



HAL
open science

Aider les élèves de cycle 3 à améliorer l'orthographe de leurs écrits

Delphine Gofflo

► **To cite this version:**

Delphine Gofflo. Aider les élèves de cycle 3 à améliorer l'orthographe de leurs écrits. Education. 2020. dumas-02885175

HAL Id: dumas-02885175

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02885175>

Submitted on 30 Jun 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Saint Germain en Laye

Année universitaire 2019-2020

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le **Master 2**

Mention : Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Spécialité : 1^{er} degré

Parcours : Professeur des écoles

Aider les élèves de cycle 3 à améliorer l'orthographe de leurs écrits

Delphine GOFFLO

Directeur de mémoire : **Madame Marthe FRADET-HANNOYER**

Jury :

Madame Marthe FRADET-HANNOYER Formatrice, INSPE de Saint Germain En Laye

Monsieur Matthieu VERRIER Formateur, INSPE de Saint Germain En Laye

Remerciements

Je remercie vivement Madame Marthe Fradet-Hannoyer, ma directrice de mémoire, pour la qualité de son accompagnement : pour ses suggestions de lectures pertinentes et intéressantes, qui m'ont permis de développer mes connaissances, d'élaborer ce travail de recherche mais également de me remettre en question, pour ses nombreux conseils dans la rédaction de ce mémoire, pour ses encouragements et sa bienveillance.

Je souhaite remercier tous les enseignants et élèves que j'ai rencontrés durant cette année de formation et qui m'ont fait découvrir le métier d'enseignant.

J'adresse également mes remerciements à mes formateurs de l'INSPE de Saint Germain en Laye et en particulier Madame Frédérique Masson pour sa formation dans la maîtrise des savoirs disciplinaires et didactiques du Français et les travaux de réflexion qu'elle a proposés et qui m'ont permis de mieux cerner les enjeux de l'enseignement de cette discipline.

Je remercie mes camarades de formation pour leur soutien.

Enfin, je remercie ma famille pour sa patience et son soutien durant cette année particulièrement intense.

Résumé

La représentation que j'avais quant au rapport à l'écrit de mes élèves en Réseau d'Education Prioritaire est le point de départ de ce travail. Issus de milieux parfois éloignés de la culture scolaire, je pensais qu'ils étaient peu sensibilisés à la langue écrite telle qu'elle est pratiquée à l'école. Par conséquent, ce mémoire vise à trouver des leviers pour développer les compétences des élèves en production d'écrit et pour les amener à écrire avec plaisir. Dans un second temps, il propose des pistes pour que les élèves révisent leur texte. Ce travail prend appui sur des lectures institutionnelles et didactiques, détaillant notamment la succession des différents modèles didactiques de l'écriture qui ont fortement inspiré les programmes actuels du cycle 3 ainsi que l'intérêt du déploiement des écrits intermédiaires à l'école. Enfin, ce mémoire se base également sur l'analyse de la mise en œuvre d'une séquence en production d'écrit au sein d'une classe de CM1.

Mots-clés : écriture, production d'écrit, sujet écrivant, écrits intermédiaires, écrits de travail, révision

Abstract

The representation I had regarding the relation of my students in Priority Education Network to written activities is the starting point of this master thesis. Coming from environments that are sometimes far away from the school culture, I thought they were little aware of the written language as it is practiced at school. Therefore this master thesis aims at finding solutions to develop students' skills in writing and to get them to write with pleasure. In a second phase it suggests tracks to get students to revise their text. This research work is based on institutional and didactic readings, detailing in particular the interest of the deployment of intermediate writings at school and the succession of different didactic models of writing that have led to the current education programme. Finally this master thesis is also based on the analysis of the implementation of a teaching sequence in writing within a French level « CM1 » class.

Keywords : writing, writing production, writing person, intermediate writings, revision, review

Table des matières

| | |
|---|----|
| Remerciements | 2 |
| Résumé | 3 |
| Abstract | 4 |
| Table des matières | 5 |
| Liste des figures | 7 |
| Liste des annexes | 8 |
| Introduction | 9 |
| I. Cadre Théorique | 11 |
| I.1. Les différents modèles didactiques de l'écriture | 11 |
| I.1.1. <i>Le modèle de la rédaction</i> | 11 |
| I.1.2. <i>Le modèle de l'expression écrite</i> | 12 |
| I.1.3. <i>Le modèle de la production d'écrit et de l'évaluation critériée</i> | 13 |
| I.1.4. <i>Le modèle du sujet écrivant et des écrits intermédiaires</i> | 13 |
| I.2. Le cadre de référence institutionnel : le socle commun de connaissance, de compétences et de culture | 14 |
| I.3. L'écriture dans les programmes du cycle 3, cycle des consolidations | 15 |
| I.3.1. <i>Concepts généraux</i> | 15 |
| I.3.2. <i>Attendus de fin de cycle</i> | 15 |
| I.3.3. <i>Les objectifs et compétences associées</i> | 16 |
| I.4. Le difficile rapport à l'écrit des élèves français | 17 |
| I.4.1. <i>Les résultats décevants des études PIRLS</i> | 17 |
| I.4.2. <i>La complexité de l'acte d'écrire</i> | 18 |
| I.5. Les documents d'accompagnement - Eduscol..... | 19 |
| I.5.1. <i>A quoi sert l'enseignement de l'écriture ?</i> | 20 |
| I.5.1.1. Apprendre à écrire pour progresser vers la norme orthographique et syntaxique | 20 |
| I.5.1.2. Écrire pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail ou écrits intermédiaires | 20 |
| I.5.1.3. L'activité d'écriture au service de la construction identitaire..... | 24 |
| I.5.1.4. L'activité d'écriture au service de la formation du futur citoyen..... | 24 |
| I.5.2. <i>La nécessité d'un entraînement très régulier</i> | 24 |
| I.5.3. <i>Varié les activités pour expérimenter tous les aspects de l'écriture</i> | 25 |
| I.5.4. <i>Réviser le texte produit</i> | 26 |
| I.5.5. <i>La réécriture, une activité complexe pour réfléchir à ses propres écrits</i> | 27 |
| I.5.6. <i>Une correction nécessairement différenciée</i> | 28 |
| I.5.7. <i>La remise en cause indispensable de l'évaluation</i> | 28 |

| | |
|---|-----------|
| II. Pratique professionnelle | 31 |
| II.1. Contextualisation de la classe..... | 31 |
| II.2. Choix du panel d'élèves et analyse des évaluations diagnostiques..... | 33 |
| II.2.1. <i>Contenu et bilan des premières séances d'écriture.....</i> | <i>33</i> |
| II.2.2. <i>Analyse des évaluations diagnostiques et choix du panel d'élèves pour le dispositif.....</i> | <i>34</i> |
| II.3. Présentation du dispositif..... | 41 |
| II.3.1. <i>Place dans la programmation.....</i> | <i>41</i> |
| II.3.2. <i>Organisation des enseignements.....</i> | <i>42</i> |
| II.3.2.1. La phase de découverte du référent culturel | 43 |
| II.3.2.2. La construction d'un référentiel d'outils pour écrire | 43 |
| II.3.2.3. L'écriture du premier jet..... | 44 |
| II.3.2.4. La phase de révision : mise en œuvre d'une typologie d'erreurs | 45 |
| II.3.2.5. La phase de finalisation | 46 |
| II.4. Analyse des résultats..... | 46 |
| II.4.1. <i>Du côté du panel d'élèves</i> | <i>46</i> |
| II.4.1.1. Les critères d'évaluation observables | 47 |
| II.4.1.2. L'analyse des traces des élèves..... | 47 |
| II.4.1.2.1. <i>L'analyse des traces de Charley.....</i> | <i>47</i> |
| II.4.1.2.2. <i>L'analyse des traces d'Alexis.....</i> | <i>48</i> |
| II.4.1.2.3. <i>L'analyse des traces de Sanaa.....</i> | <i>49</i> |
| II.4.1.2.4. <i>L'analyse des traces de Jasmine.....</i> | <i>50</i> |
| II.4.1.2.5. <i>L'analyse des traces d'Imran.....</i> | <i>51</i> |
| II.4.2. <i>Du côté de l'enseignante : les gestes professionnels.....</i> | <i>52</i> |
| II.4.2.1. L'objet de savoir | 53 |
| II.4.2.2. Le pilotage des tâches..... | 53 |
| II.4.2.3. L'atmosphère | 54 |
| II.4.2.4. Le tissage | 54 |
| II.4.2.5. L'étayage..... | 55 |
| Conclusion | 56 |
| Bibliographie | 58 |
| Annexes | 60 |

Liste des figures

| | |
|--|----|
| Figure 1 – Taux de non-réponses selon le type de réponse attendu - International Association for the Evaluation of Educational Achievement, PIRLS 2011 | 18 |
| Figure 2 - Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower (1980) | 19 |
| Figure 3 - Modèle théorique dit « multi-agenda », D. Bucheton & Y. Soulé | 52 |

Liste des annexes

| | |
|--|----|
| Annexe 1 : Evaluations diagnostiques – Traces d’élèves | 61 |
| Annexe 2 : Programmation 2019/2020 – Production d’écrit – CM1 | 71 |
| Annexe 3 : Dispositif – Fiche séquence | 72 |
| Annexe 4 : Dispositif – Référent culturel : « Ce qui est comique », Maurice Carême | 74 |
| Annexe 5 : Dispositif – Fiches de préparation | 75 |
| Annexe 6 : Dispositif – Référentiel d’outils | 89 |
| Annexe 7 : Dispositif – Typologie d’erreurs : le code CHAMPIONS | 90 |
| Annexe 8 : Dispositif – Le recueil de poèmes finalisé | 91 |

Introduction

Professeure des écoles stagiaire en charge d'une classe de CM1 au sein d'une école située en Réseau d'Education Prioritaire, j'ai choisi de développer un sujet autour de la production d'écrit. Ce projet a pris sa source dans une représentation que j'avais sur le rapport à l'écrit de mes élèves. En effet, j'avais pour idée que mes élèves, issus de milieux assez éloignés de la culture scolaire, étaient peu sensibilisés à la langue écrite telle qu'elle est pratiquée et lue à l'école. De mon point de vue, ils ne pensaient pas l'écriture comme une activité très plaisante notamment par les effets que l'on produit chez le destinataire de l'écrit. Je souhaitais donc développer chez eux les compétences liées à la production d'écrit et surtout, leur envie d'écrire. Par ailleurs, réduire les écarts entre les élèves dans ce rapport à l'écrit est justement l'un des rôles fondamentaux de l'école.

Au début de l'année scolaire, lors de nos premières séances d'écriture, je pose le cadre de mon enseignement. J'annonce à mes élèves que durant ces séances, ils vont écrire. Je précise que l'objectif n'est pas uniquement d'écrire pour que je puisse constater qu'ils écrivent correctement ou à l'inverse pointer leurs erreurs mais que le projet est aussi d'écrire pour se faire plaisir. Constatant que certains paraissent dubitatifs, j'insiste fortement sur ce point, tout en sachant que, comme il s'agissait d'une représentation très ancrée de l'écrit comme seule pratique scolaire, il faudrait du temps et de l'entraînement pour que celle-ci évolue. Je précise également que ce projet va certes les faire progresser vers la norme orthographique mais que ce n'est pas l'objectif principal. Celui-ci consiste davantage à développer chez eux des pratiques de sujet écrivain. Ainsi, l'objectif est centré sur le langage autant que sur la langue. Les erreurs de langue sont donc perçues comme outil pour apprendre et non comme faute illégitime.

Si le projet que je leur propose alors les déstabilise, de mon côté je suis également étonnée. Dès le début de l'année, je constate en effet, que tous mes élèves entrent dans les activités d'écriture que je leur propose. Ils font certes tous état d'un niveau de motivation différent mais aucun élève n'est bloqué, tous acceptent volontiers d'écrire. Certains sont mêmes friands de mes joggings d'écriture et me demande d'en augmenter la fréquence !

Afin de concevoir mes enseignements au plus près des besoins de mes élèves, je m'engage alors dans une première analyse de leurs productions. Les textes produits révèlent d'assez fortes disparités entre mes élèves. Toutefois, deux difficultés récurrentes émergent : d'une part, beaucoup me disent manquer cruellement d'inspiration et développent peu leur production et d'autre part, je constate que les textes produits s'éloignent tout de même très fortement de la norme orthographique. Par conséquent, je souhaite, grâce au dispositif mis en œuvre et détaillé dans ce travail, aider mes élèves sur deux plans. Tout d'abord, j'aimerais les aider à trouver des idées, à développer leur imaginaire. Je voudrais qu'ils se rendent compte qu'ils peuvent utiliser des mots dans un but précis, pour produire un effet. D'un autre côté, je

souhaite les amener à réviser leur texte, notamment en matière de correction de la langue : orthographe, grammaire, conjugaison. J'ai donc choisi de les faire travailler autour de la poésie. Ma problématique est la suivante : « En quoi la production d'un recueil de poèmes peut-il aider mes élèves de CM1 à développer leur imaginaire et travailler la révision de leur texte ? Je souhaite que mes élèves se rendent compte qu'il est possible de prendre plaisir à écrire en jouant avec les mots pour produire un réel effet sur le texte final. Je souhaite leur montrer que le travail sur la langue est certes une attente scolaire mais qu'elle peut également être un outil pour prendre plaisir à exprimer clairement ou joliment ce que l'on cherche à écrire, en ayant en tête un destinataire. Ce recueil serait à destination des familles, mais également de l'école puisque j'envisage que les élèves lisent leurs poèmes aux autres classes.

Ce travail de mémoire vise à mettre en lumière mon cheminement professionnel, entre lectures institutionnelles et théoriques et pratique. Dans la première partie consacrée à la théorie, j'aborderai dans un premier temps les différents modèles didactiques qui se sont succédé en matière d'écriture et qui ont abouti aux orientations du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2005 et des programmes du cycle 3 mis en œuvre en 2015 et revus en 2018. Puis, je synthétiserai les documents d'accompagnement disponibles sur le site Eduscol et relatifs à la production d'écrit, particulièrement riches et je les étayerai à la lumière de lectures d'auteurs tels que Dominique Bucheton, Jean-Charles Chabanne, Claire Doquet, Catherine Brissaud et Danièle Cogis. J'évoquerai tout d'abord les différents objectifs de l'enseignement de l'écriture : il s'agit certes de faire progresser l'élève vers la norme orthographique et syntaxique mais également de l'amener à réfléchir et à se construire, en ayant recours aux écrits de travail ou écrits intermédiaires, écrits que je traiterai en détails. De plus, l'écriture contribue à la construction identitaire de l'élève et à sa formation en tant que futur citoyen. Ensuite, je montrerai que l'entraînement à l'écriture doit être très fréquent et revêtir des formes variées afin que l'élève expérimente tous les aspects de l'écriture. Je rendrai compte de la révision du texte produit ainsi que sa réécriture. Enfin, il est primordial de faire le point sur la correction que doit mettre en place l'enseignant en matière de production d'écrit et sur la remise en question indispensable de l'évaluation, qui doit également intégrer les écrits de travail ou écrits intermédiaires.

Dans la seconde partie de ce travail, je présenterai ma classe de CM1, son environnement, ses élèves, leurs milieux socioculturels et leurs niveaux. J'expliquerai, sur la base des premières séances d'écriture de l'année et des évaluations diagnostiques alors réalisées, le choix du panel d'élèves sélectionnés pour la mise en place de mon dispositif. Je présenterai ensuite en détail le dispositif mis en œuvre, notamment sa place dans la programmation des activités d'écriture de la classe, et l'organisation des différents enseignements au sein de celui-ci. La dernière partie sera consacrée à l'analyse des résultats de ce dispositif, du point de vue des élèves faisant partie du panel et du côté de l'enseignante : je rendrai compte des gestes professionnels que ce travail m'a permis de développer et des axes d'amélioration que j'ai pu dégager.

I. Cadre Théorique

Dans cette partie, je vais, dans un premier temps, évoquer les différents modèles didactiques de l'écriture afin de mieux comprendre les orientations clairement affichées dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture introduit en 2005 et dans les programmes du cycle 3 en matière d'écriture, mis en œuvre en 2015 puis revus en 2018. J'aborderai ensuite le difficile rapport à l'écrit des élèves français, mis en évidence dans les résultats des dernières études PIRLS. L'une des raisons possibles à ces difficultés se situe dans la définition même de l'acte d'écrire, que je tenterai par ailleurs d'établir. Enfin, je synthétiserai les documents d'accompagnement disponibles sur Eduscol, en les étayant grâce à des lectures didactiques : ces sources permettent de trouver des leviers très intéressants pour remédier aux difficultés constatées.

I.1. Les différents modèles didactiques de l'écriture

Selon Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, l'organisation des activités d'écriture et des tâches d'entraînement en classe, les modalités d'évaluation, de correction et de remédiation dépendent du modèle didactique qui est appliqué. Celui-ci est défini par l'institution, par le biais des instructions et des textes officiels, mais également par la recherche pédagogique et par les enseignants qui, en fonction de leur formation et de leurs propres valeurs, font des choix théoriques et pédagogiques. S'agissant de l'enseignement de l'écriture, le modèle didactique choisi doit permettre de répondre aux questions suivantes :

Qu'est-ce que l'écriture ? A quoi sert-elle dans notre société et plus spécifiquement à l'école ? Quel est son rôle dans le développement de l'enfant ? Comment apprend-on à écrire ? Comment enseigner l'écriture ? Quelles sont les modalités d'évaluation les plus pertinentes pour l'élève et l'enseignant ? (2002, p. 25)

Ainsi, plusieurs modèles didactiques de l'écriture se sont succédé. Je vais faire un rappel des principales caractéristiques de chacun d'eux.

I.1.1. *Le modèle de la rédaction*

« L'écriture est conçue comme simple transcription d'une pensée qui lui préexiste » (Chabanne, 2002, p. 26). C'est une succession d'opérations bien précises : élaborer des idées, construire un plan, rédiger un brouillon, procéder à sa correction et enfin le recopier au propre. Dans ce modèle, il est impensable que l'écriture « puisse mettre la pensée en mouvement et la faire évoluer » (Chabanne, 2002,

p. 26). Le brouillon est également perçu négativement, les élèves les plus performants ne doivent pas y avoir recours.

« L'apprentissage est défini par le principe d'imprégnation par imitation et par la priorité chronologique donnée à la maîtrise des normes » (Chabanne, 2002, p. 26). On procède par des lectures et récitations d'auteurs, par la copie puis la dictée. Le travail oral est « directement transférable à l'écrit. Il s'agit de parler comme un livre et pas de s'exprimer » (Chabanne, 2002, p. 27). La rédaction est considérée comme un but à atteindre et est pratiquée à terme, c'est à dire au collège puis au lycée.

Les critères d'évaluation sont centrés sur l'orthographe et la grammaire, et servent à contrôler la capacité de l'élève à respecter les normes de l'écrit. Seuls quelques élèves auront, plus tard, le privilège d'écrire pour s'exprimer, penser et réfléchir. L'écriture n'est qu'une compétence technique et culturelle : « on écrit en reprenant inlassablement des contenus et des formes empruntés à ses lectures et aux bons auteurs » (Chabanne, 2002, p. 27).

I.1.2. Le modèle de l'expression écrite

Selon Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, dans ce modèle qui s'est lentement imposé après la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'école joue un rôle central de stimulation de l'élève face à la tâche d'écriture. L'école doit permettre de lever ses craintes, ses réticences pour qu'il puisse exprimer pleinement son potentiel. Il s'agit de réconcilier les élèves avec l'écrit, de positiver autour de cette activité, de montrer que chacun est capable d'écrire et d'en retirer du plaisir.

Inspirée de Célestin Freinet¹, les élèves progressent en écrivant librement des poèmes, des récits mais aussi des écrits de travail. Comme ils sont intéressés, ils prêtent plus attention aux règles de l'écrit et les intériorisent plus aisément. Ce modèle préconise également de fournir à l'élève des lectures variées au sein desquelles il pourra résoudre ses problèmes d'écriture. En diversifiant les jeux d'écriture et les contraintes, de véritables situations-problèmes se posent. L'élève apprend donc par la pratique, et non par l'exercice dirigé.

L'évaluation est centrée sur l'élève, et non sur le texte et le respect de la norme. Elle peut également être déléguée vers les camarades, au travers de relectures collectives et d'échanges, notamment lors d'ateliers d'écriture. L'écriture n'est plus une activité solitaire. Les élèves sont invités à s'exprimer, d'où l'évolution du terme « rédaction » vers « expression » (2002, p. 28-29).

¹ Pédagogue français (1896-1966)

I.1.3. Le modèle de la production d'écrit et de l'évaluation critériée

Le modèle de l'expression écrite a certes permis de motiver les élèves vers l'activité d'écriture mais il ne les accompagne pas suffisamment « dans les opérations cognitives complexes qui accompagnent la production d'écrit » (Chabanne, 2002, p. 30). Par conséquent, il est nécessaire :

- d'éclaircir l'enchaînement des différentes étapes dans l'activité d'écriture : en effet, il est impossible pour l'élève de gérer, dans un même temps, toutes les compétences alors sollicitées, tant les opérations sont complexes et entraînent une surcharge cognitive ;
- d'analyser les contraintes qui ne relèvent pas uniquement des compétences des élèves en orthographe et en grammaire ;
- de « décrire les dispositifs d'aide nécessaires pour préparer et accompagner l'activité d'écriture, en permettant en particulier des relectures évaluatives et des révisions en plusieurs étapes, fortement guidées par des outils de relecture » (Chabanne, 2002, pp. 30-31).

On passe de l'expression écrite à la production d'écrits : ce changement de terme est significatif. Il s'agit d'étudier différents types de textes pour lesquels on identifie des critères afin de les catégoriser. Du côté de l'élève, on cherche à décomposer la compétence rédactionnelle en différentes étapes, qui pourront ensuite chacune faire l'objet d'un enseignement dédié.

La conception de l'évaluation est profondément modifiée : les écrits à produire se définissent par un ensemble de critères, fixés par les élèves grâce à la confrontation de leurs productions, et à des modèles scolaires ou sociaux de référence. Ces critères, par exemple le type de texte, l'effet à produire, la situation de communication, se situent au cœur de la séquence : en amont, pendant et en aval de l'activité d'écriture. La révision est placée au centre de l'activité. L'écriture devient « un objet universel, indépendant des sujets, que chacun peut s'approprier selon une progression rigoureuse, aux étapes parfaitement explicitées » (Chabanne, 2002, p. 31).

I.1.4. Le modèle du sujet écrivant et des écrits intermédiaires

Selon Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, le modèle précédent est centré sur la production de l'élève et non sur ce dernier et sur les effets de l'activité d'écriture sur son développement. Ainsi, une production peut être très satisfaisante d'un point de vue de l'évaluation critériée mais sans intérêt pour l'élève. Or écrire un texte, quel que soit son genre (conte, récit narratif, poème...), ce n'est pas uniquement respecter sa forme canonique, c'est aussi exprimer ses émotions, son point de vue, mettre en ordre ses connaissances, tisser des liens entre ce que l'élève sait et ce qu'il ressent. Deux principes se dégagent de ces constats :

- il faut bien différencier écriture et étude de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe) ;
- l'activité de réécriture est primordiale : il s'agit de reformuler des textes, sans forcément reprendre son premier jet. L'enseignant doit donc proposer un recours aux écrits de travail ou intermédiaires en veillant à renouveler et à varier les consignes et les situations d'écriture (2002, p. 32-33).

Ce modèle met en avant l'activité de l'élève, son cheminement et, par conséquent, le statut de l'écrit, son contenu et non sa forme. Je reviendrai sur les modalités d'évaluation préconisées dans le cadre de ce modèle didactique dans la 5^{ème} partie : [Modèle Sujet Ecrivain Evaluation](#).

I.2. Le cadre de référence institutionnel : le socle commun de connaissance, de compétences et de culture

L'enseignement de l'écriture au cycle 3 s'inscrit dans le domaine n°1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « des langages pour penser et communiquer » (MEN, 2015) qui articule quatre types de langage : la langue française, les langues vivantes et étrangères, les langages mathématiques, scientifiques et informatiques et les langages des arts et du corps. Ceux-ci sont « à la fois des objets de savoir et des outils » (MEN, 2015).

En effet, « Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités » (MEN, 2015).

L'enseignement de l'écriture sert l'objectif de connaissances et de compétences suivant : « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » (MEN, 2015). Ainsi, il est stipulé que :

« L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser ses intentions et sa pensée. Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture » (MEN, 2015).

L'objectif est clairement notifié : l'élève doit être capable d'avoir recours à l'écrit dans des situations diverses et à des fins variées, en respectant les normes orthographiques et syntaxiques et en révisant si besoin son texte.

I.3. L'écriture dans les programmes du cycle 3, cycle des consolidations

I.3.1. Concepts généraux

Au cycle 2, l'accent est mis sur l'apprentissage et la maîtrise de l'écriture cursive à travers des activités d'écriture variées.

Au cycle 3, « l'entraînement à l'écriture cursive se poursuit, de manière à s'assurer que chaque élève a automatisé les gestes de l'écriture et gagne en rapidité et efficacité. Parallèlement, l'usage du clavier et du traitement de texte fait l'objet d'un apprentissage plus méthodique » (MEN, 2018).

Pratiquée quotidiennement, de manière individuelle ou à plusieurs et à différentes étapes des apprentissages, l'écriture vise à développer les capacités de réflexion de l'élève. Celui-ci est invité à écrire afin de faire part de ses impressions de lecture, de reformuler une idée, de préparer une tâche, de synthétiser, d'expliquer ou d'argumenter. Le cahier de brouillon, autrefois mis à mal, se trouve valorisé et considéré comme un « véritable outil de travail » (MEN, 2018).

Dans un second temps, il est amené à réécrire ou à revoir son texte, soit grâce aux éclairages de l'enseignant et de ses pairs, soit à l'aide de nouvelles consignes en lien avec la lecture d'œuvres littéraires variées. En effet, les instructions officielles mettent en avant le lien étroit entre les activités de lecture et d'écriture.

L'enseignement de l'écriture est également pratiqué en parallèle avec l'étude de la langue, les activités d'écriture étant proposées en prolongement des leçons de grammaire et de vocabulaire. Durant la tâche d'écriture et de révision, l'élève doit faire preuve d'une « vigilance orthographique », mobiliser ses connaissances et utiliser les outils à sa disposition pour se rapprocher de la norme.

Les programmes de Français ont été revus en 2018. Ainsi, on ne mentionne plus « la posture d'auteur de l'élève ». Quant à la posture de l'enseignant,

« le regard positif de l'enseignant qui encourage l'élève, les différentes situations proposées motivantes, porteuses de sens, la collaboration entre pairs conduisent à donner le plaisir de l'écriture et la curiosité à l'égard de la langue et de son fonctionnement » (MEN, 2018).

I.3.2. Attendus de fin de cycle

Les attendus de fin de cycle 3 n'ont pas été modifiés et sont les suivants :

- « écrire un texte d'une à deux pages et adapté à son destinataire ;
- après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle » (MEN, 2019).

I.3.3. Les objectifs et compétences associées

Le premier objectif consiste à « écrire à la main de manière fluide et efficace » (MEN, 2018) : l'élève doit « automatiser les gestes de l'écriture cursive par un entraînement régulier et développer la rapidité et l'efficacité de la copie en respectant la mise en page d'écrits variés ». (MEN, 2018) L'élève devra également utiliser méthodiquement le clavier et le traitement de texte afin de « maîtriser les bases de l'écriture au clavier » (MEN, 2018).

« Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » (MEN, 2018) constitue un second objectif, inspiré du « modèle didactique du sujet écrivant et des écrits intermédiaires » (Chabanne, 2002, p. 32). Dans les nouveaux programmes de 2018, les écrits de travail ou écrits intermédiaires, sont distincts des écrits réflexifs. « Les écrits de travail ne sont pas explicitement dédiés à l'apprentissage de l'écriture. Ils servent à l'appropriation d'une connaissance par essais successifs » (MEN, 2018). Il s'agit pour l'élève de « formuler des impressions de lectures, émettre des hypothèses, lister, articuler, hiérarchiser des idées, reformuler, élaborer des conclusions provisoires, rédiger des résumés » (MEN, 2018). Les écrits de travail peuvent également être utilisés afin de « déclencher le geste moteur pour donner l'envie ou débloquer l'entrée dans l'écriture pour certains élèves qui en auraient besoin » (MEN, 2018). Les écrits réflexifs sont des textes ou des schémas construits, rédigés, « pour développer, organiser sa pensée » (MEN, 2018).

Le troisième objectif consiste à savoir « rédiger des écrits variés » (MEN, 2018). Le terme « rédiger » a remplacé le terme « produire ».

L'élève doit « connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger, mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases (...) des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles, mobiliser des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe, mobiliser ses connaissances sur la langue, être initié à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps) abordée à travers l'emploi des verbes en rédaction » (MEN, 2018).

Par rapport à 2015, une distinction est faite entre écrits courts et écrits longs. Un écrit court est défini comme

« un texte individuel d'élève, de 1 à 10 lignes, suscité par une situation motivante. Il peut avoir des formes variées : invention, argumentation, imitation, dont l'objectif est d'aider l'élève à déterminer sa manière d'écrire. Ils sont produits lors de rituels d'écriture, de situations d'écriture en prolongement de leçons de grammaire ou de vocabulaire, de préparation à l'écriture sous la forme de brouillons, de schémas ou lors d'exercices d'entraînement pour automatiser les différentes dimensions de l'écriture » (MEN, 2018).

Les écrits longs sont réalisés dans le cadre de projet d'écriture de plus grande ampleur. Le recours à la dictée à l'adulte pour les élèves qui en auraient besoin a été supprimé.

Le quatrième objectif consiste à ce que l'élève « réécrive à partir de nouvelles consignes ou fasse évoluer son texte » (MEN, 2018). Il doit donc « concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée, mettre à distance son texte pour l'évaluer et l'enrichir par la recherche de formulations plus adéquates » (MEN, 2018).

Enfin, l'élève doit « prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser et respecter la cohérence et la cohésion : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte, respecter les normes de l'écrit » (MEN, 2018).

I.4. Le difficile rapport à l'écrit des élèves français

I.4.1. Les résultats décevants des études PIRLS

Le rapport des dernières études PIRLS, Progress in International Reading Literacy ou Programme International de Recherche en Lecture Scolaire, menées en 2011 et 2016 et qui visent à évaluer les élèves de CM1 en matière de compréhension de l'écrit au niveau international, contiennent des conclusions particulièrement intéressantes dans le domaine de la production d'écrit. En effet, outre les résultats moyens de la France en matière de compréhension : le pays se situe, avec un score de 511 points, au-dessus de la moyenne internationale (500 points) mais en dessous de la moyenne européenne (540 points), accusant une baisse de 14 points par rapport au score enregistré en 2001, les élèves français affichent des difficultés certaines lorsqu'il s'agit de rédiger des réponses écrites.

Lorsque la rédaction est limitée et nécessite de prélever une information disponible, les performances des élèves français sont supérieures à celles des élèves des autres pays. Le même constat est valable lorsqu'une partie de la réponse se trouve dans la question ou lorsque les étapes du raisonnement apparaissent dans une première ébauche de la réponse. Finalement, lorsque la tâche est aménagée, guidée, les élèves français parviennent à surmonter le coût cognitif de la production d'écrit. En conclusion, les résultats de l'étude montrent une très grande dépendance des élèves français aux habitudes scolaires et un manque indéniable d'autonomie dans les tâches liées à la production d'écrit, notamment à cause de défauts métacognitifs, c'est-à-dire dans la conscience qu'ont les élèves de ce qu'ils savent et de la manière dont ils le savent.

Davantage que dans d'autres pays d'Europe, les élèves français ne parviennent pas à répondre aux questions ouvertes pour lesquelles il faut produire un écrit long sans être guidé vers la réponse.

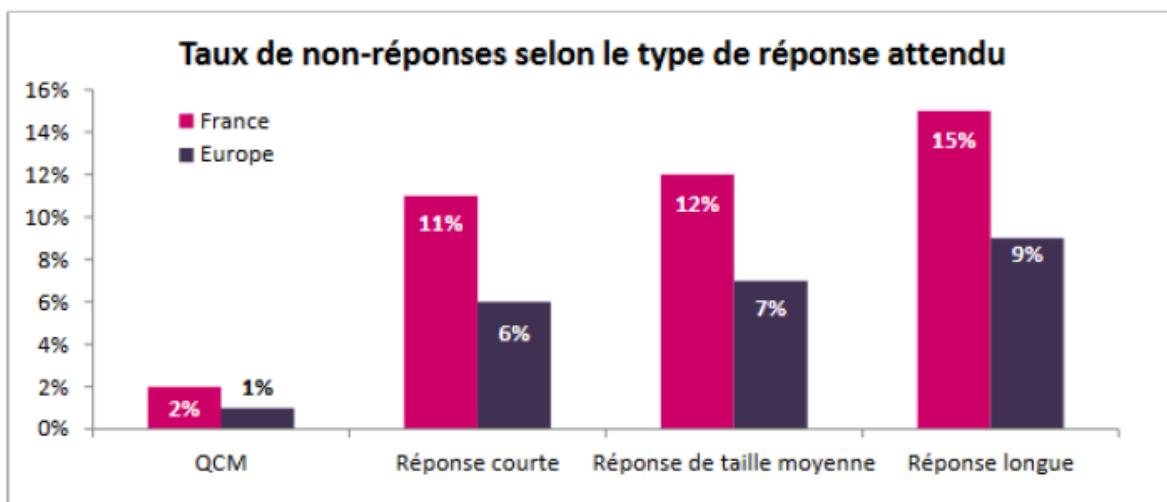


Figure 1 – Taux de non-réponses selon le type de réponse attendu - International Association for the Evaluation of Educational Achievement, PIRLS 2011

Cette difficulté a d'ailleurs des répercussions dans d'autres disciplines enseignées à l'école élémentaire telles que l'histoire ou la géographie, où il est souvent question d'étudier des documents et de répondre à des questions ou en sciences lorsqu'il s'agit de rédiger des hypothèses en réponse à une problématique.

Pourquoi les élèves français éprouvent-ils autant de difficultés en matière de production d'écrit ? L'une des réponses à ce constat se situe dans la définition même de l'acte d'écrire, que je vais tenter d'établir dans la prochaine partie.

1.4.2. La complexité de l'acte d'écrire

Il semble que de nombreux pédagogues, chercheurs, psychologues s'accordent à dire qu'écrire est un acte particulièrement complexe.

D'après le modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower (1980), lors de cette activité, l'élève doit mobiliser :

- sa mémoire à long terme c'est-à-dire l'ensemble des connaissances référentielles auxquelles il pourra faire appel pour un sujet donné, par exemple la structure d'un poème, le code linguistique d'une recette de cuisine...
- l'environnement de la tâche ou le contexte de la production d'écrit, c'est-à-dire réaliser la tâche d'écriture en elle-même et veiller au texte en cours de production dans le même temps.
- les processus cognitifs en jeu soit la capacité à s'arrêter, à réfléchir, à raisonner. Il ne s'agit pas d'écrire pour écrire mais de structurer la tâche, notamment grâce à la planification. Or ce cheminement cognitif fait souvent défaut aux élèves.

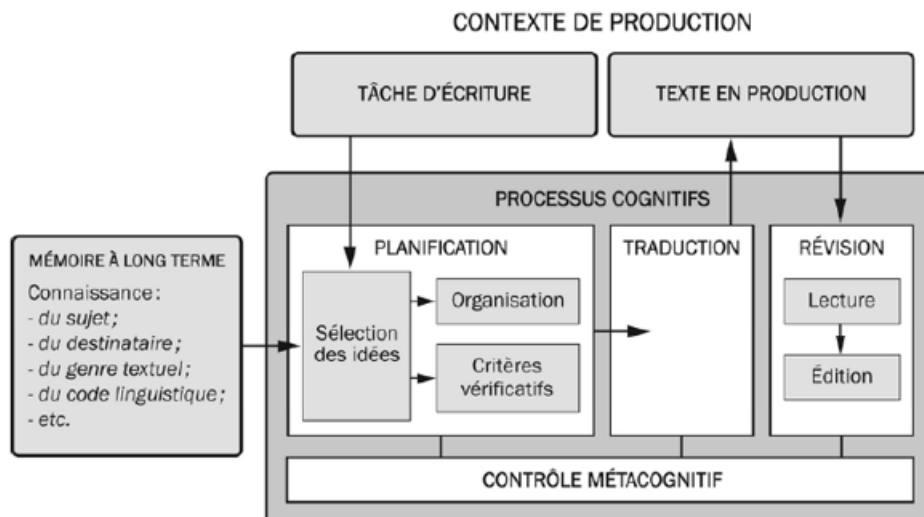


Figure 2 - Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower (1980)

Selon Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, l'existence et l'importance des écrits intermédiaires, que je traiterai en détail dans ce travail, illustrent la complexité de l'acte d'écriture. Écrire est un acte psychique puissant qui ne se résume pas à la transcription en mots d'un discours. Écrire, c'est adresser un message à un destinataire absent. Il convient donc d'explicitier au mieux sa pensée, de la structurer mais aussi de la synthétiser ou au contraire de la développer.

D'après Dominique Bucheton, l'écriture est un « processus de résolution de problèmes, très complexe et lent à se mettre en place. Un processus psychique qui met en mouvement l'histoire des élèves, leurs expériences, leur culture, leurs représentations sociales, leurs compétences langagières, leurs émotions et qui les transforme du fait même de l'écriture » (2014, p. 22).

Écrire n'est donc pas seulement un acte scolaire anodin. Écrire, en plus de solliciter de nombreuses compétences intellectuelles, engage intimement l'élève. Celui-ci se livre, et prend donc des risques à s'exposer aux yeux de tous. Dans la partie suivante, grâce à l'étude et à la synthèse des documents d'accompagnement disponibles sur Eduscol et de mes lectures didactiques, je montrerai l'importance que revêt l'écriture par ses différents buts et j'évoquerai des leviers intéressants pour remédier aux difficultés des élèves français dans cette activité.

I.5. Les documents d'accompagnement - Eduscol

Sur le site eduscol : <https://eduscol.education.fr/cid99239/ressources-francais-ecriture.html>, il existe un dossier d'accompagnement particulièrement détaillé quant à l'enseignement de l'écriture au cycle 3. Je peux donc en déduire l'importance reconnue et affirmée de cette discipline dans les instructions officielles. Dans ce dossier, les grands principes de l'enseignement de l'écriture au cycle 3 sont mis en

exergue. Chacun d'eux fera l'objet d'un étayage dans ce travail. Tout d'abord je vais me demander quels sont les buts recherchés dans l'enseignement de l'écriture au cycle 3.

I.5.1. A quoi sert l'enseignement de l'écriture ?

En écrivant, l'élève prend « conscience de la fonction de l'écriture, qui est de conserver des traces de pensée ou d'observations et de favoriser la réflexion par la mise à distance et la comparaison » (Eduscol, enseigner l'écriture au cycle 3, quelques principes, p. 1). Mais d'après Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, écrire, grâce aux écrits intermédiaires, permet également de réfléchir, d'apprendre et même de se construire (2008, p. 60). Enfin, lorsqu'il s'agit de textes portant sur des expériences personnelles, écrire consiste aussi à exprimer ses émotions et donc à s'affirmer en tant que personne et citoyen.

I.5.1.1. Apprendre à écrire pour progresser vers la norme orthographique et syntaxique

L'un des objectifs clairement affichés de l'enseignement de l'écriture consiste à ce que les élèves progressent dans la maîtrise de la langue française écrite. Cette progression vers la norme n'est pas l'objectif de chaque séance d'écriture, elle doit plutôt être considérée comme un objectif à long terme, un but à atteindre.

I.5.1.2. Écrire pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail ou écrits intermédiaires

Écrire permet de « mettre au travail la pensée, c'est lui permettre de se développer et de s'organiser » (Eduscol, enseigner l'écriture au cycle 3, recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre, p. 1). Par exemple en sciences, l'élève, pour répondre à des questions, cherche à ordonner ses croyances et ses connaissances, à établir des connexions pour trouver une cohérence. Il élabore donc sa pensée. L'écrit de travail permet justement de garder « la trace de cette activité cognitive » (Eduscol, enseigner l'écriture au cycle 3, recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail, p. 1).

Définition des écrits de travail ou écrits intermédiaires

Les écrits de travail sont des écrits non normés et parfois inachevés qui prennent des formes libres et variées en fonction du cheminement de l'élève et de sa maîtrise de l'écrit : listes, notes, dessins, symboles, schémas, tableaux ou cartes mentales... Ils sont consignés par exemple dans un journal de bord, un cahier de brouillon, un carnet d'écrivain ou un carnet d'expérimentation. Les écrits de travail sont transitoires, ils représentent

« une étape préparatoire à une autre activité, un autre texte, une autre production, orale ou écrite. (...) Ils portent la trace de tous les essais, ébauches, tous les processus qui vont amener l'appropriation d'un savoir. L'écrit de travail est l'intermédiaire entre deux états de la pensée » (Eduscol, enseigner l'écriture au cycle 3, recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail, p. 2).

C'est pour cela que l'on parle également d'écrits intermédiaires.

L'histoire des écrits de travail ou écrits intermédiaires

D'après Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, les écrits intermédiaires ont toujours existé, ils sont même bien connus et reconnus, surtout en dehors de l'école. Ce sont par exemple les carnets de croquis d'un peintre ou le carnet d'expériences d'un scientifique. Ces écrits se caractérisent par leur contenu très varié. Ils se composent par exemple de schémas, de listes, d'images collées. Ils sont inégalement normés, avec des ajouts, des ratures mais ces essais, ces tâtonnements se révèlent nécessaires voire indispensables dans l'activité d'écriture. Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton précisent que ces écrits permettent même de se construire (2008, p. 60). Ils ont été mis au jour récemment au sein de l'école. S'attarder sur ces écrits leur donne finalement un véritable statut, une place, une valeur.

Objectifs des écrits de travail ou écrits intermédiaires

Ces écrits, qui ne servent pas directement l'enseignement de l'écriture, offrent des espaces que les élèves s'approprient pour « s'exercer, tâtonner, jusqu'à une verbalisation pertinente » (Bucheton, 2014, p. 136). Ils permettent à l'élève de « passer de sa représentation spontanée d'une notion à une représentation savante » (Eduscol, Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail, p. 1). « L'objectif de ces écrits n'est pas seulement de transmettre une information mais d'aider à penser, à apprendre... et même, disions-nous avec quelque audace, à se construire » (Chabanne, Bucheton, 2008, p. 60).

La fonction première de ces écrits consiste à servir de base à un travail d'écriture complexe. Ils servent à émettre des idées pour que celles-ci soient ensuite partagées par tous les interlocuteurs et favorisent les échanges, puis la correction, la reformulation, la réécriture, la relecture. L'écrit peut être qualifié d'intermédiaire quand il est « médiation entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même ; quand il est transitoire » (Chabanne, Bucheton, 2008, p. 61).

Les bénéfices pour l'élève

D'après Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, ces écrits permettent à l'élève de se rendre compte du volume de travail qu'il a accompli et de mesurer également directement, de façon très concrète, ses progrès. L'élève se rend compte qu'écrire sert également à classer, articuler, organiser,

reformuler, relever, lister des informations, des idées, des impressions. Ils lui permettent de structurer sa pensée, donc de réfléchir et d'apprendre. En produisant de tels écrits, l'élève développe de surcroît son autonomie (2008, p. 61).

Du côté de l'enseignant

La structuration de l'écrit de travail et notamment la spatialisation, c'est à dire l'emplacement des éléments sont particulièrement intéressants car ils rendent compte du cheminement de l'élève, de son « processus de hiérarchisation, de classification et de mises en connexions » (Eduscol, Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail, p. 2).

Selon Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, si l'enseignant veut tirer bénéfice de ces écrits, il doit faire preuve de souplesse et de patience dans ses exigences et être capable d'observer attentivement ses élèves. Il est également indispensable qu'il valorise ces écrits en invitant ses élèves à les lire, à les reprendre et à les enrichir à chaque séance (2008, p.61-62).

Les écrits de travail au service de toutes les disciplines

Les écrits de travail peuvent être mis en œuvre dans toutes les disciplines : par exemple en mathématiques où l'élève doit, dans le cadre d'une résolution de problème, expliquer sa démarche pour arriver au résultat. En sciences, les écrits de travail rythment la démarche d'investigation, de la conception de leurs hypothèses, à la réalisation de leurs expériences et à la constatation des résultats. En Français et notamment en lecture, ils font état de leurs impressions de lecture et servent le travail de compréhension. Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton partagent cette idée de déploiement des écrits intermédiaires dans toutes les disciplines, arguant que le rôle de l'enseignant consiste justement à accompagner l'élève dans ce déploiement (2008, p.61).

Quelques écueils aux écrits de travail ou écrits intermédiaires

Selon les documents d'accompagnement disponibles sur Eduscol, la difficulté pour l'enseignant réside dans le nombre conséquent de ces écrits, d'autant plus qu'ils sont pratiqués dans de nombreuses disciplines. Par conséquent, il est impossible de les réviser tous d'un point de vue orthographique et syntaxique. Etant donné le statut transitoire de ces écrits, cela est tout à fait acceptable. De même, il est impossible de pouvoir tous les exploiter pour faire état du cheminement de chaque élève.

De plus, ceux-ci peuvent prendre l'habitude de ces écrits non normés. L'enseignant doit donc veiller à ce que ses élèves passent régulièrement de ces écrits à des écrits normés et qu'ils cernent bien la différence.

Enfin, faire écrire les élèves massivement ne suffit pas pour améliorer leurs capacités de réflexion ou d'apprentissage. Ainsi, pour tirer profit de ces écrits, ils doivent absolument circuler pour être

commentés puis révisés par les élèves au regard d'une nouvelle consigne donnée par l'enseignant (Eduscol, Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail, p. 1).

Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne considèrent également la mise en commun des écrits et les échanges entre pairs comme l'activité principale de la production d'écrit. Pour eux, l'obstacle majeur au développement des écrits intermédiaires au sein de l'école est la représentation puissante de la société « de ce que doit être l'enseignement de l'écrit : il faut enseigner d'abord des normes. On fait de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison » (Chabanne, Bucheton, 2008, p. 61). Ecrire est un don dont nous sommes pourvus ou non et sans que l'on ne puisse rien y faire. Cette représentation est profondément ancrée dans notre société et conditionne l'attitude des parents mais également celle des enseignants et des élèves. D'après les auteurs, il n'est pas certain que ce rapport à l'écrit de la société puisse être modifié (2008, p. 61).

Focus sur deux types d'écrits intermédiaires : le carnet de lecture et le carnet d'expérience

Pour justifier ses recherches sur les écrits intermédiaires, Claire Doquet, évoque le temps nécessaire pour que ceux-ci trouvent leur place dans les pratiques enseignantes. Elle mène une étude entre 2006 et 2008 afin de questionner la fonction de ces écrits en étudiant la mise en place de carnets de lecture et de carnets d'expériences : « quel type d'écriture permettent-ils d'expérimenter, que d'autres tâches scolaires ne favorisent pas ? Dans quelle mesure cette spécificité est-elle nécessaire à l'apprentissage de l'écriture au cycle 3 ? » (Doquet, 2011, p. 58)

Elle constate que ces carnets favorisent la réflexion et les écrits qu'ils contiennent contribuent à la construction du savoir. Ils favorisent également le développement de l'esprit critique de l'élève et l'aide à mettre en réseau ses connaissances.

La principale limite à la mise en place de ces écrits est que, finalement, seuls les élèves pratiquants déjà régulièrement l'écriture personnelle s'emparent de ces carnets. Pour pallier ce problème, Claire Doquet recommande de mêler dans le carnet de lecture, des écrits personnels et des écrits collectifs, réalisés en classe (2011, p. 63-64). Elle propose également d'utiliser le carnet comme support à des activités d'oral collectif, par exemple lors de débats. Enfin, le carnet de lecture peut être employé comme support lors de cercles de lecture : il s'agit de faire circuler, au sein de petits groupes, les carnets des membres du groupe afin que les élèves les commentent. L'élève lit les commentaires de ses pairs ce qui l'amène à reformuler sa pensée, voire même à remettre en question sa perception de l'œuvre (2011, p. 65-66).

Nous sommes passés du carnet rassemblant les règles indispensables à acquérir pour l'élève (par exemple, le carnet d'orthographe ou de mots), à des carnets pensés « comme outils personnels porteurs de traces du cheminement intellectuel de l'élève » (Doquet, 2011, p. 67). Leur intérêt réside dans « le processus qu'ils révèlent et l'espace de réflexion qu'ils offrent » (Doquet, 2011, p. 67) à l'élève.

Les enjeux de cette réflexion et les différentes formes des écrits intermédiaires permettent de les catégoriser dans deux pôles : « un pôle scientifique où la fonction heuristique de l'écriture est première » et « un pôle artistique où la fonction anthologique est première » (Doquet, 2011, p. 67). Ainsi, on attend des élèves des écrits d'ordre scientifique dans leur carnet d'expériences alors que l'on n'attend pas des écrits littéraires dans leur carnet de lecture mais qu'ils retracent leurs expériences en tant que lecteur. Si le socle commun de connaissances, de compétences et de culture marque précisément la différence entre la culture scientifique et technique (correspondant au domaine de compétences n°3) et la culture humaniste (correspondant au domaine de compétences n°5), ces deux cultures sont complémentaires et participent à la formation de la personne et du citoyen (2011, p. 68).

I.5.1.3. L'activité d'écriture au service de la construction identitaire

L'écriture stimule le développement personnel et l'affirmation de soi, elle contribue à la construction identitaire :

« elle assure une médiation sémiotique entre l'individu et sa propre personnalité, ses pulsions, ses émotions positives ou négatives, son imaginaire... Et elle assure ce même rôle au sein des sociétés, où elle met en circulation des contenus symboliques (...) qui constituent ce qu'on appelle un imaginaire collectif (...) par quoi une société formule ses interrogations et leur donne réponse » (Chabanne, 2002, p. 62).

I.5.1.4. L'activité d'écriture au service de la formation du futur citoyen

Les programmes du cycle 3 indiquent qu'il est primordial que les écrits produits fassent l'objet de discussions au sein même de la classe qui devient un « lieu d'échanges et d'apprentissages » (Eduscol, Quelques principes, p. 2). Lors de ces échanges, les élèves communiquent des savoirs, des expériences mais aussi des émotions. Les lectures suscitant des réactions, ils expriment leur point de vue et leurs sentiments. Finalement, ces activités d'écriture participent à l'apprentissage de la vie en société : l'élève est amené à formuler des critiques mais apprend également à écouter l'autre et à respecter son point de vue. Les activités d'écriture contribuent donc à la formation de la personne et du citoyen.

I.5.2. La nécessité d'un entraînement très régulier

« La pratique de l'écriture doit être quotidienne, les situations d'écriture variées, en lien avec les lectures, la conduite de projets et les besoins des disciplines. Les élèves prennent l'habitude de recourir à l'écriture à toutes les étapes de l'apprentissage : pour réagir à une lecture, pour réfléchir

et préparer la tâche demandée, pour reformuler ou synthétiser des résultats, pour expliquer ou justifier ce qu'ils ont réalisé. » (Eduscol, Quelques principes, p. 1).

L'élève n'écrit pas uniquement au travers de projets d'écriture, il est amené à écrire dans toutes les disciplines : la trace écrite des leçons d'histoire, de géographie ou d'enseignement moral et civique, ses hypothèses dans son carnet d'expériences de sciences, ses impressions dans son carnet de lecture, etc...

Ce principe est partagé par Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton qui sont d'avis que, de la même façon que l'on devient lecteur en lisant très régulièrement, on apprend à écrire en pratiquant régulièrement l'écriture, sous des formes variées et à divers moments de la journée (2008, p. 61). D'ailleurs, dans cette optique, ils prônent le déploiement des écrits intermédiaires dans toutes les disciplines.

1.5.3. Varier les activités pour expérimenter tous les aspects de l'écriture

Si les didacticiens de l'écriture préconisent plutôt de travailler autour de projets afin de pouvoir prendre le temps nécessaire à la rédaction, aux échanges, à la correction, à la réécriture, il est également possible de travailler des écrits plus courts avec des temps de travail plus brefs et donc multipliables.

Le projet d'écriture

Dans les programmes, le projet d'écriture est qualifié de « chantier qui répond à des enjeux didactiques et humains » (Eduscol, Qu'est-ce qu'un projet d'écriture, p. 1) et qui est mené sur le long terme. Il rassemble les élèves autour d'un produit final qui est destiné à un public particulier (qui n'est pas l'enseignant). Le projet, en favorisant les échanges lors de situations pédagogiques variées (en groupe classe, en binômes, en groupes, individuellement), crée une dynamique de classe. L'imagination de l'élève s'en trouve stimulée. L'activité d'écriture est dédramatisée, l'élève prend plaisir à écrire et assume plus aisément sa nouvelle posture d'auteur.

La découverte de genre et de formes d'écriture variés à structure rigide

Il est utile de faire découvrir aux élèves différents genres littéraires très modélisés tels que la lettre, la nouvelle, la pièce de théâtre ou le texte narratif, afin qu'ils en empruntent la forme dans leurs productions. Toutefois, il ne faut pas « limiter l'activité d'écriture à l'apprentissage de règles ou à la mise en œuvre de structures préétablies » (Eduscol, Quelques principes, p. 2).

Les activités d'écriture créative

Il est primordial de proposer des activités d'écriture créative qui vont développer l'imagination des élèves. En produisant des écrits très courts et peu travaillés, ils vont par exemple tester un effet ou exprimer un point de vue afin d'avoir une approche complexe et exhaustive de l'activité d'écriture. Au travers de ces activités très ludiques telles que jouer avec les mots, créer des rimes ou des rythmes, respecter des consignes d'écriture plus ou moins strictes, les élèves explorent, seuls ou en groupes, les très vastes possibilités du langage écrit.

Aujourd'hui, les formes de communications sont pluricodées, « c'est-à-dire qu'elles mettent en jeu des modes de significations variés en plus du code écrit : sons, images, hyperliens » (Eduscol, Quelques principes, p. 3). Ainsi, on peut proposer aux élèves de légender des images ou de rédiger les dialogues manquants d'une bande dessinée.

Ces différentes activités permettent aux élèves d'explorer toutes les formes de la langue française écrite et de s'impliquer plus facilement dans des productions qui font davantage sens pour eux, par leur caractère ludique et concret.

I.5.4. Réviser le texte produit

« La révision porte à la fois sur la cohérence et la cohésion du texte (c'est-à-dire sur les processus linguistiques : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques, qui assurent l'unité du texte) et sur les normes linguistiques » (Eduscol, Prendre en compte les normes de l'écrit, p. 1).

Quand bien même l'élève acquiert des compétences linguistiques, qu'elles soient syntaxiques ou orthographiques, les transposer directement lors des activités d'écriture reste très difficile et nécessite un apprentissage particulier.

Pour réviser un texte, il est possible de construire une grille de critères que les élèves pourront utiliser pour vérifier que leur production est conforme. Toutefois, ce processus comporte deux limites :

- les élèves risquent de développer « une représentation mécaniste de l'activité d'écriture » (Eduscol, Prendre en compte des normes de l'écrit, p. 1) ;
- il suppose que les élèves maîtrisent les types de textes et leurs contraintes linguistiques.

Or c'est à travers les activités d'écriture que les élèves vont justement développer ces compétences (Eduscol, Prendre en compte des normes de l'écrit, p. 1).

Pour amener les élèves à réviser leur texte, il est possible de relire collectivement les productions, ce qui permet, lors d'échanges oraux en classe entière ou en groupes, d'envisager des ajouts, des suppressions ou des corrections au niveau de l'orthographe, du lexique, de la syntaxe ou de la cohérence du texte. Les dialogues instaurés entre l'élève et lui-même et/ou ses camarades l'amènent à accepter ou à refuser les propositions de révision.

La relecture peut également être individuelle et ciblée : l'enseignant incite les élèves à se concentrer sur un point précis de la langue qui a déjà été travaillé ou qui est travaillé à ce moment-là. La consigne de relecture est inscrite près du texte et éventuellement accompagnée d'un rappel de la règle. L'élève est invité à effectuer les corrections nécessaires. D'autres formes de relectures sont possibles, telles que la lecture à voix haute par un camarade ou par la prise de voix. Celle-ci peut mettre en évidence plus facilement le rôle très important de la ponctuation et les difficultés liées à la syntaxe.

Enfin, « la révision peut être inscrite dans un processus dynamique qui prévoit des phases de réécriture, la confrontation des écrits des élèves avec des textes proposant des caractéristiques similaires à celles visées par la consigne d'écriture leur permet d'y trouver des réponses aux problèmes d'écriture qu'ils ont pu rencontrer » (Eduscol, Prendre en compte les normes de l'écrit, p. 2).

La lecture, qui aurait lieu en aval, aiderait les élèves à se construire une banque de réponses possibles.

1.5.5. La réécriture, une activité complexe pour réfléchir à ses propres écrits

La réécriture est la trace physique de la révision. Réécrire un texte est une activité complexe et souvent très fastidieuse pour l'élève. Elle ne doit donc pas être systématique mais elle représente un objectif à plus long terme vers lequel l'enseignant doit amener ses élèves.

Pour être motivé à réécrire son texte, l'élève doit être guidé par une nouvelle consigne. Selon Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, « Réécrire, c'est favoriser la reformulation globale des textes, qui ne passe pas toujours par la reprise d'un premier jet » (2002, p. 33). Il s'agit donc d'écrire plusieurs textes les uns à la suite des autres. L'enseignant, en lisant ses textes, pourra guider l'élève dans son activité de réécriture. Il procédera par des écrits intermédiaires qui permettront à l'élève de passer d'un premier à un second jet.

Réécrire son texte nécessite des compétences complexes. Il s'agit de mener une réflexion sur son propre écrit, de prendre de la distance, d'exercer un regard critique, de le comparer avec d'autres pour se rendre compte des effets produits, des réussites ou des échecs de sa production (Eduscol, Quelques principes, p. 3).

D'après les instructions officielles, il est possible d'encourager les élèves à réviser leur texte en veillant à évaluer de manière positive les textes produits. Par ailleurs, la réécriture doit se limiter à des parties seulement du texte. Il est conseillé de relire de manière collective quelques productions en les valorisant puis de formuler à l'oral des propositions d'amélioration (Eduscol, Quelques principes, p. 3).

I.5.6. Une correction nécessairement différenciée

D'après les instructions officielles, l'élève de cycle 3 ne peut prétendre maîtriser parfaitement l'expression écrite de la langue française. Ainsi, la correction des écrits de la part de l'enseignant ne doit pas être stigmatisante afin de toujours encourager l'élève dans son activité d'écriture. La correction de l'orthographe, de la langue ou du respect des consignes doit être différenciée en fonction des élèves et des activités d'écriture proposées.

« La correction, qui n'est pas systématique, vise pour chaque élève, un type d'erreur auquel il est susceptible de remédier et, pour tous, des formes ou points de langue sur lesquels l'enseignant souhaite attirer l'attention des élèves » (Eduscol, Quelques principes, p. 4).

La révision complète d'un texte doit rester tout à fait exceptionnelle : c'est le cas par exemple d'un écrit destiné à l'affichage en classe ou un projet d'écriture. L'enseignant aide alors les élèves dans la révision du texte et valide la version définitive (Eduscol, Quelques principes, p. 4).

I.5.7. La remise en cause indispensable de l'évaluation

Dans les modèles didactiques précédant celui du « sujet écrivant et des écrits intermédiaires » (Chabanne, 2002, p.32), l'évaluation est souvent normative, c'est-à-dire qu'elle mesure l'écart à la norme. En cela, elle est perçue négativement et n'a finalement qu'un faible impact sur les apprentissages et la progression des élèves. D'ailleurs, d'après Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, une évaluation de l'écriture qui se focalise sur la forme finale du texte et donc uniquement sur la maîtrise des normes de la langue française écrite ne reflète qu'une toute petite partie du processus qui amène l'élève à écrire. Par conséquent, comment peut-on faire de l'évaluation un outil de progrès qui ne dévalorise pas l'estime de soi, ni ne démobilise l'élève ? Comment utiliser l'évaluation comme un moyen de partager les réussites de chacun et donc de contribuer à la réalisation de soi ?

Pour que l'évaluation devienne positive, « il faut apprendre à pointer ce qui est réussi plutôt que ce qui pose problème » (Eduscol, Evaluer autrement les écrits scolaires, p. 1). Ce qui est en jeu, c'est le message que l'élève cherche à transmettre et non pas la notion de grammaire ou d'orthographe qui en découle.

Par ailleurs, d'après les instructions officielles, il est primordial de valoriser tous les textes, même ceux des élèves en difficulté. Ils se sont exposés, ils ont pris le risque d'entrer dans l'activité d'écriture, de se livrer, et cette prise de risque doit être félicitée, valorisée, encouragée. Ainsi, l'engagement de l'élève devient un critère d'évaluation. L'évaluation positive permet à l'élève de se tromper, il est encouragé à recommencer en utilisant les procédés discutés pour qu'il progresse.

La lecture des textes devant les pairs est particulièrement valorisante pour les élèves. La validation des autres élèves améliore sensiblement la confiance en soi et peut même modifier positivement le rapport

à l'écrit de l'élève. Si l'on met en valeur les moyens qu'il a utilisés pour obtenir ces effets et qu'on les explique, alors l'élève pourra les réemployer d'autant plus facilement par la suite. Il se construit, petit à petit, une posture d'auteur. Ainsi, l'enseignant doit, à travers son évaluation, « déterminer quelles sont les pistes de réécriture les plus pertinentes pour sa classe ou pour des groupes d'élèves particuliers » (Eduscol, Evaluer autrement les écrits scolaires, p. 3).

D'après Dominique Bucheton, il est urgent de repenser l'évaluation (2014, p. 78). L'évaluation doit permettre de constater, à travers les écrits des élèves, les traces des différentes activités qu'ils ont menées jusqu'au texte final. Elle doit également rendre compte de l'attitude de les élèves face à ses différentes tâches et dans les échanges oraux engendrés. Finalement, c'est leur rapport à l'écrit qui est évalué mais au regard de leurs actes et non du produit fini. Par conséquent, il est nécessaire de se situer en amont de l'activité même d'écriture, et ce en complément des modèles d'évaluation qui se focalisent sur l'écrit final et le respect des normes. L'enseignant doit, au travers de l'évaluation, rendre compte à l'élève de son avancée personnelle.

Il est également essentiel de prendre en compte le caractère dynamique de l'acte d'écrire : « le texte construit sa signification par son propre mouvement : ce qui s'écrit s'articule avec ce qui est déjà écrit et alimente ce qui va s'écrire » (Chabanne, 2002, p. 39). L'évaluation doit donc porter sur la manière dont l'élève évolue dans cette activité d'écriture. Ainsi, il faudra évaluer plusieurs textes produits à une même période mais avec des consignes différentes et un contexte différent. Enfin, on pourra comparer le premier jet avec plusieurs réécritures, pour mesurer le chemin parcouru, d'où la nécessité de s'intéresser à l'attitude de l'élève dans les différentes activités d'écriture, avant, après, et au cœur de celles-ci (2002, p. 39).

Des outils pour évaluer le travail d'écriture notamment dans les écrits intermédiaires

Lors des séquences d'enseignement de l'écriture, les élèves sont amenés, dans le cadre du « modèle didactique du sujet écrivain et des textes intermédiaires » (Chabanne, 2002, p. 32), à composer, soit des écrits réflexifs, soit des écrits intermédiaires. Par la nature même des écrits intermédiaires,

« le but de l'évaluation dans notre modèle n'est pas encore de corriger le texte, mais bien de juger ce qui est en germination dans ces écrits de transition, de mesurer avec quelques indicateurs les tracés d'activité : non pas pour s'arrêter là, mais pour savoir comment faire pour relancer le développement de l'écrit par des consignes appropriées » (Chabanne, 2002, p. 64). C'est une sorte d'étagage, « un dialogue avec l'élève et son texte pour les remettre au travail » (Chabanne, 2002, p. 65).

Le modèle d'évaluation proposé se compose de trois ensembles d'indicateurs :

1. « Comment se positionne l'élève dans son écrit » (Chabanne, 2002, p. 65) ? Il s'agit d'évaluer la « dimension énonciative et pragmatique », notamment grâce aux choix énonciatifs de l'élève

(emploi du « je », « il », « nous », « on »), l'usage des déictiques et la cohérence temporelle de ces textes. Par ailleurs, comment gère-t-il la voix des autres ? Développe-t-il son point de vue et prend-il en compte celui des autres ?

2. « De quoi parle le texte et quels sont ses enjeux et ses valeurs » (Chabanne, 2002, p. 65) ? Dans ce deuxième ensemble, il convient d'évaluer les contenus des différents écrits intermédiaires, leur évolution et leur continuité. Des indicateurs possibles sont le lexique choisi, les champs sémantiques, les relations entre les personnages mais également « les formes de structuration textuelles ou conceptuelles » (Chabanne, 2002, p. 65) telles que la comparaison, le classement.
3. « Comment apparaît et évolue la prise en compte des normes » (Chabanne, 2002, p. 65) ? On s'attardera ici sur « la construction d'un rapport aux normes élémentaires » (Chabanne, 2002, p. 65) par la graphie, la vigilance orthographique, la mise en page. On évaluera également l'enrichissement du texte et « la prise de risque, l'inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle » (Chabanne, 2002, p. 65).

Ces indicateurs visent à mettre en évidence les obstacles bloquant le développement de l'écriture : « Sont-ils du côté du rapport du sujet à l'écriture : son identité de sujet écrivain, ses savoirs sur les fonctionnements de l'écriture et de la langue écrite ? Ou du côté de son rapport à l'école : son désir d'apprendre, sa compréhension de ce qu'on y fait, de ce qu'on lui demande ? » (Chabanne, 2002, p. 65).

Cette partie théorique m'a permis de mieux comprendre la complexité de l'acte d'écrire, ce qui est mobilisé intellectuellement chez l'élève pendant l'activité d'écriture et ce que celle-ci implique émotionnellement chez lui. Différents modèles didactiques se sont succédé pour aboutir à celui du « sujet écrivain et des écrits intermédiaires » (Chabanne, 2002, p.32), qui place l'élève et son activité comme éléments centraux, avant même le texte final produit. Ce modèle plébiscite également le recours aux écrits intermédiaires et leur déploiement dans toutes les disciplines. Ils permettent à l'élève de tâtonner, d'essayer, de se tromper et, finalement, de structurer et d'organiser sa pensée. Au-delà du texte final, d'autres enjeux très importants se cachent derrière l'enseignement de l'écriture au cycle 3, tels que la construction identitaire de l'élève ou sa formation en tant que futur citoyen, grâce aux nombreux échanges suscités au sein de la classe. Enfin, le « modèle didactique du sujet écrivain et des écrits intermédiaires » (Chabanne, 2002, p.32) nécessite une remise en question indispensable de l'évaluation. Celle-ci se veut positive, centrée sur l'élève et l'évolution de son attitude dans les activités d'écriture proposées et dans les échanges oraux engendrés. Pour cela, elle prend en compte les écrits intermédiaires de l'élève puisqu'ils attestent de son cheminement.

II. Pratique professionnelle

Dans cette seconde partie, après avoir présenté ma classe et son contexte, j'évoquerai les premières séances d'écriture qui se sont tenues durant la première période de l'année scolaire. J'ai pu dresser un bilan de ces séances qui m'ont également permis de réaliser une évaluation diagnostique et de sélectionner le panel d'élèves prenant part à mon dispositif. Ensuite, je présenterai ce dispositif, en particulier sa place dans la programmation annuelle des activités d'écriture ainsi que les enseignements organisés. Enfin, je synthétiserai les résultats de sa mise en œuvre, d'abord du côté des élèves faisant partie du panel puis du côté de ma pratique professionnelle.

II.1. Contextualisation de la classe

Je suis Professeure des écoles Stagiaire en charge d'une classe de CM1 au sein d'une école située en Réseau d'Education Prioritaire dans un quartier résidentiel à l'habitat varié : immeubles récents, pavillons, immeubles hauts plus anciens. Cette école accueille 255 élèves du CP au CM2. Après le dédoublement des classes de CP et de CE1, elle comporte 14 classes : 4 classes de CP, 4 classes de CE1, 2 classes de CE2, 2 classes de CM1 et 2 classes de CM2. Concernant les infrastructures, l'école dispose de 12 salles de classe, d'un préau, d'une cour et d'un champ mis à disposition pour les séances d'EPS ou les rencontres inter-écoles. L'école a établi un partenariat avec la bibliothèque, la piscine de la ville ainsi que le club de Judo. Elle est également membre de l'USEP, l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier Degré, ce qui permet aux élèves de participer à de nombreuses rencontres sportives : handball, ultimate, athlétisme, basketball... Nous ne disposons pas de salle informatique mais nous avons un lot de 21 tablettes que les enseignants peuvent réserver à tour de rôle.

Ma classe de CM1 compte 22 élèves, 11 filles et 11 garçons. Les élèves viennent de milieux socio-économiques très variés dont certains sont particulièrement éloignés de la culture scolaire. Cela se traduit par des contacts peu fréquents avec les parents, malgré mes sollicitations. Beaucoup d'entre eux ne s'estiment pas capables donc pas assez légitimes pour s'impliquer dans les tâches scolaires et dans la vie scolaire de leurs enfants. Or l'école doit justement s'ajuster à tous les élèves, quels que soient leur parcours, leur contexte familial ou leur milieu socioculturel. Le but est que chaque élève trouve dans l'école un lieu paisible, serein et qui soit propice aux apprentissages. Par conséquent, je dois adapter mon enseignement à cette diversité d'élèves en variant au maximum les modalités afin que chacun trouve celle qui lui convient le mieux pour entrer dans les apprentissages et exprimer au maximum son potentiel.

Si mes élèves sont issus de milieux socioculturels variés, je constate, à la fin de la première période, que leur niveau est également hétérogène. Cinq élèves sont plutôt avancés dans les apprentissages et

comprennent rapidement les nouvelles notions : ils sont en demande d'exercices supplémentaires car ils ont très vite terminé les activités prévues. Pour ces élèves, je différencie également en amenant une difficulté supérieure dans les activités proposées. Neuf élèves ont un rythme de progression régulier et réussissent les activités proposées. Sept élèves ont besoin de plus de temps pour acquérir de nouvelles notions et doivent s'entraîner davantage que les deux premiers groupes. J'essaie au maximum de leur désigner un tuteur parmi le groupe d'élèves les plus performants et de réinvestir les notions déjà abordées lors de rituels menés le matin. Cinq élèves ont des difficultés en français de façon plus marquée, en lecture, écriture et en étude de la langue. Quatre d'entre eux participent aux Activités Pédagogiques Complémentaires, dont le contenu est axé sur le Français, nous n'avons pas obtenu l'autorisation des parents pour la cinquième élève. J'essaie également de former des groupes de besoin en lecture lorsque les autres lisent en autonomie. Concernant l'écriture, je remarque que ces élèves ont beaucoup progressé depuis le début de l'année : en effet, nous rédigeons les traces écrites dans de nombreuses matières : histoire, géographie, enseignement moral et civique, vocabulaire, ce qui leur a permis de s'entraîner chaque jour. Au début de l'année scolaire, je différenciais en imprimant en amont des textes à trous pour ces élèves, ce que je ne fais plus à l'heure actuelle car ils sont désormais en mesure de copier dans le temps imparti. En revanche, j'imprime toujours les fiches d'exercices afin qu'ils puissent se concentrer sur la notion à acquérir et non sur l'écriture. Enfin, un élève est en grande difficulté en français comme en mathématiques. Il a beaucoup de mal à être suffisamment concentré pour entrer dans les apprentissages et il est peu autonome. Il bénéficiait d'un Programme Personnalisé de Réussite Éducative l'an dernier. Cette année, nous avons mis en œuvre un Plan d'Accompagnement Personnalisé en accord avec la famille, le médecin et la psychologue scolaires.

En termes de climat de classe, mes élèves sont soudés, solidaires, ils s'entraident les uns les autres. L'ambiance est sereine, propice aux apprentissages. Ils savent que la moquerie et la méchanceté n'ont pas de place dans notre classe et que le respect de l'autre, enseignant comme élève, est la règle numéro une. Nous désamorçons les conflits qui ne leur permettent pas d'entrer sereinement dans les apprentissages. Ce climat de classe paisible est particulièrement précieux : il me permet de varier les modalités d'enseignement et de mettre en place par exemple des travaux en binômes ou en groupes. Il a également permis la mise en place d'un système de tutorat entre les élèves les plus performants et les élèves en difficulté. Ce tutorat est par ailleurs favorisé par une disposition des tables en îlots qui rend également plus aisé le travail de groupe.

II.2. Choix du panel d'élèves et analyse des évaluations diagnostiques

Dans cette partie, je vais présenter la manière dont j'ai abordé les séances de production d'écrit avec mes élèves au début de l'année scolaire. Ses premières séances, basées essentiellement sur des « lanceurs d'écriture », m'ont permis de dresser un premier bilan et de réaliser une évaluation diagnostique. J'ai ensuite pu sélectionner les élèves qui allaient intégrer le dispositif de mon mémoire, en fonction de leurs besoins.

II.2.1. Contenu et bilan des premières séances d'écriture

Au début de l'année, pour entrer progressivement dans l'écrit, j'ai proposé à mes élèves des petites accroches qui font appel à leur quotidien, telles que :

- Ma matière préférée à l'école, c'est parce que
- La deuxième séance d'écriture était liée à la venue, depuis la Moldavie, de la cousine de l'un des élèves, Lukas, dans la classe. Les élèves devaient donc écrire les questions qu'ils souhaitaient lui poser la semaine suivante, notamment sur son école et ses habitudes de vie dans son pays.
- Mon film préféré, c'est parce que
- Le cadeau que je rêve de recevoir, c'est parce que
- Essaie de convaincre tes parents d'adopter un animal.
- Mon sport préféré, c'est parce que

Puis, je leur ai demandé de raconter leur classe découverte de CE2. Cette production d'écrit a été réalisée en deux séances. À l'occasion de la deuxième séance, nous avons listé ensemble des idées au tableau afin que les élèves reviennent sur leur premier jet et le complètent. J'ai surtout travaillé le développement d'idées, l'expression de leurs ressentis autour des accroches « J'ai aimé ... » « Je n'ai pas aimé ... ». Par ailleurs, je souhaitais lier cette production d'écrit à la notion que nous abordions alors en grammaire, les phrases affirmatives et négatives.

Grâce à ces premières séances de production d'écrit, j'ai pu constater que mes élèves, contrairement à ce que j'avais imaginé, ont un rapport très positif à l'écrit puisque tous entrent dans l'activité. Je n'observe aucun blocage qui les empêcherait de produire de l'écrit. Toutefois, les écrits produits sont très hétérogènes : certains réussissent à justifier, expliquer le constat de départ, d'autres parviennent à compléter la phrase sans la développer, d'autres listent simplement les éléments demandés dans l'accroche et n'arrivent pas à argumenter, me disant avec désespoir qu'ils ne trouvent pas « d'idées ».

Pour résumer, deux profils d'élèves se dégagent :

- Ceux qui n'arrivent pas à développer leur production par manque d'idées. Ces élèves répondent à l'accroche sans argumenter. Ils ont un niveau d'orthographe plutôt correct.
- Ceux qui produisent très facilement de l'écrit, ils se sentent libérés mais ne semblent exercer aucune vigilance orthographique et/ou syntaxique.

Par ailleurs, tous ont eu énormément de difficultés à revenir sur leur premier jet afin de le compléter, en ajoutant d'éventuelles nouvelles idées ou en révisant la cohérence syntaxique et orthographique de leur texte. C'est un point sur lequel je souhaite travailler dans le cadre de mon dispositif.

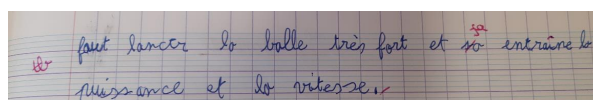
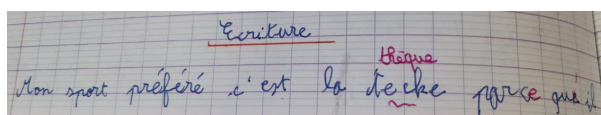
II.2.2. Analyse des évaluations diagnostiques et choix du panel d'élèves pour le dispositif

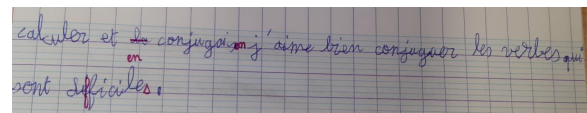
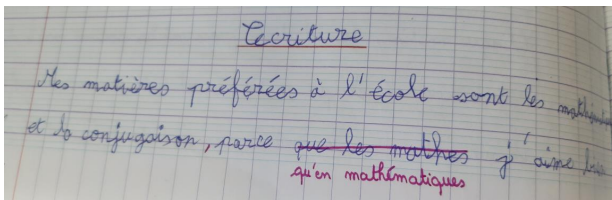
Grâce à ces séances qui ont eu lieu durant la première période, j'ai pu réaliser une analyse diagnostique et sélectionner cinq élèves avec des profils très différents, tant sur le plan des compétences que sur le plan du comportement afin de répondre tout d'abord à leurs besoins et de faire varier les objectifs de mon dispositif.

Ainsi, j'ai choisi un élève faisant partie du groupe des élèves les plus performants, Charley, deux élèves faisant partie du groupe ayant une progression régulière et constante mais avec toutefois des points forts et des points à améliorer différents, Alexis et Sanaa. Dans le groupe des élèves qui ont besoin de plus de temps pour assimiler les notions, Jasmine et Imran, qui ont tous deux des difficultés relationnelles qui perturbent leurs apprentissages.

Dans le groupe des élèves les plus performants, je souhaite intégrer Charley. Charley est un très bon élève qui participe activement en classe et aide volontiers les autres quand il le peut. Il a un très bon niveau en Français, notamment en orthographe et en conjugaison. Les notions sont rapidement acquises et il est en demande d'exercices supplémentaires dans chaque sous-domaine de l'étude de la langue. En production d'écrit, il parvient à entrer dans l'activité sans problème, il répond à la consigne et exerce une vigilance orthographique certaine. En revanche, il ne parvient pas toujours à développer son propos. Il me rapporte souvent manquer d'idées.

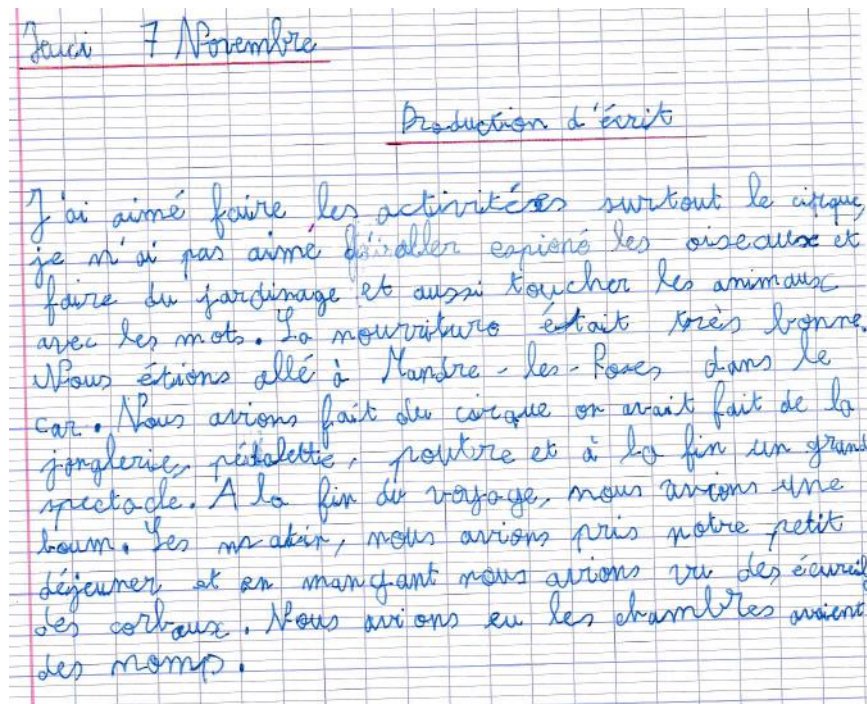
Voici quelques productions d'écrits de Charley en première période (Cf. Annexe n°1) :





Les textes produits grâce aux lanceurs d'écriture répondent à la consigne mais restent relativement peu développés. Il entre dans l'activité et parvient à construire des phrases syntaxiquement correctes en veillant à observer une vigilance orthographique.

Voici une trace de sa production relative à la classe découverte en CE2 :



Le trait jaune sépare les deux séances consacrées à cette production. Le but consistait à raconter sa classe découverte en écrivant « j'ai aimé, je n'ai pas aimé... ». Le contenu est riche en activités réalisées durant le séjour. Je constate que la consigne est également respectée. Les phrases sont syntaxiquement correctes ainsi que l'orthographe. Par ailleurs, la mise en commun et les échanges oraux qui ont eu lieu en classe au début de la deuxième séance lui ont permis d'étoffer particulièrement son texte. Il a notamment rappelé le lieu du voyage, le moyen de transport utilisé et a cité d'autres activités.

Je souhaite que le dispositif mis en place aide Charley à développer son imagination, à réussir à jouer avec les mots pour produire un effet. Par ailleurs, Charley doit continuer à être vigilant à la syntaxe et à l'orthographe.

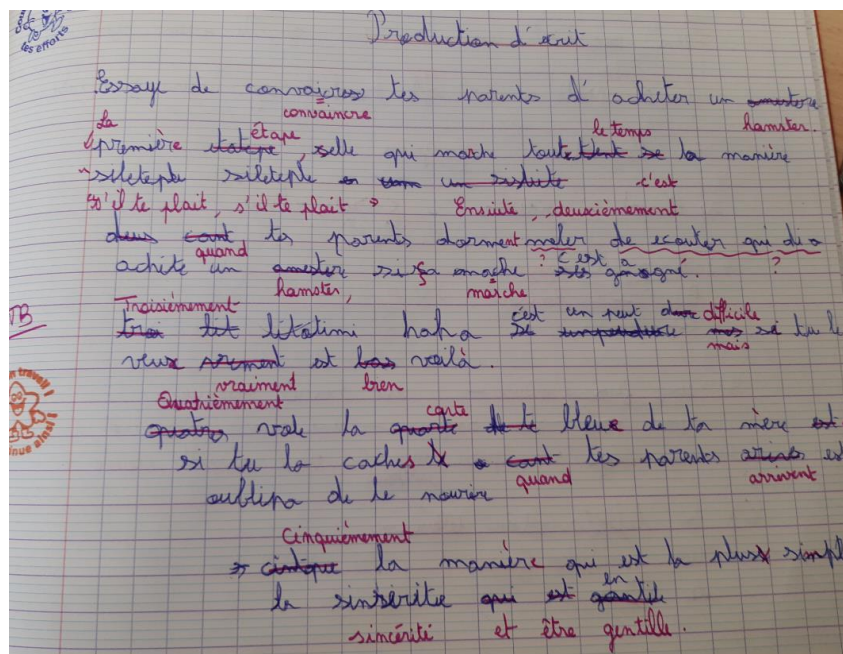
Parmi les élèves dont le rythme de progression est régulier, je souhaite intégrer à mon dispositif Alexis. Alexis participe en classe en fonction de son humeur. Il a un niveau correct en français, notamment en conjugaison et en orthographe. Les notions sont acquises à un rythme satisfaisant. En

l'alimentation et du sommeil durant la classe découverte. En effet, les repas ainsi que la nuit, le sommeil, constituent des moments essentiels qui rythment la journée d'un enfant. La consigne est globalement respectée. La mise en commun et les échanges oraux qui ont eu lieu en classe au début de la deuxième séance lui ont également permis d'étoffer son texte. En effet, lors de la deuxième séance, il relate des activités qu'il a faites durant son séjour. En revanche, la ponctuation des phrases et leur syntaxe ne sont pas toujours correctes. Il a des difficultés à transférer ses connaissances en étude de la langue en production d'écrit.

L'objectif du dispositif mis en place pour Alexis consiste à l'aider dans le choix des mots pour produire un effet et prendre ainsi plaisir à écrire. Par ailleurs, je souhaite sensibiliser Alexis à la syntaxe et à la ponctuation en l'aidant à réviser son texte.

Parmi les élèves dont le rythme de progression est régulier, je souhaite intégrer à mon dispositif Sanaa. Sanaa est une élève qui participe activement en classe, elle progresse régulièrement mais elle a des difficultés en français, notamment en écriture, d'un point de vue graphique et en étude de la langue. Toutes les notions concernant l'étude de la langue sont difficilement acquises. En production d'écrit, elle entre très facilement dans l'activité et répond à la consigne. Quel que soit le sujet, elle développe toutes ses productions et prend plaisir à écrire. En revanche, elle doit progresser dans la vigilance orthographique et la cohérence syntaxique de ses écrits.

Voilà la production d'écrit de Sanaa lorsqu'il s'agit de convaincre ses parents d'adopter un hamster (Cf. Annexe n°1) :



Je constate dans cette production que Sanaa est entrée dans l'activité facilement, elle a particulièrement développé son texte et prend plaisir à écrire, ce qui est très positif. Le contenu est très

riche, on voit une ébauche d'argumentation car Sanaa cite plusieurs « étapes ». En revanche, la syntaxe et la vigilance orthographique peuvent être améliorées.

Voici une trace de la production de Sanaa relative à la classe découverte en CE2 :

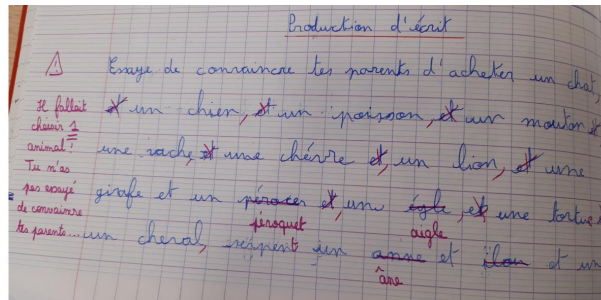
Ma première classe découverte
je suis partie en classe découverte l'an dernier
y'ai adoré en plus c'est été en plus 5 jours
qu'on a cherché le mandarin je n'ai pas
aimé car on devait prendre des insectes
avec la main Berque On a cherché les
sureau il est très très mignon. On a fait
~~des~~ ^{des} corce on ai monté sur une corde
est a avec les ils i avec des corce a suivre
On a fait une bonne, moi j'avais mal au
ventre la nuit le jour on pouvait
chanter moi ^{dans ma chambre} j'ai joué avec Telo - mimi
ines - et Baya. on danse la macarena
lalala ^{après} a la bonne il y avait des
Borabon mimi j'ai tous mangé il y avait
une ^{je n'ai mangé} cantine de matin midi et soir c'est la
fin. de ^{la nuit} Sanaa Kalem

Les mêmes constats peuvent être émis pour cette production. Sanaa prend plaisir à écrire : le contenu est très riche en idées. Sanaa a détaillé les activités qu'elle a aimées et celles qu'elle n'a pas appréciées. Toutefois, je souhaite, à travers le dispositif mis en place, l'amener à travailler la révision de son texte. Ce sera le principal objectif de mon dispositif pour cette élève.

Parmi les élèves en difficulté en français, je souhaite intégrer Jasmine. Jasmine est une élève qui est très souvent en conflit avec ses camarades, ce qui nuit à ses apprentissages. Elle participe toutefois activement en classe. Suivie en orthophonie, elle a des difficultés en Français, et confond notamment les phonèmes [p] et [b] et [f] et [v]. En production d'écrit, elle entre facilement dans l'activité mais ne répond

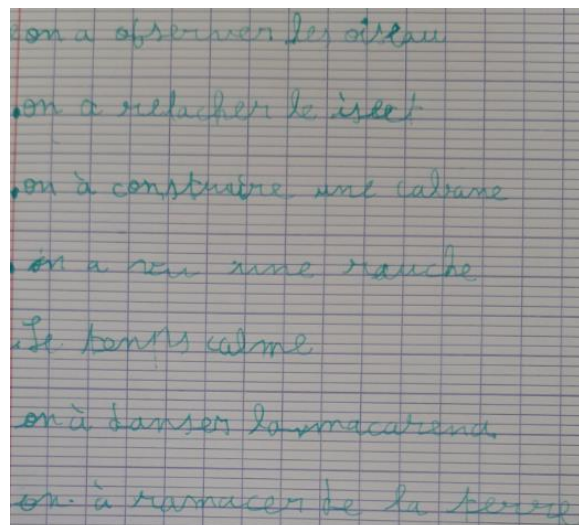
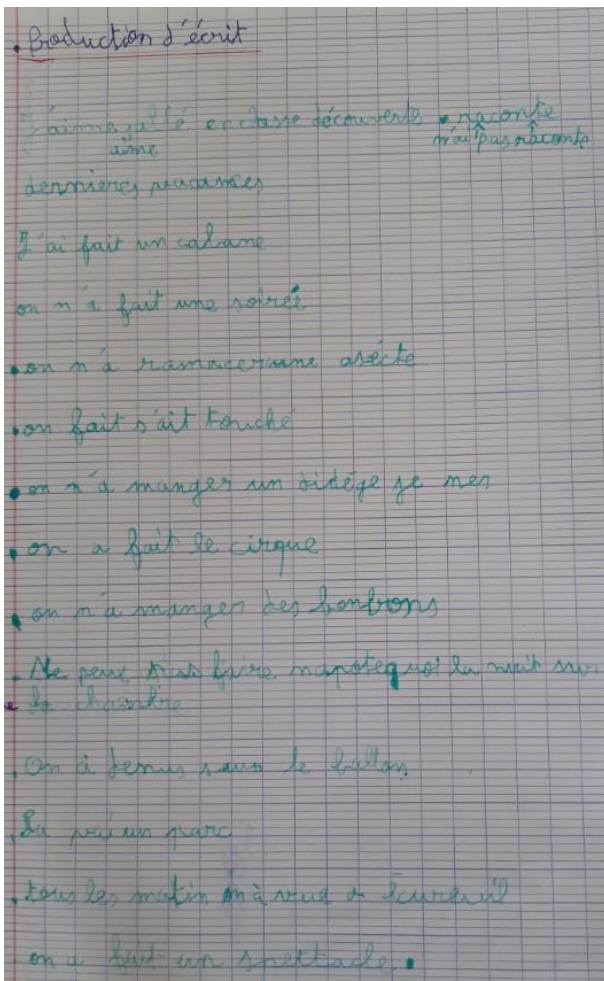
pas toujours à la consigne. De plus, elle a des difficultés à construire des phrases et à opérer une vigilance orthographique.

Voilà la production d'écrit de Jasmine lorsqu'il s'agit de convaincre ses parents d'adopter un animal (Cf. Annexe n°1) :



Je constate dans cette production que Jasmine est effectivement entrée dans l'écrit mais elle n'a pas respecté la consigne : elle a rédigé une énumération d'animaux alors qu'il fallait en choisir un et essayer de convaincre ses parents de l'adopter. Je fais l'hypothèse qu'elle ne savait pas comment rédiger une argumentation, d'autant plus que nous n'avions pas travaillé ce type de texte en amont.

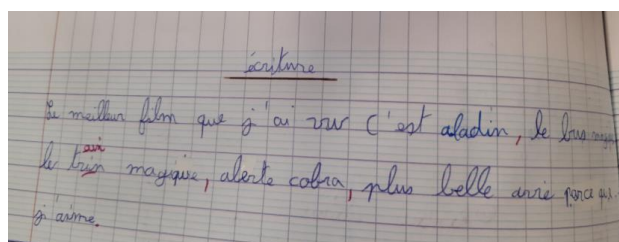
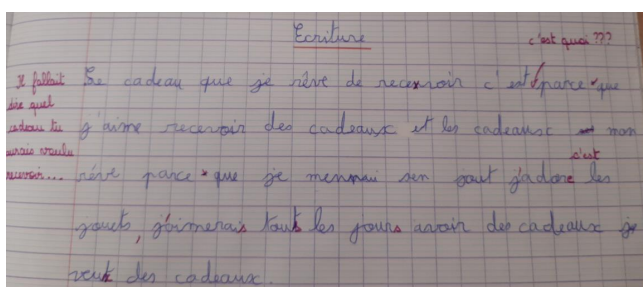
Voilà la production de Jasmine concernant la classe découverte, lors de la première séance à gauche et de la seconde à droite :



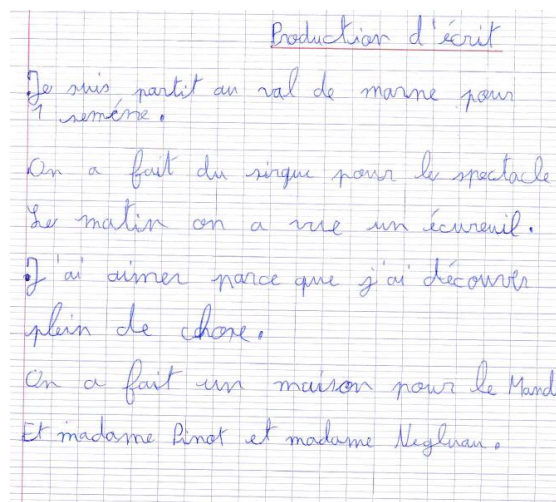
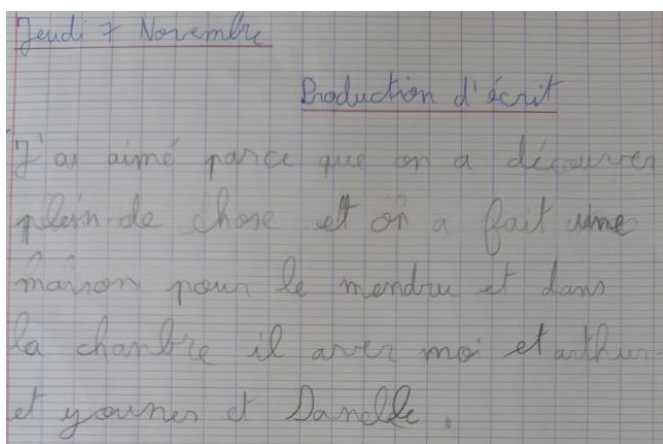
En termes de contenu, Jasmine relate des faits liés à la classe découverte en listant les activités qu'elle a réalisées. Je constate que la consigne est globalement respectée. Le vocabulaire qu'elle emploie est relativement limité et les phrases ne sont pas toutes correctes syntaxiquement. La mise en commun et les échanges oraux qui ont eu lieu en classe au début de la deuxième séance lui ont permis d'étoffer sa production mais elle a suivi la même structure syntaxique que lors de la première séance.

Je souhaite que le dispositif mis en place permette à Jasmine de prendre part à un projet de classe et ainsi à apaiser ses relations avec ses camarades. Par ailleurs, l'objectif pour Jasmine consiste à l'aider à bâtir un texte structuré. Enfin, dans un troisième temps, j'aimerais qu'elle essaie de réviser son texte, en fixant des objectifs précis et atteignables.

Parmi les élèves en difficulté, je souhaite enfin intégrer Imran à mon dispositif. Imran connaît des relations compliquées aux autres, il est très difficile pour lui de travailler en binôme ou en groupe. Il a des difficultés en Français, notamment en grammaire et en orthographe. En production d'écrit, Imran entre dans l'activité mais ne respecte pas toujours la consigne. De plus, il développe peu son texte. En revanche, il parvient à observer une vigilance orthographique. Voici deux productions (Cf. Annexe n°1) :



Je constate dans ces productions qu'Imran répond partiellement à la consigne, il développe peu ses textes. Le contenu est une énumération d'éléments qui pourraient répondre à la question de départ. Imran a des difficultés pour construire une argumentation. Par ailleurs, il fait partie des élèves qui me disent manquer d'inspiration. Voilà les productions d'écrit relatives à la classe découverte, lors de la première et seconde séance :



Imran est entré dans l'écrit. Les échanges oraux au début de la seconde séance lui ont permis de rédiger un deuxième jet plus riche en termes de contenu. Il arrive à construire des phrases syntaxiquement correctes.

L'objectif de mon dispositif pour Imran consiste à ce qu'il prenne part à un projet de classe, dans le but d'améliorer ses relations aux autres. Par ailleurs, je souhaite qu'il se rende compte que l'on peut prendre plaisir à écrire et produire un effet grâce aux mots que l'on choisit. Dans un deuxième temps, Imran sera également amené à réviser son texte.

Après avoir présenté ma classe et son contexte ainsi que le panel d'élèves que j'ai sélectionnés et les objectifs de chacun dans la mise en œuvre de mon dispositif, je vais, dans la partie suivante, présenter celui-ci en détails.

II.3. Présentation du dispositif

Dans cette partie, je vais présenter le dispositif mis en place pour répondre aux besoins de mes élèves en termes de production d'écrit. J'aborderai dans un premier temps sa place dans la programmation annuelle des activités et je reviendrai ensuite sur l'organisation des différents enseignements en détaillant la fiche séquence correspondante.

II.3.1. Place dans la programmation

Le dispositif a été mis en œuvre à la fin de la deuxième période et au début de la troisième période. Lorsque mon binôme et moi-même avons mis en place la programmation en début d'année (Cf. Annexe n°2), nous souhaitions mêler des activités d'écriture courtes et d'autres plus longues, liées à la découverte de genres littéraires précis.

Au début de l'année, ne connaissant pas nos élèves ni leur rapport à l'écrit, nous avons privilégié les écrits courts afin d'entrer progressivement dans l'activité d'écriture. En effet, j'avais dans l'idée qu'en Réseau d'Education Prioritaire, celui-ci pouvait être compliqué, la culture scolaire étant parfois éloignée de certaines familles. La première période a donc été consacrée à des joggings d'écriture, faisant appel à leur quotidien, personnel ou scolaire. Ces joggings d'écriture ont remporté un franc succès : tous les élèves sont entrés dans l'activité sans difficulté.

Avant d'aborder des genres littéraires à structure plus figée, j'ai mis en place une activité intermédiaire, plus longue que les joggings pratiqués jusqu'alors : il fallait raconter la classe découverte à laquelle ils avaient participé en CE2. Je souhaitais les faire réfléchir et écrire autour d'un vécu scolaire commun et non plus autour de leurs expériences personnelles. En effet, la limite des lanceurs d'écriture

visant à relater des expériences personnelles est qu'ils peuvent souligner les inégalités entre les élèves, entre ceux qui ont accès, chez eux ou en dehors de leur domicile, à des activités culturelles et/ou sportives et ceux qui n'y ont pas accès.

Cette activité a donné lieu à deux séances car je souhaitais qu'ils développent leur premier jet. J'avais également donné pour consigne de formuler des phrases commençant par « J'ai aimé... » ou « Je n'ai pas aimé... » car nous étudions alors en grammaire les phrases affirmatives et négatives. Au début de la deuxième séance, après avoir lu les productions des élèves qui étaient d'accord pour les partager, j'ai organisé une phase d'échanges oraux durant laquelle les élèves communiquaient leurs idées. Etant donné que tous les élèves avaient participé à cette classe découverte, les échanges étaient agréables et particulièrement faciles à mener puisqu'ils faisaient appel à des souvenirs communs. Ainsi, comme j'ai pu le constater lors des évaluations diagnostiques, ces échanges ont été particulièrement bénéfiques. Les élèves étaient ravis de se remémorer leur classe découverte et d'argumenter autour de leurs ressentis. J'ai noté toutes les idées au tableau. Les élèves ont pu ensuite prendre appui sur ces idées pour étoffer leur premier jet.

Dans la suite de la programmation, mon binôme et moi-même avons prévu de faire découvrir plusieurs genres littéraires à nos élèves : le portrait en deuxième période, le poème en deuxième et troisième période, la recette en quatrième période et enfin la lettre et le récit en cinquième période. Par ailleurs, nous poursuivons les joggings d'écriture qui font l'objet d'un rituel le jeudi matin. Mon dispositif s'inscrit donc dans cette programmation et va permettre aux élèves de découvrir la poésie, de décrypter ses codes et d'explorer ses possibilités. Je souhaite qu'ils prennent plaisir à jouer avec les mots, qu'ils se rendent compte qu'ils peuvent les choisir judicieusement pour produire un effet. Enfin, je souhaite les fédérer autour d'un projet de classe puisqu'ils vont tous contribuer à la réalisation d'un recueil de poèmes.

De surcroît, les élèves sont amenés à écrire lors de l'enseignement d'autres disciplines : ils copient notamment les traces écrites en histoire, en géographie, en enseignement moral et civique et en vocabulaire. Ils rédigent des fiches de lecture en lecture/compréhension et copient des poésies, qu'ils doivent ensuite apprendre et réciter. Ils rédigent également leur démarche dans le cadre de la résolution de problème en mathématiques. Enfin, ils rédigent leurs hypothèses, leurs observations, et les résultats de leurs expériences en sciences, dans le cadre de la démarche d'investigation.

II.3.2. Organisation des enseignements

La séquence correspondant à mon dispositif se compose de plusieurs phases (Cf. Annexe n°3) : une phase de découverte de la poésie et du référent culturel choisi, une phase de recherche au cours de laquelle les élèves vont construire un référentiel d'outils pour entrer plus facilement dans l'écriture, une phase d'écriture de leur premier jet, une phase de révision durant laquelle ils vont mettre en place une

typologie d'erreurs afin de réviser leur production et enfin une phase de finalisation dont le but est d'écrire la version définitive de leur poème. Dans cette partie, je vais détailler chacune de ces phases.

II.3.2.1. La phase de découverte du référent culturel

Lors de la première séance (Cf. Annexe n°5), les élèves découvrent le référent culturel choisi pour l'activité d'écriture : le poème de Maurice Carême, « Ce qui est comique » (Cf. Annexe n°4). Après une première lecture du texte, je leur demande de quel type de texte il s'agit. J'insiste ensuite sur le rôle de la poésie, qui ne sert pas uniquement à faire des rimes mais aussi à exprimer ses opinions et à transmettre des émotions. Le but de la poésie est de provoquer une réaction chez le lecteur.

Après une seconde lecture silencieuse et individuelle, nous travaillons ensuite sur la compréhension du poème, en expliquant notamment les termes « cantique » et « arithmétique » qui peuvent faire obstacle. Par ailleurs, je propose deux activités autour du vocabulaire :

- un travail sur les synonymes et antonymes du mot « comique » ;
- un travail sur les animaux cités dans le poème et leurs activités.

Une fois que les élèves ont saisi le sens du mot « comique », l'objectif consiste à comprendre ce qui est comique dans ce poème. En effet, les élèves doivent être conscients que ces animaux ne peuvent pas réaliser ces activités et c'est en cela que le poème est comique.

Enfin, nous étudions la structure du poème en repérant les éléments du poème : l'attaque ou l'ouverture, la strophe principale, les vers, la rime et la clôture. Ces termes feront l'objet d'une définition. Je termine la séance en leur faisant écouter la version chantée du poème par Domitille.

II.3.2.2. La construction d'un référentiel d'outils pour écrire

Les deux séances suivantes (Cf. Annexe n°5) sont consacrées à la construction d'un référentiel d'outils indispensable pour que les élèves puissent se lancer ensuite dans la rédaction de leur poème.

Durant la deuxième séance, nous travaillons sur le nom des animaux. En binômes, les élèves cherchent d'autres noms d'animaux, sauvages ou domestiques pour leurs futurs poèmes. La mise en commun consiste à lister tous les noms d'animaux trouvés par les binômes et à les inscrire sur une affiche, qu'ils pourront consulter lors de la phase d'écriture (Cf. Annexe n°6).

Dans un deuxième temps, nous réalisons le même travail avec des verbes d'action. Par groupe de quatre ou cinq, les élèves sont invités à chercher des verbes qui constituent une action et qu'ils pourront employer dans leur futur poème. La mise en commun donne lieu à la réalisation d'une seconde affiche. La dernière phase de la deuxième séance n'a pas pu être réalisée par manque de temps. Il s'agissait d'essayer, à l'oral, de construire un vers en associant un animal et un verbe d'action sur les affiches constituées.

La troisième séance consiste à trouver des rimes. Les élèves pouvaient choisir entre les trois options suivantes :

- conserver l'adjectif « comique » ;
- employer l'adjectif « rigolo » ou « beau » ;
- employer l'adjectif « laid ».

Je constitue des groupes d'élèves en fonction de la rime qu'ils ont choisie. Ensuite, ils ont cherché des mots rimant avec l'adjectif sélectionné. Je passe dans les rangs pour les aider. La mise en commun donne lieu à la réalisation de trois nouvelles affiches : les rimes avec l'adjectif « comique », les rimes avec l'adjectif « beau » ou « rigolo », les rimes avec l'adjectif « laid ».

Durant la dernière phase de la séance, les élèves ont essayé, à l'oral, de constituer un premier vers à l'aide des différentes affiches réalisées collectivement et affichées au tableau.

II.3.2.3. L'écriture du premier jet

Lors de la quatrième séance, les élèves sont ravis de commencer à écrire leur poème. Dans un premier temps, je les invite à relire le poème de Maurice Carême. Puis, nous listons ensemble tous les outils qu'ils peuvent utiliser pour écrire :

- les différentes affiches constituées ensemble lors des séances précédentes et qui sont accrochées au tableau : les animaux, les verbes d'action, les rimes ;
- les affichages de la classe : la conjugaison des verbes au présent, le pluriel des noms, l'accord des adjectifs en genre et en nombre ;
- le dictionnaire ;
- le cahier de leçons de français.

Ensuite, je demande aux élèves de composer à nouveau des vers à l'oral, pour rassurer ceux qui en auraient besoin. Puis ils commencent à écrire leur poème. Je les autorise à se déplacer, dans la limite de quatre ou cinq élèves devant le tableau, afin qu'ils puissent consulter les différentes affiches.

En termes de différenciation, j'ai prévu de raccourcir la longueur du poème pour les deux élèves en difficulté en écriture. La strophe principale comporte six vers, je leur demande d'en rédiger trois. Les élèves les plus performants peuvent soit aider un élève en difficulté, soit écrire un second poème.

Les élèves sont particulièrement motivés pour écrire leur poème. Je les vois se déplacer, faire plusieurs allers-retours, consulter les différents outils, écrire...je les entends rire aussi. Un élève a écrit quatre poèmes, un autre trois et un troisième deux. Trois élèves n'ont pas terminé leur premier jet à la fin de la séance. Ils le termineront le lendemain matin, lors des activités ritualisées, avec mon aide. Ainsi, ils ont tous écrit leur poème.

II.3.2.4. La phase de révision : mise en œuvre d'une typologie d'erreurs

Au début de la cinquième séance, je rends leur production aux élèves, sans correction et avec pour seules annotations, un tampon « Champion » ainsi que l'appréciation « Bravo pour ton poème ! » sur chaque feuille. Celle-ci sert à renvoyer un commentaire positif à chaque élève pour valoriser l'essai d'écriture ainsi que son contenu, la forme n'ayant fait l'objet d'aucune correction à ce stade. En termes d'axe d'amélioration, j'accompagnerai les rendus d'un premier jet d'une annotation plus personnalisée dans ma pratique future. Je leur redis également à l'oral que je suis fière d'eux et de leur production. Les élèves qui le souhaitent peuvent lire leur poème à voix haute à leurs camarades, en essayant de mettre le ton. Ce moment fut particulièrement marquant, les élèves ont ri à chaque lecture et se sont applaudis.

Ensuite, j'organise la séance dans le but de mettre en place, avec les élèves, une typologie d'erreurs afin qu'ils révisent subséquemment leur poème. Afin de les rassurer, je replace d'abord le statut de l'erreur, nécessaire voire même indispensable aux apprentissages. En début d'année, nous avons mis en place avec mon binôme une typologie d'erreurs appelée « le code champions » pour la correction des dictées. Afin d'éviter toute surcharge cognitive, je décide de la réutiliser dans le cadre de mon dispositif.

Ce code « champions » a été créé par une enseignante qui a partagé cette typologie sur son blog : <http://dezecolle.eklablog.com/code-champions-c30777888>. Après avoir rappelé la signification de chaque lettre et le type d'erreur qu'elle signale, je leur propose de compléter, par groupe, un tableau (Cf. Annexe n°7) en indiquant, pour chaque lettre, le type d'erreur, les questions que l'on peut se poser et les outils que l'on peut utiliser pour la corriger. Pour cela, j'écris des phrases au tableau contenant justement des erreurs de chaque type. Lors de la mise en commun, chaque élève remplit le tableau individuel qui lui servira lors de la phase de révision. Nous avons repris chaque erreur dans les phrases affichées au tableau pour citer les questions à se poser et les outils à utiliser. A la fin de la séance, j'insiste sur le fait que c'est de cette manière que les élèves procéderont pour réviser leur poème et corriger les erreurs que j'aurai indiquées.

Au début de la séance suivante, je distribue à nouveau les poèmes aux élèves. Cette fois-ci, j'ai intégré la signalisation des erreurs que je souhaite que chaque élève corrige grâce au code champions détaillé lors de la séance précédente. J'avais prévu une phase de correction individuelle, suivie d'une phase où les élèves, avec leur voisin de classe, expliquerait chacun à leur tour la manière dont ils ont corrigé les erreurs et la justification. Cette dernière phase n'a pas pu être réalisée, la phase de correction individuelle ayant duré trop longtemps. J'ai été particulièrement sollicitée, par tous les élèves qui n'ont pas réussi, malgré le travail autour du code champions et les outils à disposition, à corriger leurs erreurs en autonomie. Je les ai donc aidés, individuellement, à corriger les erreurs signalées, ce qui fut particulièrement long et fastidieux.

II.3.2.5. La phase de finalisation

Les deux dernières séances constituent la phase de finalisation du recueil de poèmes. Lors de la septième séance, certains élèves sont invités à réaliser une dernière correction, car je pense que celle-ci était à leur portée. Ensuite, j'organise un rappel quant à la structure du poème référent : nous projetons à nouveau le poème de Maurice Carême et regardons précisément la ponctuation et les endroits où il revient à la ligne. Les élèves écrivent ensuite sur une nouvelle feuille, la seconde et dernière version de leur poème.

Enfin, lors de la huitième et dernière séance, j'invite les élèves à réaliser une illustration de leur poème dans leur cahier de poésie. J'avais, au préalable, transcrit chacun des poèmes sur un logiciel de traitement de texte puisque les tablettes de l'école étaient inutilisables pour un défaut de mise à jour. Chacun s'est ensuite entraîné à lire son poème à voix haute devant la classe.

Le dispositif mis en œuvre se veut particulièrement progressif et rassurant pour les élèves. En effet, ceux-ci sont invités à écrire une fois le référentiel d'outils créé. En participant à la mise en place d'une typologie d'erreurs, les élèves sont plus à même de comprendre et de corriger leurs erreurs. Enfin, le travail de chacun est valorisé lors de phases d'échanges oraux indispensables et qui servent également à fédérer les élèves autour du projet.

II.4. Analyse des résultats

Dans cette dernière partie, je vais présenter les résultats de la mise en œuvre de mon dispositif et ce à plusieurs niveaux. Tout d'abord, je citerai les critères d'évaluation retenus et justifierai mes choix avant de rendre compte de l'efficacité de ce dispositif auprès des élèves que j'ai sélectionnés. Enfin, j'analyserai les gestes professionnels que ce dispositif m'a permis de développer et proposerai également des axes d'amélioration.

II.4.1. Du côté du panel d'élèves

Pour analyser les résultats de mon dispositif pour chaque élève sélectionné, il est indispensable de détailler dans un premier temps les critères d'évaluation que j'ai retenus. Ensuite, en prenant appui sur les traces d'élèves, j'analyserai les réussites et les difficultés de chacun en revenant sur les objectifs fixés en amont.

II.4.1.1. Les critères d'évaluation observables

Les critères d'évaluation observables que j'ai fixés pour l'écriture du poème à la manière de Maurice Carême sont les suivants :

- Entrer dans l'activité d'écriture : il s'agit de voir si l'élève entre dans l'activité, s'il n'oppose aucun blocage à l'écriture de son poème. Ce critère est important car il est révélateur du rapport à l'écrit de l'élève, en amont du projet.
- Respecter la consigne d'écriture : l'élève a-t-il suivi les consignes d'écriture ? En l'occurrence, concernant le fond, a-t-il construit des vers à la manière de Maurice Carême ? Sur la forme, a-t-il respecté la structure et la ponctuation du poème référent ? Il s'agit d'évaluer la réussite de l'élève dans sa compréhension de la consigne d'écriture.
- Accepter de réviser son écrit : l'élève a-t-il réalisé les corrections que j'ai indiquées sur son premier jet ? Était-il autonome ? A-t-il utilisé les outils à sa disposition ? Dans la partie théorique, j'ai évoqué l'importance de la révision de l'écrit : cet indicateur me permet d'évaluer les élèves sur cet aspect de l'activité d'écriture.
- Aboutir à un écrit finalisé : l'élève a-t-il accepté de réécrire son poème en tenant compte des corrections ? Sur la forme, et parce que ce point a été retravaillé avant la réécriture, a-t-il respecté la structure et la ponctuation du poème référent ?

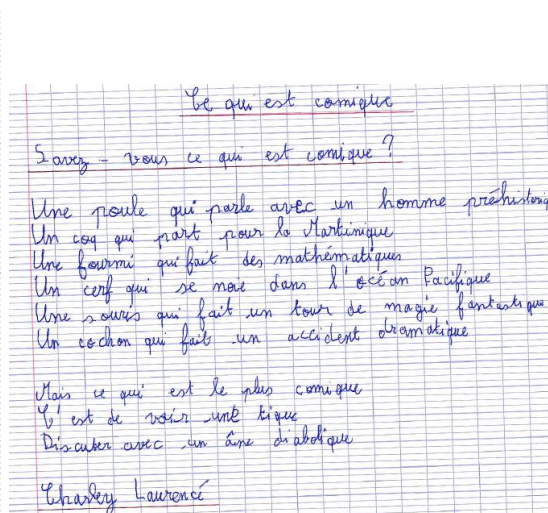
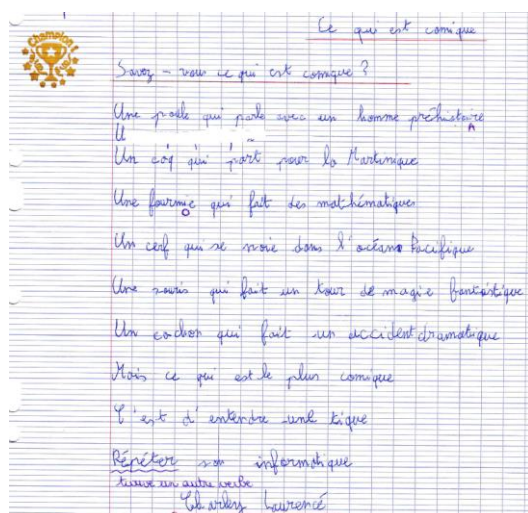
II.4.1.2. L'analyse des traces des élèves

Afin d'analyser les résultats du dispositif du côté des élèves, je vais pointer les réussites et les difficultés de chacun. Je conclurai sur ce que ce dispositif leur a apporté au regard des objectifs fixés.

II.4.1.2.1. L'analyse des traces de Charley

Premier jet de son poème et correction

Réécriture



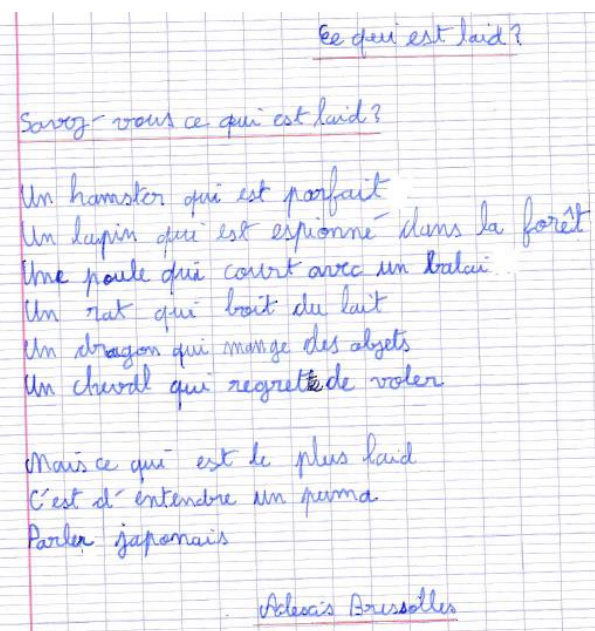
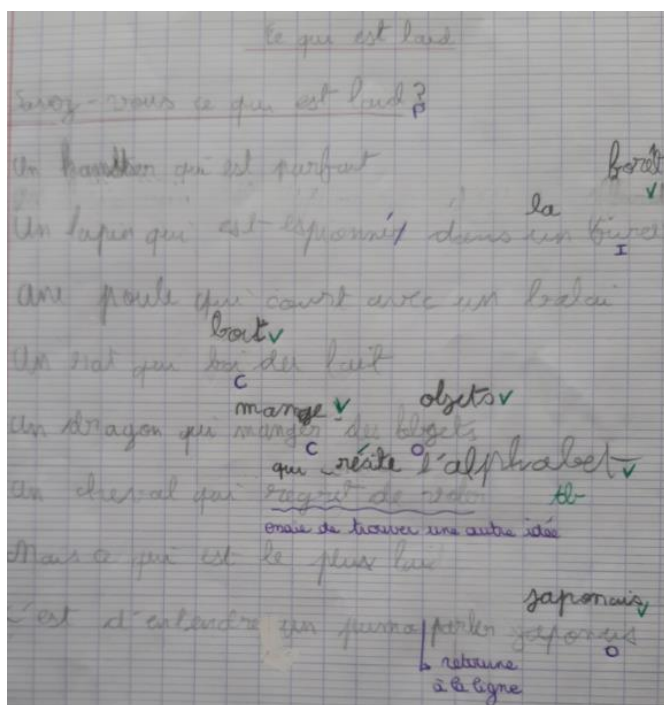
Charley est entré sans difficulté dans l'écriture de son poème. En amont de l'écriture, il avait activement participé à la mise en place du référentiel d'outils. De plus, il a respecté la consigne et est parvenu à rédiger des vers à la manière de Maurice Carême. Il a toutefois utilisé trois fois le verbe « faire » alors qu'il aurait pu utiliser d'autres verbes d'action. Il a reproduit parfaitement et dès son premier jet la structure du poème. Il y avait très peu d'erreurs dans son premier jet : il a observé une vigilance orthographique accrue. Il a accepté de revoir son écrit et a modifié, à cette occasion, le dernier vers. Il a réécrit son poème pour aboutir à une version finalisée.

Charley a un rapport à l'écrit très positif. Il a pris beaucoup de plaisir à chercher des idées, à construire les vers de son poème en jouant avec les mots ainsi qu'à partager sa production. Lors des joggings d'écriture, j'avais constaté qu'il avait du mal à développer son propos. Dans ce dispositif, je pense que le référentiel d'outils l'a beaucoup aidé car il ne m'a plus fait part d'un manque d'inspiration. J'en déduis l'importance des premières séances de ce dispositif qui ont permis « d'équiper » et de rassurer les élèves pour la phase d'écriture.

II.4.1.2.2. L'analyse des traces d'Alexis

Premier jet de son poème et correction

Réécriture



Alexis est entré sans difficulté dans l'écriture de son poème. Il a respecté la consigne et a rédigé des vers à la manière de Maurice Carême. J'observe qu'il a utilisé deux fois le verbe « être » au lieu de verbes d'action. Il a exercé une vigilance orthographique, le nombre d'erreurs étant limité. Deux tournures nécessitaient d'être retravaillées. Alexis a accepté de revoir sa production et de réécrire son poème dans

sa version finalisée. La structure du poème référent est d'ailleurs respectée. Cependant, il est allé un peu vite et n'a pas conservé sa correction dans le dernier vers de la strophe principale.

Alexis a un rapport positif à l'écrit. Il semble avoir pris plaisir à écrire. Toutefois, Alexis semble avoir fait rapidement ce que je lui ai demandé pour « se débarrasser » de la tâche. Lors des échanges, il n'a pas souhaité lire son poème à voix haute mais il a bien ri en écoutant ses camarades. Je pense qu'il a apprécié prendre part à ce projet de classe. L'objectif du dispositif pour Alexis est donc atteint.

II.4.1.2.3. L'analyse des traces de Sanaa

Premier jet de son poème et correction

Réécriture

ce qui est ^{beau} ~~comme~~
 savez-vous ce qui est ~~de~~ ^{beau}
 un lapin qui chante ~~avec~~ un micro
 un paresseux qui veut faire dada
 une licorne ^m ~~veut~~ ses cadeaux
 une souris qui est à Tokyo
 un papillon qui aime le chiffre 7
 mais ce qui ~~est~~ le plus beau ~~est~~ c'est un
 panda qui aime son bureau

Le qui est beau
 savez-vous ce qui est beau?
 Un lapin qui chante avec un micro
 Un paresseux qui veut faire dada
 Une licorne qui veut ses cadeaux
 Une souris qui est à Tokyo
 Un papillon qui aime le chiffre 7
 Mais ce qui est le plus beau
 C'est un panda
 qui aime son bureau
 Sanaa Kalm

Sanaa est entrée avec plaisir dans l'écriture de son poème. En amont de l'écriture, elle avait activement participé à la mise en place du référentiel d'outils. Elle a respecté la consigne et a rédigé des vers à la manière de Maurice Carême, même s'il manque un vers dans la strophe principale. Malgré des difficultés, j'observe qu'elle a essayé de faire attention à l'orthographe : elle a notamment écrit « cadeaux » au pluriel correctement. Sanaa n'encode pas tous les mots, elle a des difficultés en conjugaison et dans le recours à la ponctuation. Toutefois, elle a accepté de revoir sa production, en sollicitant soit mon aide soit celle d'un camarade. La structure de la version finalisée de son poème est parfaitement respectée et on voit une nette évolution.

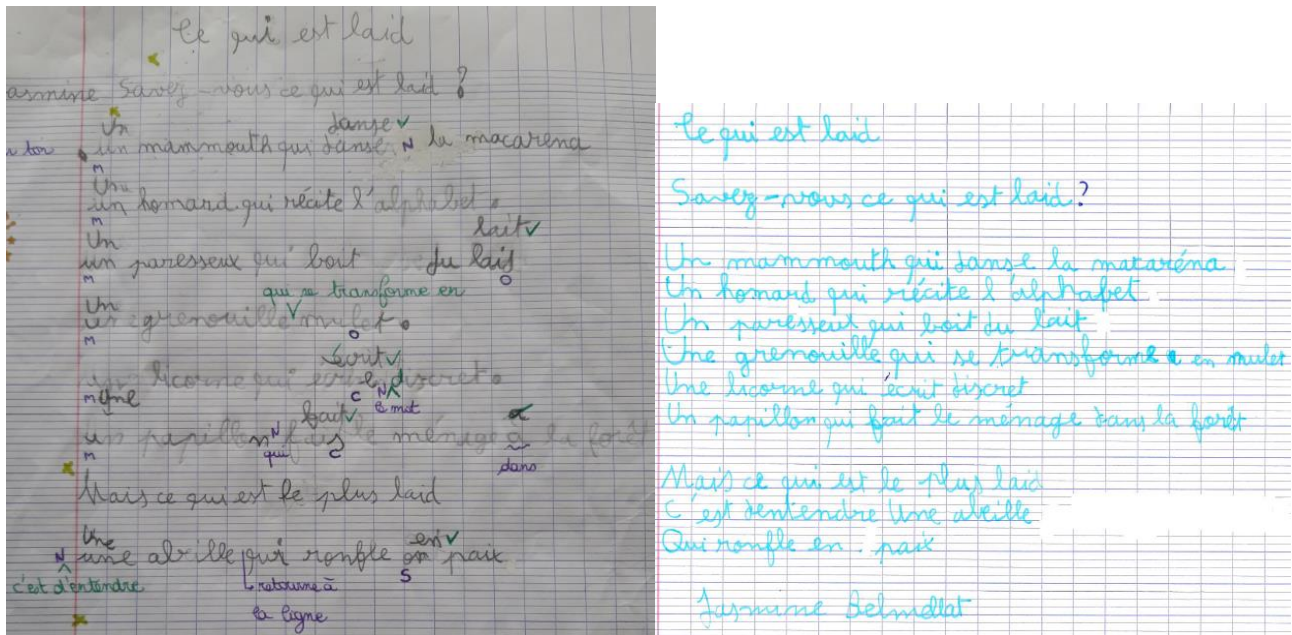
Sanaa a un rapport à l'écrit positif car, malgré des difficultés dont elle est consciente, elle a pris énormément de plaisir à chercher des idées et à construire les vers de son poème. Elle s'est vraiment impliquée à tous les stades de ce projet, que ce soit dans la construction du référentiel d'outils, dans

l'écriture ou dans les phases d'échanges oraux : Sanaa a partagé son poème avec entrain. Même si elle n'a pas été autonome dans la révision de son poème, Sanaa m'a montré qu'elle avait fait des efforts pour être vigilante quant à la graphie et l'orthographe. L'objectif pour Sanaa est donc partiellement atteint. Je dois encore travailler sur la manière de rendre les élèves plus autonomes dans la phase de révision.

II.4.1.2.4. L'analyse des traces de Jasmine

Premier jet de son poème et correction

Réécriture



Jasmine est entrée dans l'écriture de son poème avec envie. Elle a participé activement aux échanges qui ont conduit à la construction du référentiel d'outils et a respecté la consigne : elle a rédigé des vers à la manière de Maurice Carême. Malgré des difficultés en conjugaison, dans la discrimination de certains sons et dans l'utilisation de la ponctuation, j'observe qu'elle a essayé de faire attention à l'orthographe : elle a orthographié les noms d'animaux correctement. Jasmine a accepté de revoir sa production, mais n'a pas été très autonome dans cette activité. Elle a sollicité mon aide et celle de ses camarades. J'avais annoté les erreurs de conjugaison qu'elle était tout à fait capable de corriger puisque nous avions justement abordé le présent de l'indicatif durant cette période et construit un affichage de classe. Même s'il manque une correction dans la version finalisée de son poème, la structure du poème est respectée, il est abouti.

Jasmine a un rapport à l'écrit positif car, malgré des difficultés en français, elle a pris plaisir à chercher des idées et à écrire son poème. Le référentiel d'outils l'a énormément aidée à construire des phrases structurées et syntaxiquement correctes. Elle s'est également impliquée dans les phases d'échanges oraux et a partagé son poème avec ses camarades. Elle était ravie de participer à ce projet de classe qui lui a permis d'apaiser ses relations aux autres.

II.4.1.2.5. L'analyse des traces d'Imran

Premier jet de son poème et correction

Réécriture

Le qui est rigolo
Savez-vous ce qui est rigolo !
Un chien qui fait de la moto
Un corbeau qui cuisine un gâteau
Un rat qui se fait taper par un souriceau
Un poisson qui mange des artichauts
Un pigeon qui part à Mexico
Un chat qui joue du piano
Mais ce qui est le plus rigolo
C'est de voir un rat
Dancer le flamenco
IMRAN ZIZANI

Le qui est rigolo
Savez-vous ce qui est rigolo ?
Un chien qui fait de la moto
Un corbeau qui cuisine un gâteau
Un rat qui se fait taper par un souriceau
Un poisson qui mange des artichauts
Un pigeon qui part à Mexico
Un chat qui joue du piano
Mais ce qui est le plus rigolo
C'est de voir un rat
Dancer le flamenco
IMRAN ZIZANI

Imran est entré dans l'écriture de son poème sans difficulté mais avec une certaine lenteur. Il a participé très discrètement à la construction du référentiel d'outils, le travail de groupe étant compliqué pour lui car il est souvent en conflit avec ses camarades. Il a respecté la consigne et a rédigé des vers à la manière de Maurice Carême mais il n'avait pas terminé dans le temps imparti et a finalisé son premier jet le lendemain. Malgré des difficultés en conjugaison et dans l'utilisation de la ponctuation, j'observe que son texte est propre avec relativement peu d'erreurs. En revanche, Imran a eu énormément de mal à revoir sa production et n'a pas été autonome dans cette tâche. J'ai dû insister à plusieurs reprises afin qu'il cherche correctement le mot « artichaut » dans le dictionnaire. Il était également capable de corriger les erreurs de conjugaison puisque nous avons justement abordé le présent de l'indicatif et construit un affichage de classe. La version finalisée de son poème est particulièrement aboutie : la graphie est belle, la structure et la ponctuation du poème référent sont respectées.

Imran a un rapport à l'écrit positif car, malgré des difficultés en français, il a pris plaisir à chercher des idées et à écrire son poème. Le référentiel d'outils l'a également beaucoup aidé à se lancer dans l'activité. Il s'est impliqué dans les phases d'échanges oraux et a partagé son poème avec ses camarades. Je l'ai senti très fier d'avoir pris part à ce projet, l'objectif est atteint.

Cette analyse des traces des élèves sélectionnés m'a permis de constater que tous peuvent être évalués positivement. D'ailleurs, j'ai évoqué l'importance de l'évaluation positive dans la partie théorique de ce travail. Ils sont tous entrés dans l'activité d'écriture grâce au référentiel d'outils construit collectivement. Malgré une phase de révision difficile pour Sanaa, Jasmine et Imran, tous sont parvenus à un écrit abouti. J'ai senti les élèves véritablement fédérés autour de ce projet de classe.

À présent, je vais poursuivre l'analyse du dispositif du côté de mes gestes professionnels.

II.4.2. Du côté de l'enseignante : les gestes professionnels

Je souhaite orienter cette analyse en me basant sur le modèle de l'agir enseignant ou du multi-agenda développé par D. Bucheton et Y. Soulé qui présente les « cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant en classe » (Bucheton, Soulé, 2009). Ces cinq éléments ou gestes professionnels sont représentés sur le schéma ci-dessous :

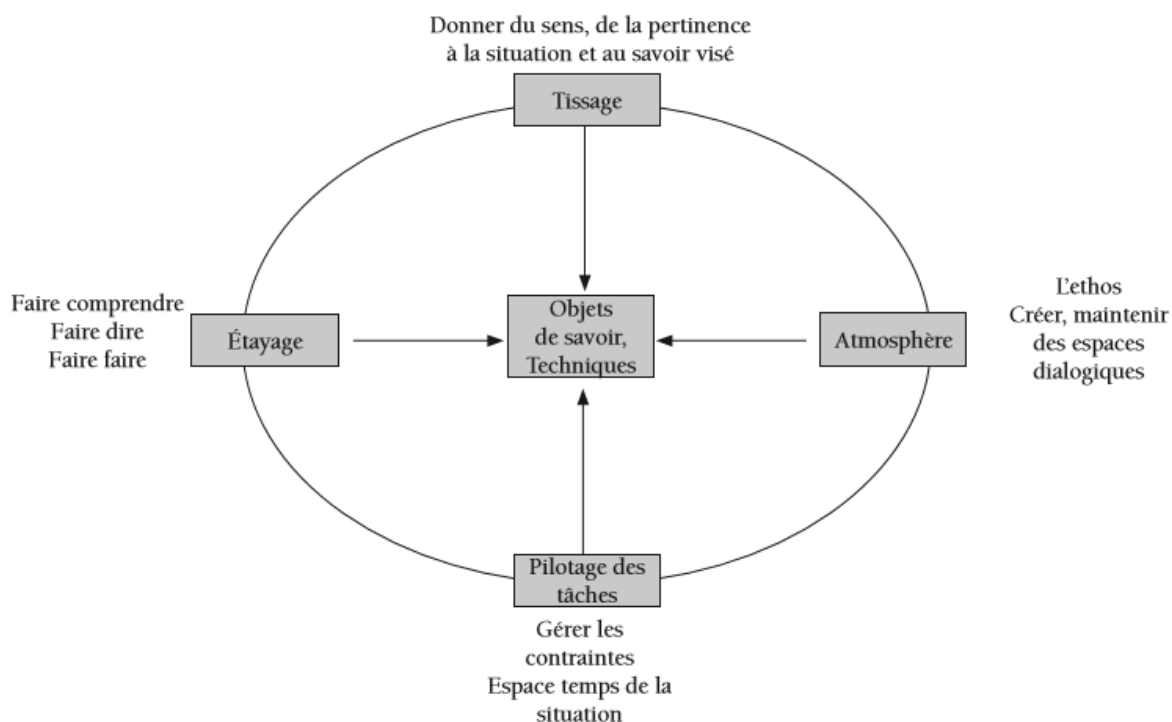


Figure 3 - Modèle théorique dit « multi-agenda », D. Bucheton et Y. Soulé (2009)

Je vais donc détailler les gestes que ce dispositif m'a permis de développer et les gestes que je pense devoir améliorer dans ma pratique professionnelle future.

II.4.2.1. L'objet de savoir

Au centre de ce schéma figurent l'objet de savoir, c'est-à-dire ce que l'on cherche à apprendre aux élèves. Dans le cadre de mon dispositif, il s'agissait de leur faire découvrir la poésie et de les amener à écrire un poème à la manière de Maurice Carême, *Ce qui est comique*. Plus précisément, je souhaitais qu'ils prennent plaisir à choisir des mots pour produire un effet et qu'ils révisent leur production d'un point de vue orthographique et syntaxique.

II.4.2.2. Le pilotage des tâches

Le geste professionnel du pilotage des tâches consiste à assurer la cohésion et la progressivité des apprentissages. Dans ce dispositif, la première étape a consisté à faire découvrir aux élèves l'univers de référence : la poésie et le référent culturel : le poème de Maurice Carême « Ce qui est comique ». Nos séances hebdomadaires dédiées à la poésie, durant lesquelles les élèves choisissent, recopient puis apprennent une poésie ont également servi cette phase de découverte. Ensuite, il s'agissait de préparer au mieux les élèves à la phase d'écriture en construisant un référentiel d'outils. Celui-ci s'est révélé particulièrement utile, voire indispensable pour de nombreux élèves. De même, avant de se lancer dans la difficile étape de la révision, j'ai pris le temps de valoriser les premiers jets lors d'une phase d'échanges riche et propice à la fédération des élèves autour du projet. Puis nous avons travaillé à la mise en place d'une typologie des erreurs afin que les élèves puissent réviser leur poème. Finalement, à chaque étape de ce projet d'écriture, il y avait une étape préparatoire dans laquelle l'élève était fortement impliqué. Ces étapes préparatoires ont pour but de l'équiper au mieux pour le rassurer, l'aider à avancer dans le projet et à le rendre conscient de ce qu'il apprend, c'est-à-dire l'amener à la métacognition.

Concernant les contraintes liées à l'espace, les élèves ont pu se déplacer lors de l'écriture de leur premier jet pour aller consulter les affichages. Ces déplacements ont créé du mouvement et ont « dédramatisé » la phase d'écriture individuelle. L'atmosphère fut détendue et sereine.

Les contraintes temporelles furent particulièrement fortes pour la mise en place du dispositif. Tout d'abord, l'alternance 3 semaines/3 semaines des professeurs des écoles stagiaires m'a contraint de démarrer mon dispositif avant les vacances de Noël et à le terminer après celles-ci car je ne reprenais plus la classe en charge sur une période assez longue par la suite. De plus, cette contrainte en matière de temps ne m'a pas permis d'arrêter la séance de révision du poème qui aurait nécessité un étayage plus conséquent et donc une séance supplémentaire.

A l'avenir, il me faudra veiller particulièrement à cette phase de révision et trouver des leviers pour rendre mes élèves plus autonomes. En effet, alors que la typologie d'erreurs avait été mise en place avec les élèves et était déjà connue et affichée dans la classe depuis plusieurs mois, ils m'ont tous sollicitée à chaque erreur qu'ils devaient corriger, ce qui a nettement compliqué la gestion de la classe. Pour y

remédier, je pense qu'il aurait fallu travailler davantage cette typologie d'erreurs dès le début de l'année, de manière très progressive, en introduisant une à deux lettres du code par semaine, avec des entraînements spécifiques pour chacune d'elle, lors de séances dédiées en étude de la langue et lors des séances d'écriture, pour les écrits qui sont corrigés donc retravaillés par les élèves.

II.4.2.3. L'atmosphère

Concernant l'atmosphère, j'ai essayé de veiller à conserver une atmosphère sereine et propice à la mise en œuvre du dispositif et donc à l'activité d'écriture. Mes élèves sont très sensibles à l'alternance des modalités de travail. Ainsi, même si la finalité du dispositif consistait à rédiger individuellement un poème, de nombreuses phases de travail collectif ont été menées : en groupes, en binômes ou en groupe-classe. Par exemple, le travail sur la construction du référentiel d'outils a donné lieu à de nombreuses phases de recherche en groupes. La lecture des premiers jets des poèmes a été réalisée en groupe-classe, en sensibilisant au préalable les élèves au respect du travail de leurs camarades. Cette phase d'échanges, qui a mis en valeur le travail de chacun, a été particulièrement positive et bénéfique, elle a encouragé les élèves à continuer de s'engager personnellement et collectivement dans le projet.

II.4.2.4. Le tissage

Concernant le geste professionnel qui consiste à tisser des liens entre les tâches, entre le début et la fin d'une séance ou entre plusieurs séances, j'ai pris l'habitude, au début de chaque séance, de faire un rappel de ce qui a été appris, de ce qu'il faut retenir de la séance précédente et quel va être l'objectif de la nouvelle séance, et ce dans toutes les disciplines.

Lors de la construction du référentiel d'outils, j'ai fait le lien entre la recherche des synonymes du mot « comique » et la notion étudiée en étude de la langue, en vocabulaire, en rappelant une activité que nous avons alors réalisée. Lors de la phase de révision, j'ai également tissé un lien avec nos séances de conjugaison puisque le temps utilisé dans le poème de référence est le présent de l'indicatif et qu'il s'agit du temps que nous revoyions justement en deuxième période. Avec le recul, j'aurais pu tisser ce lien dès la phase d'écriture, cela aurait sans doute aidé mes élèves. Un autre axe d'amélioration dans le tissage aurait été de faire référence aux séances de poésie hebdomadaires et de leur dire qu'ils allaient à leur tour devenir des poètes : cela les aurait enrôlés davantage dans l'activité d'écriture.

En faisant le lien entre chaque séance, je tente de les mener vers la métacognition. Toutefois, je peux encore améliorer ce geste professionnel en insistant sur ce qu'ils vont apprendre et comment ils vont y parvenir. De plus, je dois prendre le temps de faire un bilan à la fin de chaque séance car l'ouverture et la clôture d'une séance sont « les moments clés du tissage » (Bucheton, 2009) et ce malgré des contraintes temporelles parfois très fortes.

II.4.2.5. L'étayage

Lors de la mise en place du dispositif, j'ai tenté d'apporter un maximum d'aides à mes élèves. Ainsi, lors de la première séance qui consistait à découvrir la poésie, j'ai étayé en détaillant l'origine de ce genre littéraire et l'objectif recherché par le poète. Ensuite, la construction du référentiel d'outils a constitué, de mon point de vue, un étayage très important pour la production d'écrit. Ce fut une aide précieuse pour tous les élèves. Lors de ces séances, j'ai aidé mes élèves en apportant des exemples de mots qu'ils pourraient ensuite utiliser, en particulier lors de la recherche de rimes.

En revanche, la phase de révision a été très compliquée. En effet, les aides que j'ai pu apporter, c'est-à-dire les différents outils disponibles dans la classe, que ce soit la typologie des erreurs, les affichages, le cahier de leçons de français ou le dictionnaire n'ont pas suffi à rendre mes élèves autonomes dans cette tâche. Je pense qu'il aurait fallu arrêter cette séance, étayer davantage en reprenant ensemble la typologie d'erreur, en s'appuyant sur de nombreux exemples. Mes élèves n'étaient sans doute pas assez « préparés » pour mener cette phase de révision en autonomie.

Grâce à l'analyse réalisée dans cette seconde partie, je dresse un bilan positif de la mise en œuvre de mon dispositif, que ce soit du côté des élèves que j'avais sélectionnés ou du côté de l'évolution de ma pratique professionnelle.

Les élèves sélectionnés sont tous entrés dans l'activité d'écriture. Ils ont tous rédigé des vers donc choisi des mots pour produire un effet et ont tous pris plaisir à écrire. Ils ont révisé leur écrit, certes avec plus ou moins de difficulté mais ils sont tous parvenus à un écrit abouti. Je note le rôle essentiel que le référentiel d'outils a joué dans la réussite de ce dispositif, et ce pour tous les élèves.

Concernant les gestes professionnels, ce dispositif m'a permis de développer mes compétences dans le pilotage des tâches et notamment dans la gestion de contraintes fortes liées au temps. J'ai pu constater que la gestion des contraintes liées à l'espace est également primordiale. En effet, la variation des modalités de travail s'est avérée particulièrement bénéfique pour mes élèves qui se sont investis plus aisément dans le projet. Ces modalités de travail variées contribuent également à rendre l'atmosphère sereine et propice à l'activité d'écriture. Les axes d'amélioration que j'ai identifiés se situent au niveau du tissage et de l'étayage. En termes de tissage, il est nécessaire de toujours amener les élèves à réfléchir à leurs propres apprentissages. Enfin, un étayage conséquent aurait été nécessaire lors de la phase de révision pour que les élèves s'approprient davantage la typologie d'erreurs. De mon point de vue, celle-ci doit être introduite en amont du projet d'écriture et si possible dès le début de l'année, de manière progressive, avec de nombreux entraînements lors des séances d'étude de la langue et notamment dans le cadre de la correction des dictées.

Conclusion

Ce travail de recherche m'a permis de développer mes connaissances théoriques et de faire évoluer ma pratique professionnelle en matière d'écriture.

Ainsi, écrire n'est pas un acte anodin. Il s'agit d'un acte psychique puissant, qui engage entièrement la personne. En effet, celle-ci, en écrivant, en faisant part de ses émotions, de ses points de vue, se livre intimement et prend le risque de se découvrir. Par conséquent, l'enseignement de l'écriture n'est pas aisé. Il doit tenir compte de chaque élève, de son histoire, de son milieu familial et socioculturel, de son caractère et le considérer comme un être qui pense et qui évolue en permanence.

Différents modèles didactiques de l'écriture se sont succédé pour aboutir à celui du « sujet écrivant et des écrits intermédiaires » (Chabanne, 2002, p. 32), qui place justement l'élève au centre de l'activité d'écriture et non pas le texte produit et qui prône une évaluation positive prenant en compte, au travers de ses écrits intermédiaires, son cheminement dans l'écriture. Il s'agit de reconnaître le caractère dynamique de cette activité qui ne se résume pas, malgré la représentation puissante et historique de notre société, à la seule maîtrise des normes orthographiques et syntaxiques de la langue française. L'élève est invité à exprimer ses opinions, ses émotions, forgeant ainsi sa propre identité.

J'ai pris beaucoup de plaisir à mettre en place ce dispositif et à suivre la progression de mes élèves au sein de celui-ci. Ainsi, j'ai pu constater que de nombreux éléments émergeant de mes lectures didactiques se sont avérés lors de sa mise en œuvre.

Par exemple, j'ai pu noter l'importance que revêtent les échanges oraux lors d'un projet d'écriture. En effet, la lecture des écrits de tous les élèves, même ceux en difficulté, est particulièrement valorisante et permet de tous les encourager à poursuivre leur engagement, que ce soit dans le projet en cours ou les activités d'écriture en général. Ces échanges permettent aux élèves d'étoffer leurs productions mais aussi de resserrer les liens entre eux donc de les fédérer autour du projet. Ils contribuent également au maintien d'un climat de classe serein et propice aux apprentissages. De plus, lors de ces discussions, les élèves sont invités à porter un regard critique mais bienveillant à l'égard de leurs camarades et à donner leur point de vue dans le respect de celui d'autrui, elles contribuent donc activement à la formation de la personne et du citoyen.

Ce dispositif m'a également permis de prendre conscience du rôle primordial des premières séances d'un projet d'écriture. Celles-ci permettent « d'armer » au mieux les élèves en proposant de nombreux outils sur lesquels ils pourront s'appuyer lors de la phase d'écriture. En construisant avec eux un référentiel d'outils qui a donné lieu à la mise en place de nombreuses affiches, j'ai pu constater à quel point mes élèves étaient rassurés et sereins pour se lancer dans l'écriture de leur poème.

J'ai également pu me rendre compte qu'il est essentiel de varier les types d'écrits que les élèves sont amenés à pratiquer. Ce dispositif constitue un projet d'écriture, un « chantier » qui a nécessité plusieurs étapes et qui a été réalisé sur un assez long terme. Les élèves apprécient également le format du jogging d'écriture, plus court et qui fait appel à leur vécu, dont j'ai pu constater qu'il fallait privilégier l'expérience scolaire. Par ailleurs, ils rédigent les traces écrites dans de nombreuses matières : leur démarche dans la résolution de problèmes en mathématiques et leurs hypothèses en sciences dans le cadre de la démarche d'investigation. Enfin, mes lectures didactiques m'ont encouragée à déployer encore davantage les écrits intermédiaires ou de travail. L'utilisation d'un carnet dans lequel les élèves consigneraient leurs impressions personnelles de lecture sur une page laissée libre en face de remarques établies collectivement en classe me plaît particulièrement.

Dans le cadre de ce dispositif et à la suite de mes nombreuses lectures à ce sujet, j'ai tenté de mettre en place une évaluation positive. Ainsi, le premier rendu des poèmes aux élèves comportait uniquement un tampon « Champion » ainsi qu'une annotation écrite afin de signaler à chaque élève sa réussite. Il est en effet primordial de toujours valoriser, à l'oral mais également à l'écrit et de façon personnalisée, l'essai d'écriture et le contenu du texte produit. Cela a d'ailleurs nettement contribué à la poursuite de leur engagement dans le projet.

« Le modèle didactique du sujet écrivant et des écrits intermédiaires » (Chabanne, 2002, p. 32) a fortement inspiré les programmes actuels du cycle 3, cycle des consolidations. L'enseignement de l'écriture doit cependant faire face depuis quelques années, à une évolution particulièrement forte de notre société. En effet, on a assisté à l'explosion des réseaux sociaux qui ont fait émerger une nouvelle forme d'écriture : l'écriture numérique. Ces réseaux offrent de nouveaux espaces d'expression au sein desquels le futur citoyen sera invité à partager, sans cesse, ses opinions, ses émotions, ses expériences mais aussi à commenter celles des autres. Or l'écriture numérique revêt de nouveaux enjeux comme par exemple la spontanéité des échanges ou l'exposition qui en découle. Tout cela n'est pas sans risque puisque les réseaux sociaux sont aussi des nouveaux lieux de propagande et d'endoctrinement. L'un des défis de l'enseignement de l'écriture d'aujourd'hui et de demain consiste à accompagner au mieux les élèves dans cette nouvelle forme d'écriture.

Bibliographie

Références officielles

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°17 du 23 avril 2015

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2018). *Programme du cycle 3*. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°30 du 26 juillet 2018

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2019). *CM1 Français Attendus de fin de cycle 3*. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°22 du 29 mai 2019

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2019). *CM1 Français Repères annuels de progression*. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°22 du 29 mai 2019

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2016).
<https://eduscol.education.fr/cid99239/ressources-francais-c3-ecriture.html>. (En ligne), consulté le 23/02/2020

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2016).
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1_RA_C3_Francais_Ecriture_Quelques_principes_591066.pdf. (En ligne), consulté le 23/02/2020

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2016).
http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ecriture/06/9/2_RA_C3_Francais_Ecriture_ECRI_TS_DE_TRAVAIL_591069.pdf. (En ligne), consulté le 23/02/2020

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2016).
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/08/7/11_RA_C3_Francais_Ecriture_GAMMES_591087.pdf. (En ligne), consulté le 23/02/2020

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2016).
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/09/3/13_RA_C3_Francais_Ecriture_PROJET_591093.pdf. (En ligne), consulté le 23/02/2020

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2016).

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/93/8/17_RA_C3_Francais_Ecriture_norme_ecrit_591938.pdf. (En ligne), consulté le 23/02/2020

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2016).

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/10/3/18_RA_C3_Francais_Ecriture_R_ECRIRE_591103.pdf. (En ligne), consulté le 23/02/2020

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2016).

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/09/7/15_RA_C3_Francais_Ecriture_EVALUER_591097.pdf. (En ligne), consulté le 23/02/2020

Lectures didactiques

Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C., & Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, France : Hatier.

Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014a). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, France : Retz.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu de postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique, (3)*, 29-48.
Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves* (Delagrave Edition). Buc, France : CRDP de l'Académie de Versailles.

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2008). Les "écrits intermédiaires" pour penser, apprendre et se construire. *Québec Français, (149)*, 60-62. Consulté à l'adresse <https://id.erudit.org/iderudit/1737ac>

Doquet, C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le français aujourd'hui, (174)*, 57-68. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-57.htm>

Annexes

Annexe 1 : Evaluations diagnostiques – Traces d'élèves

Charley

Écriture
Mes matières préférées à l'école sont les mathématiques et la conjugaison, parce que ~~les mathématiques~~ j'aime bien ~~les mathématiques~~ qu'en mathématiques.

calculer et ~~la~~ ^{en} conjugaison j'aime bien conjuguer les verbes qui sont difficiles.

Écriture
TB
Comment vous dites "maison" en Moldavie?
Qu'est-ce que vous mangerez en Moldavie?

Écriture
Le meilleur film que j'ai vu c'est Scarie Movie 2 parce que il y a des choses qui font peur, qui sont

dégoûtantes et des choses qui sont drôles.

Écriture
TB
Les cadeaux que je rêve de recevoir sont la guitare et la mintendo ^{switch} parce que je veux essayer de jouer d'un instrument de musique et parce que je veux essayer cette console.

Production d'écrit

Essayer de convaincre tes parents d'acheter un chien.
Pour que mon père achète un chien je ferai tout ce
que ma mère dit ^{que l'on} ~~me~~ ^{aurait} dit avant qu'elle me le
~~me~~ ^{ma} ~~me~~ ^{ma}

dire. Mais aussi je dois surveiller mon
^{to} comportement et être très gentille avec mon
frère.

Écriture

Mon sport préféré c'est la ^{tennis} ~~tennis~~ parce que il

^{le} fait lancer la balle très fort et ^{ça} ~~ça~~ entraîne la
puissance et la vitesse.

Jeudi 7 Novembre

Production d'écrit

J'ai aimé faire les activités surtout le cirque,
je n'ai pas aimé faire aller espionner les oiseaux et
faire du jardinage et aussi toucher les animaux
avec les mots. La nourriture était très bonne.
Nous étions allés à Mandre - les - Roses dans le
car. Nous avons fait du cirque on avait fait de la
jonglerie, pétalette, peinture et à la fin un grand
spectacle. À la fin du voyage, nous avons une
bouteille. Les matin, nous avons pris notre petit
déjeuner et en mangeant nous avons vu des écureuil,
des corbeaux. Nous avons eu les chambres avaient
des momps.

Production d'écriture

Écrire de consigne les parents d'acheter un ordinateur. J'ai bien travaillé
 à l'aide, je serais riges, je rangerai ma chambre et je m'arrêterai
 mes parents. est tout ce que me demanderaient, je le ferai, et je serais
 riges, je m'arrêterai les vidéos, je ramasserai ses besoins et lui donnerai
 m'arrêterai tout ce même à manger et si il faut tout sortir
 dehors, et je le caresserai.
 je le ferai caresserai.

Écriture

Je n'ai pas préféré c'est très parce que quand tu marches vite
 fait beaucoup de bruit et je ferai quasiment tout ce que je veux
 quand c'est trop trop cool ou donner une chose forte.

~~J'ai aimé~~ Jeudi 7 Novembre

Production d'écrit

J'ai aimé la chambre et dormir, la cuisine, aussi les petites activités
 du jour. J'ai pas aimé le gym parce que ont mangé un gâteau
 et un verre. ~~J'ai aimé~~ J'ai pas aimé le bus car c'est été
 long et long. les animaux et migrer. la boum été pas très cool
 car je se mal au ventre. la ville été mendre les trases
 les cabane que j'aurais été été trop trop long bien.

Lecture

Ma matière préférée à l'école c'est l'EPS parce que j'aime le sport et aussi parce que j'aime découvrir de nouvelles choses. J'aime la poésie car ça fait que je ne suis plus timide.

Lecture

- 1) Est-ce que il y a des animaux marqués en Moldavie ?
- 2) Est-ce que il y a des caigions de couleurs dans la classe ?
- 3) Est-ce qu'il y a des trousseaux ?
- 4) Est-ce qu'il y a des maisons comme chez nous ?
- 5) Est-ce que l'alphabet est différent ?
- 6) Est-ce que il y a des jeux ?
- 7) Est-ce que les couleurs sont différentes ?
- 8) Est-ce que il y a des récréations à l'école chez nous ?
- 9) Est-ce que les maisons sont différentes ?

Ecriture

Le meilleur film que j'ai vu c'est le roi lion parce que j'aime les animaux et aussi ça le classe comme

parce que ma couleur préférée est le rouge et aussi j'aime l'aventure.

est Dora de petites Betty car c'est trop mignon.

Et la reine des Neiges car ma sœur adore la blonde.

annonce est la cause des papilles car mon frère la aime aussi.

Lecture

Le cadeau que je rêve de recevoir c'est parce que j'aime le thème. Il y a aussi les technologies car je peux parler à mes amis. Et les sciences car ça fait que je suis sûr de moi. Et la poésie car c'est très cool.

Production d'écrit

Essayer de convaincre les parents d'acheter un hamster.

la première étape, celle qui marche le mieux de la manière simple et facile.

si il le plaît, s'il te plaît.

Ensuite, deuxièmement, deux parents donnent l'argent de poche que tu as acheté un hamster. C'est un animal qui marche bien.

Troisièmement, si tu veux acheter un hamster, c'est un animal qui est très mignon et aussi il est très gentil.

Quatrièmement, si tu veux acheter un hamster, c'est un animal qui est très gentil et aussi il est très mignon.

Cinquièmement, si tu veux acheter un hamster, c'est un animal qui est très gentil et aussi il est très mignon.

Lecture

Mon sport préféré c'est la ^BBase parce que ^{je} j'aime ^{la} la musique
à me défendre et ^à la Base je me fait plein d'amis
Ensuite, je voulais faire du foot et de l'équitation
mais je me suis dit que je suis trop faible alors
je me suis mis à la ^BBase et voilà ~~ce~~ c'est
la ^BBase, mon sport préféré.

Ma première classe découverte

Je suis partie en classe découverte l'an dernier
et j'ai adoré en plus c'est été en plus 5 jours
qu'on a cherché le mandou je n'ai pas
aimé car on devait prendre des insectes
avec les main Berque On a cherché les
oiseaux il est très très mignon. On a fait
des cirque on a monté sur une table
et a avec les il y a avec des assiettes à suivre
On a fait une bonne, moi j'avais mal au
ventre la nuit le jour on pouvait
chanter moi ^{donner mon chiffre} j'étais avec Tala - mimé
ines - et Baya. on danse la macarena
lalala. a la brumie il y a avec des
Bombon miamiam j'ai tous mangés il y a
une cantine ^{on mange} de matin midi et soir c'est la
fin. de ^{la cantine} & Samia Kalem

Ecriture
Il faut écrire. Ma matière préférée à l'école c'est les ~~mots~~ mathématiques
plus de phrases parce que en écrit

Ecriture
Comment ~~elle~~ s'appelle ~~tu~~ ?
Qu'est-ce que ~~elle~~ ~~est~~ ~~est~~ faire ?
Est-ce que tu connais l'école ?
Est-ce que tu aimes l'école ?
TB ! Comment tu vis là-bas ?
Et ce que tu connais l'école ?
Et ce que tu ~~con~~ ^{sais} ~~mais~~ lire ?

Ecriture
Le meilleur film que j'ai vu c'est angels
parce que il est drôle et
mon personnage préféré c'est gladice.
Kalli - ~~Shira~~ ^{personnage} m'aspop
Elle fait du piano et la marchant c'est olivia.
mechante
fouanki
C'est un robot, si on lui met de l'eau elle ~~et~~ ~~meurt~~ meurt.

Ecriture
Une tablette parce que il y a de feu et en peut
appeler.
Des léca on peut contruire

Production d'écrit

une chiens Je veut imiter un chien après mes parents
l'achetez, l'achetez
un lapin je ramène beaucoup de carottes après mes
parents, me l'achetez
un chat je va faire un lit pour le chat et mes
parents, me l'achetez

Écriture

Mon sport préféré c'est la danse parce que
on chante et on danse.

Production d'écrit

l'imagination, on se découvre, raconte
une mal pas raconte
dernières vacances

J'ai fait un cabane

on n'a fait une soirée

on n'a ramassé une arête

on fait s'ait fêché

on n'a manger un bidege je mes

on a fait le cirque

on n'a manger des bonbons

Ne peut plus faire un potegnot la nuit sur
la chambre

On a fermé sans le ballon

La voir un parc

tous les matin on à une de découvrir

on a fait un spectacle

on a observer les oiseaux

on a relâcher le islet

on à construire une cabane

on a vu une arête

Je l'ontis calme

on à danser la macabane

on à ramasser de la terre

Ecriture

J'aime faire des Mathématiques et ~~de~~ français.
 j'aime faire de l'anglais et j'aime le sport et la cantine

Ecriture

(Comment)
 (Est-ce que)
 (y a-t-il)
~~tu~~ aimes ton pays ?
 Ton école est-elle bien ?
 tu as quel animal chez toi ?
 tu as des copains ?
 As-tu
 tu aimes les Kas ?
 tu habites-tu dans un immeuble ou dans une maison ?
 tu es en quelle classe es-tu ?

écriture

le meilleur film que j'ai vu c'est aladin, le plus magique
 le plus magique, aladin cobra, plus belle arrie parce que
 j'aime.

Ecriture c'est quoi ???

Il fallait dire quel cadeau tu aurais voulu recevoir... Le cadeau que je rêve de recevoir c'est parce que j'aime recevoir des cadeaux et les cadeaux ~~est~~ mon rêve parce que je me souviens bien j'adore les jouets, j'aimerais tout les jours avoir des cadeaux je veux des cadeaux.

Production d'écrit

△ Essaye de convaincre tes parents d'acheter un chat,

Il fallait ~~un chien~~, ~~un poisson~~, ~~un mouton~~ et
 choisir ¹ animal ? une vache, ~~une chèvre~~ et un lion, et une
 Tu n'as pas essayé de convaincre tes parents... un cheral, ^{perroquet} un ^{aigle} anse et ~~ilan~~ et un
 âne.

Écriture

Mon sport préféré c'est ^{la basket} Basket parce que j'aime
 sauter et mettre les paniers.

Production d'écrit

J'ai aimé parce que on a découvert plein de chose et on a fait une maison pour le mandou et dans la charbie il avait moi et arthur et younes et daniel.

Production d'écrit

Je suis parti au val de morne pour 1 semaine.

On a fait du singe pour le spectacle.
 Le matin on a vu un écureuil.

J'ai aimé parce que j'ai découvert plein de chose.

On a fait une maison pour le Mandou
 Et madame Pinot et madame Negliuan.

Annexe 3 : Dispositif – Fiche séquence

| Projet d'écriture : Construire un recueil de poème de la classe à la manière de Maurice Carême : « Ce qui est comique » | | | | | | |
|---|--|--|-----------|---|--|-----------------------|
| Niveau : Cycle 3 CM1 | Programmes 2016, ajustements 2018 – Attendus de fin de cycle 3 et compétences associées : . Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : - Formuler des impressions de lecture, émettre des hypothèses, articuler des idées, hiérarchiser, lister, reformuler . Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture : - Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire - Se construire une posture d'auteur - Mettre en œuvre une démarche de production de texte : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, construire des phrases, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisations textuelles. - Pratiquer le brouillon et les écrits de travail, mobiliser des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe. . Réécrire à partir de nouvelles consignes : - Avoir une conception de l'écriture comme un processus inscrit dans la durée - Mettre son texte à distance pour l'évaluer - Expérimenter de nouvelles consignes d'écriture - Enrichir et rechercher des formulations plus adéquates . Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser : - Prendre conscience grâce à la lecture des éléments qui assurent la cohérence du texte des dysfonctionnements éventuels - Mobiliser, en lien avec la lecture et l'étude de la langue des connaissances portant sur la ponctuation (utilité, usage) et sur la syntaxe. - Mobiliser, en lien avec la lecture et l'étude de la langue des connaissances portant sur l'orthographe grammaticale (accords) et lexicale. Vérifier l'orthographe des mots dont on doute | | | Compétences en lien abordées en CE2 : . Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche : - Mettre en œuvre une démarche de production de texte : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases cohérentes, les écrire. - Identifier les caractéristiques propres à différents genres de textes - Avoir des connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, signes du discours) - Mobiliser des outils à disposition liés à l'étude de la langue dans la classe. . Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit : - Repérer des dysfonctionnements dans le texte produit (omissions, incohérences, redites) - Mobiliser ses connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue - Exercer une vigilance orthographique sur les points désignés par l'enseignant puis sur d'autres points - Utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés en classe, grilles de relecture. | | Nombre de séances : 8 |
| | Séances | Titres | Objectifs | Durée | Modalités | |
| 1 | Découverte d'un référent culturel : Poème de Maurice Carême - <u>Ce qui est comique</u> | - Introduction : découverte du thème de la séquence et du référent culturel : Ce qui est comique → De quel type de texte s'agit-il ? Qu'est-ce qu'une poésie ? - Travail en lecture/compréhension : signification du mot « comique » ? Qu'est-ce qui est comique dans ce poème ? - Travail sur la structure du poème | 55 min | Collectif/Individuel/Travail en binômes | - Poème « Ce qui est comique » projeté et imprimé (*22) - Fiche élève : synonymes et antonymes du mot « comique » + liste des animaux et de leurs activités - Version chantée par Domitille : https://www.youtube.com/watch?v=7zFAK8wlnjo&list=OLAK5uy_nYlrVPDG0WidzRJpc2eLsHLPQ6SdRwTts&index=1 | |

| | | | | | |
|---|---|---|--------|---|---|
| 2 | Construction d'un référentiel d'outils pour entrer dans l'écriture | -Travail autour du lexique pour enrichir le vocabulaire et construire les outils qui serviront à la production d'écrit : les animaux sauvages et domestiques, les verbes d'action | 55 min | Collectif/Individuel/Binômes/Travail en groupes | -Fiche sur les animaux du poème : est-ce des animaux sauvages ou domestiques ? -Une feuille par groupe pour trouver des noms d'animaux et des verbes d'action |
| 3 | Construction d'un référentiel d'outils pour entrer dans l'écriture - Suite | -Travail autour de la rime : qu'est-ce qu'une rime ? Trouver des mots qui se terminent en -ique -Trouver d'autres adjectifs que l'on pourrait utiliser : savez-vous ce qui est -rigolo ? – laid ? – beau ? | 55 min | Collectif/Individuel/Binômes/Travail en groupes | -Choisir sa rime : -comique ; - beau ; -rigolo ; -laid -Une feuille par groupe pour trouver les rimes correspondantes |
| 4 | Premier jet d'écriture : Ecrire à la manière de Maurice Carême – <u>Ce qui est comique</u> | -Production d'écrit : réaliser, avec les outils à disposition dans la classe : référentiel des mots construit lors des séances précédentes, leçons, affichages, un premier jet de son poème → Différenciation : raccourcir le poème pour les élèves en difficulté, rester sur le même thème et la même rime Pour les plus performants, mise en place d'un tutorat et possibilité d'écrire un second poème | 55 min | Individuel | -Mettre à disposition tous les outils auxquels les élèves peuvent se référer : les listes de mots établies lors de la séance précédente, le dictionnaire, les leçons de Français, les affichages. -Une feuille pour écrire le 1 ^{er} jet de son poème |
| 5 | Comment réviser mon texte ? Mise en place d'une typologie d'erreur | -Lire et valoriser les productions d'écrit de la séance précédente. -Définir avec les élèves une typologie d'erreurs et un code simple pour les identifier en prenant appui sur le code « Champions » déjà explicité en début d'année et utilisé en orthographe/écriture - tissage | 55 min | Collectif/Individuel | -Le 1 ^{er} jet des poèmes de la classe -Le code Champions affiché en classe et réutilisé pour le projet -Tableau à compléter avec chaque lettre du code champions, la question à se poser et l'outil que l'on peut consulter pour corriger |
| 6 | Comment réviser mon texte ? Mise en place d'une typologie d'erreur (suite) | -Distribuer les poèmes aux élèves -Correction du 1 ^{er} jet → En fonction des élèves, faire varier le nombre d'erreurs à corriger -Récupérer les poèmes | 40 min | Collectif/Individuel | -Le 1 ^{er} jet des poèmes de la classe -Tableau à compléter avec chaque lettre du code champions, la question à se poser et l'outil que l'on peut consulter pour corriger -Affichages de classe -Cahier de Français -Dictionnaire |
| 7 | Corriger son texte à l'aide de la typologie d'erreurs - Réécrire son poème au propre | -Distribuer les poèmes aux élèves -Deuxième correction si besoin → En fonction des élèves, faire varier le nombre d'erreurs à corriger -Réécrire une version définitive de son poème sur une nouvelle feuille pour le recueil | 45 min | Individuel | -Le 2 ^{ème} jet des poèmes de la classe -Tableau à compléter avec chaque lettre du code champions, la question à se poser et l'outil que l'on peut consulter pour corriger -Affichages de classe -Cahier de Français -Dictionnaire |
| 8 | - Illustrer son poème et le lire à voix haute | -Réaliser une illustration de son poème -S'entraîner à lire son poème à voix haute de manière expressive | 45 min | Collectif/Individuel | -Cahier de poésie |

Annexe 4 : Dispositif – Référent culturel : « Ce qui est comique », Maurice Carême

Ce qui est comique

Savez-vous ce qui est comique ?

Une oie qui joue de la musique

Un pou qui parle du Mexique

Un boeuf retournant l'as de pique

Un clown qui n'est pas dans un cirque

Un âne chantant un cantique

Un loir champion olympique

Mais ce qui est le plus comique

C'est d'entendre un petit moustique

Répéter son arithmétique

Maurice Carême

Annexe 5 : Dispositif – Fiches de préparation

| <i>Production d'écrit – Construire un recueil de poèmes de la classe</i> | | <i>Séance 1/8 – Découverte d'un référent culturel : Ce qui est comique – Maurice Carême</i> | | |
|--|---|--|--------------------------|-----------------------|
| Date : Mardi 10 Décembre 2019 Niveau : Cycle 3 – CM1 | Objectifs spécifiques – Attendus de fin de cycle : . Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture : - Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire - Se construire une posture d'auteur - Mettre en œuvre une démarche de production de texte : convoquer un univers de référence | | | Durée : 55 min |
| Critères de réussite : - Comprendre le poème et notamment ce qui est comique dans ce poème - Connaître des synonymes et antonymes du mot comique - Repérer la structure du poème | | Matériel : - Poème projeté au tableau et imprimé (*22) - Fiche avec les synonymes et antonymes du mot « comique » et Tableau avec les animaux et leurs activités | | |
| Phases | Déroulement | | | |
| | Activité de l'enseignant | Activité de l'élève | Organisation pédagogique | Durée |
| Phase 1 : Enrôlement et découverte du référent culturel : ce qui est comique | Aujourd'hui nous allons commencer à étudier un nouveau genre littéraire. L'enseignante projette le poème « Ce qui est comique » de Maurice Carême. « De quel type de texte s'agit-il ? » Qu'est-ce qu'une poésie ? A quoi sert la poésie ? Etayage : C'est l'un des genres littéraires les plus anciens, utilisé déjà dans l'Antiquité qui veut dire « créer un texte ». Le poète recherche une certaine beauté de la forme du discours par le jeu des sonorités (rimes), des rythmes et des images. Le rôle de la poésie est de communiquer ses sentiments, ses émotions mais aussi d'exprimer ses opinions. Le but est de provoquer une réaction chez le lecteur. Tissage : Durant cette séance, nous allons essayer de comprendre ce poème car il va ensuite vous servir de modèle pour écrire votre propre poème. | Les élèves lisent le poème. Réponses attendues : un poème La poésie est un texte avec des rimes. Réponse attendue : La poésie sert à faire des rimes. | Oral/Collectif | 10 min |
| Phase 2 : Compréhension du poème – le mot comique | Relire le poème individuellement. Consigne : « Que veut dire le mot comique selon vous ? » | Les élèves relisent le poème. Ils essaient de répondre à la question. Réponses attendues : drôle, rigolo, amusant | Oral/Individuel | 10 min |

| | | | | |
|---|--|--|--|---------------|
| | <p>Distribuer la fiche avec des mots synonymes et antonymes du mot comique.</p> <p>Consigne : « Entourez les mots qui sont synonymes du mot « comique » Rappel sur la notion de synonyme a été travaillée en vocabulaire : « qu'est-ce qu'un synonyme ? »</p> <p>Tissage : Nous avons étudié cette notion en vocabulaire, vous souvenez-vous ?</p> | <p>Les élèves répondent à la question : « Un synonyme est un mot de même sens qu'un autre ». Puis ils entourent les synonymes du mot comique sur la fiche.</p> | <p>Ecrit/Individuel</p> | <p>5 min</p> |
| <p>Phase 3 : Les animaux et leurs activités</p> | <p>Mettez-vous par deux et listez les animaux présents dans le poème et ce qu'ils font dans un tableau.</p> <p>« Est-ce que ce sont des animaux sauvages ou domestiques ? » « Que font-ils ? »</p> <p>Synthèse/Clarté cognitive = Ce qui est comique dans ce poème, c'est que ces animaux ne peuvent pas faire ces activités.</p> | <p>En binômes, les élèves listent les animaux du poème et leurs activités (ce qu'il font).</p> <p>Les élèves répondent aux questions : ce sont des animaux sauvages. Ce qui est comique dans ce poème, c'est que ces animaux ne peuvent pas faire ces activités.</p> | <p>Ecrit/Binômes</p> <p>Oral/Collectif</p> | <p>20 min</p> |
| <p>Phase 4 : la structure du poème</p> | <p>Le poème est à nouveau projeté au vidéoprojecteur.</p> <p>« Nous allons détailler ensemble la structure du poème, c'est-à-dire comprendre comment il est construit. »</p> <p>« La poésie se compose de vers et chaque vers commence par une majuscule même si la phrase n'est pas terminée » → spécificité de la poésie.</p> <p>Par quoi commence le poème ? → Une ouverture ou une attaque Qu'est-ce que l'on voit ensuite ? Et enfin ? Cette strophe s'appelle la clôture.</p> <p><u>Qu'est-ce qu'une rime ?</u> C'est la disposition de sons identiques à la finale de mots placés à la fin de deux ou plusieurs vers. Faire écouter la version chantée du poème par Domitille : https://www.youtube.com/watch?v=7zfAK8wnjio&list=OLAK5uy_nYlrVPDG0WidzRjpc2eLsHLPQ6SdRwTts&index=2&t=0s</p> | <p>Les élèves regardent attentivement le poème.</p> <p>Réponses attendues : Titre du poème</p> <p>Le 1er vers est une question « Savez-vous ce qui est comique ? » Une strophe contenant les animaux et leurs activités. Une strophe finale indiquant « Mais ce qui est le plus comique... » Les derniers mots de chaque vers se termine par le son -jggg : c'est la rime.</p> | <p>Oral/Collectif</p> | <p>10 min</p> |
| <p>Obstacles éventuels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mots « cantique » et « arithmétique » - Comprendre ce qui est comique dans le poème pour accéder au sens | <p>Bilan enseignant : La séance s'est bien déroulée. L'alternance des modalités de travail a rendu la séance dynamique et les élèves actifs.</p> <p>Bilan Elèves : Les élèves ont montré de l'intérêt pour le poème et de la motivation à l'idée de créer leur propre poème.</p> | | | |

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Production d'écrit – Construire un recueil de poèmes de la classe</p> | <p style="text-align: center;">Séance 2/8 – Mise en place d'un référentiel d'outils : Ce qui est comique – Maurice Carême</p> |
|--|---|

| | | |
|---|--|------------------------------|
| <p>Date : Vendredi 13 Décembre 2019</p> <p>Niveau : Cycle 3 – CM1</p> | <p>Objectifs spécifiques – Attendus de fin de cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> . Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture : - Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire - Se construire une posture d'auteur - Mettre en œuvre une démarche de production de texte : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, construire des phrases, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisations textuelles. - Mobiliser des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe. | <p>Durée : 55 min</p> |
|---|--|------------------------------|

| | |
|---|--|
| <p>Critères de réussite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trouver des noms d'animaux afin d'écrire son poème - Trouver des noms rimant avec « comique », se terminant en <u>-ique</u> | <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poème projeté au tableau - Fiche pour enrichir son vocabulaire : noms d'animaux et mots se terminant en <u>-ique</u> - Fiche contenant les rimes en <u>-ique</u> (pour l'enseignante) |
|---|--|

| Phases | Déroulement | | | |
|---|---|---|--|--|
| | Activité de l'enseignant | Activité de l'élève | Organisation pédagogique | Durée |
| <p>Phase 1 : Rappel et enrôlement</p> | <p>L'enseignante demande aux élèves quel poème nous avons étudié lors de la séance précédente. « Comment s'appelle le poète ? » « Qu'est-ce qui est comique dans ce poème ? » Cette séance va nous permettre de construire des outils pour écrire votre propre poème.</p> | <p>Les élèves répondent : « Ce qui est comique » « Maurice Carême » Ce qui est comique dans ce poème, c'est que ces animaux ne peuvent pas faire ces activités</p> | <p>Oral/Collectif</p> | <p>3 min</p> |
| <p>Phase 2 : Constitution d'un référentiel d'outils – les noms d'animaux</p> | <p>L'enseignante demande : « Relisez bien le poème. » Puis : « Pour écrire chacun votre poème à la manière de Maurice Carême, de quoi allez-vous avoir besoin ? »</p> <p>Vous allez travailler à deux pour trouver plein d'autres noms d'animaux, sauvages ou domestiques. Ecrivez-les sur votre feuille, vous pouvez utiliser le dictionnaire si vous avez besoin.</p> | <p>Les élèves relisent le poème. Ils essaient de répondre à la question. Réponses attendues : de noms d'animaux.</p> <p>Les élèves se mettent par deux et trouvent des noms d'animaux qu'ils écrivent sur leur feuille. Ils peuvent utiliser le dictionnaire si besoin.</p> | <p>Oral/Collectif</p> <p>Ecrit/Binômes</p> <p>Oral/Collectif</p> | <p>2 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p> |

| | | | | |
|---|---|--|----------------|--------|
| | <i>Mise en commun</i> : Ecrire les noms des animaux et constituer une affiche pour la prochaine séance | | | |
| Phase 3 : Constitution d'un référentiel d'outils – les verbes d'action | Vous avez trouvé des noms d'animaux afin de composer votre poème lors de la prochaine séance. « De quoi allez-vous avoir besoin également ? » | Les élèves répondent : « Nous allons avoir besoin de mots qui se terminent par -igue » pour faire des rimes. | Ecrit/Groupes | 10 min |
| | Vous allez travailler par groupe pour essayer de trouver le maximum de verbes d'action. Etayage en donnant des exemples : Courir, marcher, sauter, danser... <i>Mise en commun</i> : Ecrire les mots et constituer une affiche pour la prochaine séance. | Ils se mettent en groupe et tentent de trouver des verbes d'action. Les élèves essaient de trouver des mots et les écrivent sur une feuille. Chaque groupe désigne un rapporteur qui donne les mots trouvés à la classe. | | 10 min |
| Phase 4 : Composer des phrases avec les animaux et les verbes d'action | Consigne : « Maintenant que nous avons trouvé des noms d'animaux et des verbes d'action, nous allons essayer de composer un vers comme dans le poème ». | Les élèves essaient de faire une phrase contenant un nom d'animal et un verbe d'action. | Oral/Collectif | 10 min |
| Obstacles éventuels : - Trouver des nouveaux mots en particulier des verbes d'action - Parvenir à composer des phrases avec les mots trouvés | Bilan enseignant : | | | |
| | La phase n°4 n'a pas été réalisée, les étapes de mise en commun des mots-outils ayant nécessité plus de temps. Je décide d'ajouter une séance avant de passer à l'écriture du 1 ^{er} jet. Je pense donner le choix à mes élèves de conserver le mot « comique » ou bien de partir sur un autre adjectif du type « rigolo » ou « laid ». | | | |
| Bilan Elèves : | | | | |
| Les élèves étaient particulièrement motivés dans la recherche des mots, nous avons réalisé des affiches très complètes. | | | | |
| _____ | | | | |
| _____ | | | | |

| Production d'écrit – Construire un recueil de poèmes de la classe | | Séance 3/8 – Mise en place d'un référentiel d'outils – suite : Ce qui est comique – M. Carême | | |
|---|---|---|--------------------------|----------------|
| Date : Lundi 16 Décembre 2019 | Objectifs spécifiques – Attendus de fin de cycle : - Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture : - Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire - Se construire une posture d'auteur - Mettre en œuvre une démarche de production de texte : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, construire des phrases, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisations textuelles. - Mobilier des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe. | | | Durée : 50 min |
| Niveau : Cycle 3 – CM1 | | | | |
| Critères de réussite : - Déterminer une rime pour son poème - Trouver des mots qui riment avec « comique », « rigolo », « laid » | | Matériel : - Poème projeté au tableau - Feuille blanche | | |
| Phases | Déroulement | | | |
| | Activité de l'enseignant | Activité de l'élève | Organisation pédagogique | Durée |
| Phase 1 : Rappel et enrôlement | L'enseignante demande aux élèves ce que nous avons fait lors de la dernière séance d'écriture ? Pendant cette séance, nous allons continuer à construire des outils pour que vous puissiez ensuite écrire votre poème. | Les élèves répondent : « nous avons trouvé des mots pour écrire notre poème : des noms d'animaux et des verbes d'action » | Oral/Collectif | 3 min |
| Phase 2 : Constitution d'un référentiel d'outils – la rime | L'enseignante demande : « Pour écrire chacun votre poème à la manière de Maurice Carême, de quoi allez-vous avoir besoin ? » | Les élèves relisent le poème. Ils essaient de répondre à la question. Réponses attendues : de faire des rimes. | Oral/Collectif | 2 min |
| | Vous allez choisir entre 3 rimes possibles : - Rester sur les mots se terminant par -ique - Partir sur l'adjectif « rigolo » - Partir sur l'adjectif « laid » Vous allez vous mettre en groupe. | Les élèves se mettent par groupe en fonction de leur choix de rime. | Ecrit/groupes | 15 min |
| | <i>Mise en commun :</i> Ecrire les mots trouvés par chaque groupe et constituer une affiche pour chaque rime. L'enseignante passe dans les groupes pour aider les élèves à trouver des mots. | | Oral/Collectif | 15 min |

| | | | | |
|--|--|--|-------------------------|---------------|
| <p>Phase 3 : Composer des phrases avec les animaux, les verbes et les rimes trouvés</p> | <p>« Maintenant que nous avons trouvé des noms d'animaux, des verbes d'action et des mots pour chacune des rimes, nous allons essayer de composer un vers comme dans le poème ».</p> <p><i>Mise en commun :</i> Les élèves qui le souhaitent partagent leurs idées de vers/phrases.</p> | <p>Les élèves essaient de faire une phrase contenant un nom d'animal et un verbe d'action.</p> | <p>Ecrit/Individuel</p> | <p>10 min</p> |
| <p>Obstacles éventuels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trouver des nouveaux mots dans la rime choisie - Parvenir à composer des vers avec les mots trouvés | <p>Bilan enseignant : Je suis passée dans les rangs pour aider les élèves à trouver des rimes avec l'adjectif choisi.</p> <hr/> <p>Bilan Elèves : Les élèves ont été particulièrement motivés dans la recherche des mots. Ils ont eu plus de difficultés que pour les noms d'animaux ou les verbes d'action.</p> <hr/> | | | |

| Production d'écrit - Construire un recueil de poèmes de la classe | | Séance 4/8 - Premier jet d'écriture d'un poème à la manière de « Ce qui est comique - M. Carême » | | |
|--|--|---|--------------------------|--------|
| Date : Jeudi 19 Décembre 2019 | Objectifs spécifiques – Attendus de fin de cycle : - Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture : - Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire - Se construire une posture d'auteur - Mettre en œuvre une démarche de production de texte : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, construire des phrases, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisations textuelles. - Mobiliser des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe. | Durée : 50 min | | |
| Niveau : Cycle 3 – CM1 | | | | |
| Critères de réussite : -Commencer à écrire son poème -Utiliser les outils à disposition dans la classe : les différentes affiches réalisées, les affichages, les leçons d'étude de la langue, le dictionnaire | | Matériel : - Poème de Maurice Carême - Affichages de la classe - Affiches réalisées pour l'écriture du poème - Dictionnaires | | |
| Phases | Déroulement | | | |
| | Activité de l'enseignant | Activité de l'élève | Organisation pédagogique | Durée |
| Phase 1 : Rappel et enrôlement | L'enseignante demande aux élèves ce que nous avons fait lors de la dernière séance d'écriture ? Aujourd'hui, vous allez écrire votre poème à l'aide de tous les outils que nous avons à disposition dans la classe. | Les élèves répondent : « nous avons trouvé des mots pour écrire notre poème : des noms d'animaux, des verbes d'action et des mots qui riment avec comique, rigolo, beau ou laid » | Oral/Collectif | 5 min |
| Phase 2 : Constitution d'un référentiel d'outils – la rime | L'enseignante demande : « Relisez tout d'abord le poème de Maurice Carême. « Vous allez à présent écrire votre poème à la manière de Maurice Carême. Pour cela, pouvez-vous me dire de quels outils vous disposez ? Revenir sur tous les outils disponibles : -les affiches contenant les noms d'animaux, les verbes d'action et les rimes réalisées collectivement. -les autres affichages de la classe, -le dictionnaire, -le cahier de leçons de Français. | Les élèves relisent le poème. Ils essaient de répondre à la question. Réponses attendues : les affiches contenant les noms d'animaux, les verbes d'action et les rimes. | Oral/Collectif | 10 min |

| | | | | |
|--|--|---|------------------|--------|
| Phase 3 : Composer des phrases avec les animaux, les verbes et les rimes trouvés | « Maintenant que nous avons tous les outils à disposition, nous allons commencer à composer des vers à l'oral ». | Les élèves essaient de constituer un vers. | Ecrit/Individuel | 5 min |
| | <i>Mise en commun</i> : Les élèves qui le souhaitent partagent leurs idées de vers/phrases. | Les élèves partagent leurs premières idées afin de se rassurer et de donner des idées à ceux qui seraient plus en difficulté. | Oral/Collectif | 10 min |
| Phase 4 : 1 ^{er} jet d'écriture du poème | A présent, vous allez essayer d'écrire votre poème. Rassurer : Vous pouvez consulter tous les outils que nous avons cités. Vous pouvez vous lever et aller au tableau pour consulter les affiches ou bien devant les affichages de la classe si vous avez besoin. Je suis là si vous avez besoin, levez la main. L'enseignante passe dans les rangs pour aider les élèves en difficulté. Différenciation mise en place : - Pour les élèves en difficulté en écriture : Halley et Leonardo, je prévois de raccourcir la longueur du poème à produire. En effet, la strophe principale comporte 6 vers. Je leur demande d'en rédiger 3. - Pour les élèves les plus performants, ils peuvent soit aider ceux qui ont plus de difficulté, soit constituer un second poème. | Les élèves écrivent leur poème. | Ecrit/Individuel | 20 min |
| Obstacles éventuels : - Entrer dans l'activité - Parvenir à composer des vers avec les outils à disposition | Bilan enseignant : J'ai circulé dans les rangs d'afin de rassurer certains élèves quant à leur production et aider les élèves qui avaient le plus de mal à écrire leur poème. | | | |
| | Bilan Elèves : Les élèves ont été particulièrement investis pour écrire leur poème. Les élèves les plus à l'aise aidaient volontiers les autres. Ils pouvaient circuler dans la classe afin de consulter les différentes affiches, cela a créé un climat de classe détendu, serein, propice à cette activité. Il y a écrit 4 poèmes, Teyla 3, Baya 2. Imran, Mjckerby et Halley n'ont pas terminé leur premier jet. | | | |

| Production d'écrit - Construire un recueil de poèmes de la classe | | Séance 5/8 - Mise en place d'une typologie d'erreurs pour réviser son poème | | |
|---|--|---|--------------------------|--------|
| Date : Mardi 7 Janvier 2019 | Objectifs spécifiques – Attendus de fin de cycle : - Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture : - Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire - Se construire une posture d'auteur - Mettre en œuvre une démarche de production de texte : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, construire des phrases, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisations textuelles. - Mobiliser des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe. | Durée : 50 min | | |
| Niveau : Cycle 3 – CM1 | | | | |
| Critères de réussite : -S'approprier une typologie d'erreurs – le code Champions utilisé en orthographe -Associer la bonne question à un type d'erreur -Utiliser l'outil approprié pour corriger une erreur | | Matériel : - Code Champions affiché en classe - Phrases types avec des erreurs qui sont codées - Tableau avec le code champions à compléter | | |
| Phases | Déroulement | | | |
| | Activité de l'enseignant | Activité de l'élève | Organisation pédagogique | Durée |
| Phase 1 : Lecture et valorisation des productions d'écrit | L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont fait lors de la dernière séance d'écriture ? L'enseignante félicite tous les élèves pour leurs productions d'écrit. « Vous avez tous créé votre poème, je suis vraiment fière de vous. Je ne les ai pas corrigés, je les ai lus et je souhaite qu'on les lise ensemble ». Phase d'échanges et de valorisation : L'enseignante distribue les productions. Les élèves qui le souhaitent lisent leur poème. | Les élèves répondent : « nous avons écrit un poème à la manière de Maurice Carême – Ce qui est comique » Les élèves écoutent les productions des autres et s'applaudissent. | Oral/Collectif | 15 min |
| Phase 2 : Rappel du code Champions déjà utilisé en orthographe - Tissage | « Maintenant que vous avez écrit un premier jet de votre poème, que devons-nous faire ? ». Oui, vous avez raison, nous allons corriger les erreurs d'orthographe ou de grammaire. Replacer le statut de l'erreur pour rassurer les élèves : « Vous souvenez-vous que l'erreur permet d'apprendre et de progresser ? ». Il est donc tout à fait normal d'en faire. | Les élèves répondent à la question. Réponse attendue : « Il faut corriger les erreurs d'orthographe. » Réponse attendue : « Oui, nous savons que l'erreur permet de progresser et d'apprendre. » | Oral/Collectif | 10 min |

| | | | | |
|---|--|--|---|---------------|
| | <p>Pour corriger vos poèmes, nous allons utiliser le code CHAMPIONS que nous utilisons déjà pour corriger les dictées négociées et les dictées du vendredi.</p> <p>Relire les différentes lettres constituant le code Champions et à quel type d'erreurs elle correspond.</p> | <p>Les élèves lèvent la main pour participer à la lecture des lettres composant le code Champions.</p> | | |
| <p>Phase 3 : Recherche – Questions et outils pour chaque type d'erreur</p> | <p>Ecrire au tableau en amont des phrases contenant des erreurs à corriger dans chaque rubrique et distribuer aux élèves un tableau à compléter pour chaque type d'erreur du code Champions.</p> <p><i>C'est (N) jour de la rentrée. J'arrive <u>a</u> (H) l'école pile à l'heure. Avec mes camarade (A), je <u>découvres</u> (C) la classe dans <u>laquelle</u> je serai. Chouette ? (P) Je suis avec tous mes meilleur amis (A). Mais, que se-passe-t-il (P). J'ai oublié mon cartable a la méson (O). <u>c'est</u> (M) grôle (S) mais pour un premier jour, je démarre mal !</i></p> <p>Consigne : « Vous allez travailler en groupe et essayer de remplir le tableau que je vous ai distribué. Il s'agit de trouver quelle question on doit se poser pour chaque type d'erreur et quels outils pouvons-nous utiliser pour la corriger » ?</p> | <p>Les élèves travaillent en groupe et cherchent, pour chaque erreur, quelle question on peut se poser et quel outil on peut utiliser pour la corriger.</p> | <p>Oral et écrit/groupes (hétérogènes) 3 groupes de 4 et 2 groupes de 5</p> | <p>10 min</p> |
| <p>Phase 4 : Mise en commun – Institutionnalisation</p> | <p><i>Cf – Tableau individuel du Code Champions contenant les questions à se poser pour chaque type d'erreur et les outils à utiliser pour trouver la bonne orthographe.</i></p> <p>Clarté cognitive : « A quoi va servir le tableau que nous avons construit ensemble ? »</p> <p>« Exactement, vous vous aiderez de tous les outils dont nous avons parlé et de ce tableau pour corriger certaines erreurs de vos poèmes afin de pouvoir écrire une seconde version. »</p> | <p>Un rapporteur est nommé pour chaque groupe et donne les questions trouvées par son groupe et les outils que l'on peut utiliser pour chaque type d'erreur.</p> <p>Réponse attendue : « Le tableau va nous servir à corriger notre poème ».</p> | <p>Oral/Collectif</p> | <p>15 min</p> |
| <p>Obstacles éventuels : - Trouver des questions pertinentes pour chaque type d'erreur</p> | <p>Bilan enseignant : Cette séance s'est bien déroulée, les élèves connaissant déjà le code CHAMPIONS utilisé en orthographe, lors de la correction des dictées</p> <p>Bilan Elèves : Je sens toutefois moins de motivation de la part des élèves que pour la phase d'écriture.</p> | | | |

| Production d'écrit - Construire un recueil de poèmes de la classe | | Séance 6/8 - Mise en place d'une typologie d'erreurs pour réviser son poème | | |
|--|---|---|--------------------------|--------|
| Date : Vendredi 10 Janvier 2019 | Objectifs spécifiques – Attendus de fin de cycle : . Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture : - Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire - Se construire une posture d'auteur - Mettre en œuvre une démarche de production de texte : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, construire des phrases, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisations textuelles. - Mobilier des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe. | Durée : 40 min | | |
| Niveau : Cycle 3 – CM1 | | | | |
| Critères de réussite : -S'approprier une typologie d'erreurs -Entrer dans une activité de révision de son poème à l'aide du tableau récapitulatif construit en séance 5 -Corriger les erreurs indiquées par l'enseignante grâce à la typologie étudiée en séance 5 | | Matériel : - Code Champions et affichages de la classe - Tableau récapitulatif individuel réalisé en séance 5 - Cahier de leçons de Français - Dictionnaires - Première version du poème avec annotations de correction | | |
| Phases | Déroulement | | | |
| | Activité de l'enseignant | Activité de l'élève | Organisation pédagogique | Durée |
| Phase 1 : Rappel et enrôlement | L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont fait lors de la dernière séance d'écriture ? L'enseignante explique ce que les élèves vont faire aujourd'hui : « Aujourd'hui, je vais vous distribuer vos poèmes. J'ai utilisé le code Champions pour indiquer les erreurs à corriger. A l'aide du tableau récapitulatif et des outils à votre disposition, vous allez essayer de les corriger ». | Les élèves répondent : « nous avons fait un tableau avec les différents types d'erreur, les questions que l'on doit se poser pour les corriger et les outils que l'on peut utiliser pour trouver la solution ». | Oral/Collectif | 5 min |
| Phase 2 : Relecture collective de la typologie d'erreur utilisée | « Tout d'abord, sortez votre tableau récapitulatif que nous avons réalisé lors de la séance précédente. Nous allons le relire ensemble. » | Les élèves lèvent la main pour participer à la relecture du tableau des types d'erreur. | Oral/Collectif | 10 min |

Production d'écrit - Construire un recueil
de poèmes de la classe

Séance 7/8 - Ecriture du 2^{ème} jet de son poème

Date : Vendredi 17 Janvier 2019

Niveau : Cycle 3 – CM1

Objectifs spécifiques – Attendus de fin de cycle :

. Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture :

- Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire
- Se construire une posture d'auteur
- Mettre en œuvre une démarche de production de texte : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, construire des phrases, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisations textuelles.
- Mobilier des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe.

Durée : 40 min

Critères de réussite :

- Ecrire une deuxième version de son poème
- S'approprier un logiciel de traitement de texte pour saisir son poème

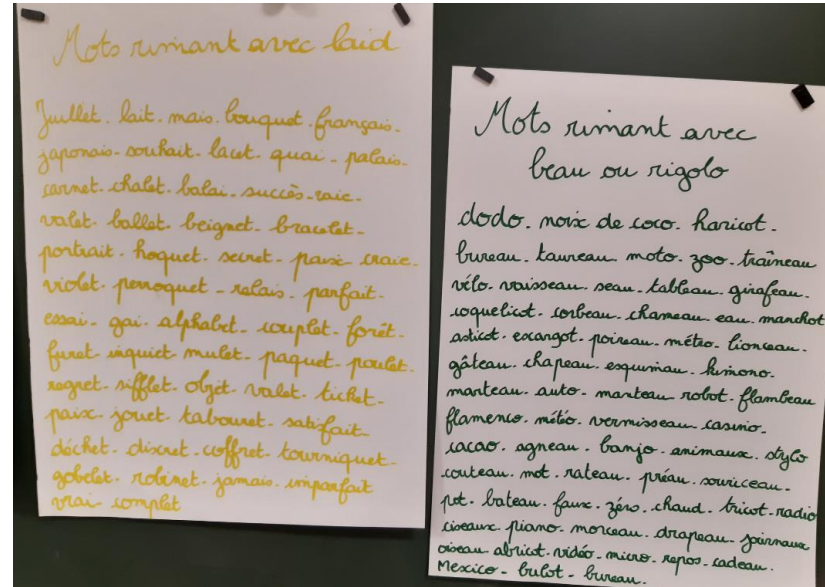
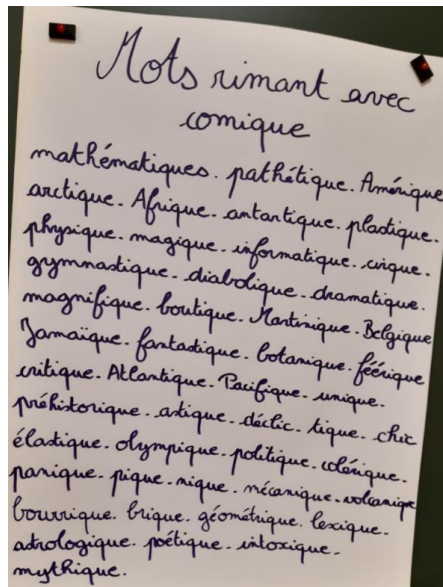
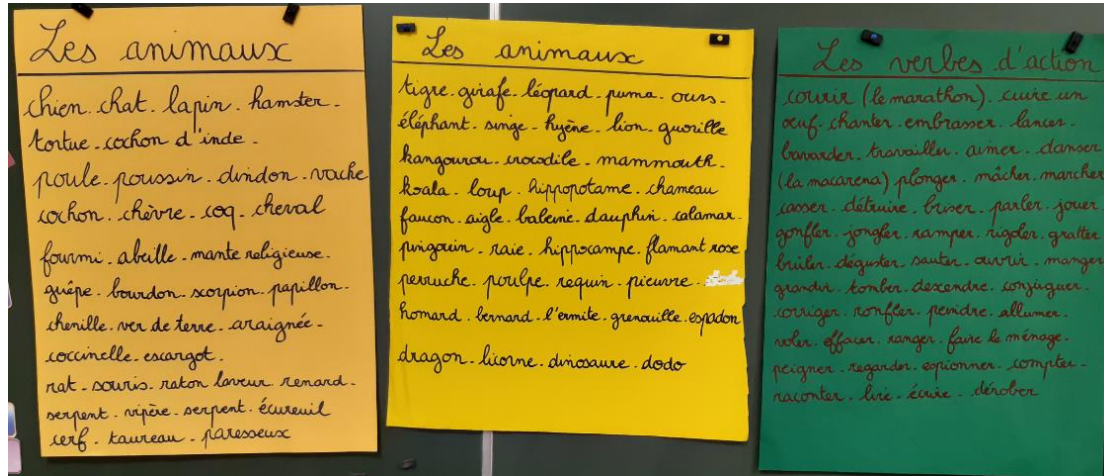
Matériel :

- La première version de son poème
- Cahier de poésie
- Tablette

| Phases | Déroulement | | | |
|---|--|---|--------------------------|--------|
| | Activité de l'enseignant | Activité de l'élève | Organisation pédagogique | Durée |
| Phase 1 : Rappel et enrôlement | L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont fait lors de la dernière séance d'écriture ? L'enseignante explique ce que les élèves vont faire aujourd'hui : « Aujourd'hui, je vais vous distribuer vos poèmes à nouveau avec vos corrections ». | Les élèves répondent : « nous avons corrigé notre poème avec l'aide du code Champions et des outils dans la classe ». | Oral/Collectif | 5 min |
| Phase 2 : 2 ^{ème} correction | Consigne : « Certains d'entre vous ont une dernière correction à effectuer, elle est marquée par une étoile verte. » Il faut soit que vous conjuguiez correctement le verbe au présent, soit que vous cherchiez le mot dans le dictionnaire. | Les élèves réalisent la 2 ^{ème} correction et lève la main en cas de problème. | Ecrit/Individuel | 10 min |
| Phase 3 : Lecture du poème de Maurice Carême et retour sur la structure | Consigne : « A présent, sur une feuille blanche à carreaux, vous allez écrire la 2 ^{ème} et dernière version de votre poème. Vous devez faire très attention à la structure du poème. Pour cela, je vais projeter le poème de Maurice Carême et on va regarder ensemble les signes de ponctuation et les endroits où il retourne à la ligne ». | Les élèves participent à la lecture du poème de Maurice Carême et repèrent les vers, la ponctuation, la structure du poème. | Oral/Collectif | 10 min |

| | | | | |
|--|--|--|------------------|-------|
| | Lire le poème avec les élèves et souligner les endroits de retour à la ligne et la présence des majuscules au début de chaque vers. | | | |
| Phase 4 Ecriture au propre du 2 ^{ème} jet | Consigne : « A présent, vous allez réécrire votre poème sur une nouvelle feuille à la manière de Maurice Carême, en prenant en compte les corrections que vous avez faites, la ponctuation, les retours à la ligne, etc...» | Les élèves écrivent la version définitive de leur poème. | Ecrit/Individuel | 15min |
| Obstacles éventuels : - Accepter de revoir une 2 ^{ème} fois son texte - Accepter de le réécrire en tenant en compte les corrections apportées et la structure revue à l'oral | Bilan enseignant : La deuxième révision pour les élèves concernés s'est mieux déroulée mais ils étaient moins nombreux. _____ _____ | | | |
| | Bilan Elèves : Ils sont entrés dans les activités sans problème. _____ _____ | | | |

Annexe 6 : Dispositif – Référentiel d'outils



Annexe 7 : Dispositif – Typologie d’erreurs : le code CHAMPIONS

| LETTRE DU CODE CHAMPIONS | SIGNIFICATION | QUESTION QUE L’ON PEUT SE POSER | OU TROUVER LA SOLUTION ? |
|--------------------------|---------------|--|---|
| C | Conjugaison | -Ai-je bien accordé le verbe avec le sujet ? → Quel est le sujet de la phrase ? | -Affichage concernant la conjugaison -Leçons de conjugaison dans le cahier de Français -Bescherelle |
| H | Homophones | -Ai-je confondu a avec à ? son avec sont ? et avec est ? on avec ont ? ou avec où ? mes avec mais ? ce avec se ? ces avec ses ? cet avec cette ? | -Affichages concernant les homonymes |
| A | Accord | -Ai-je bien accordé le nom avec le déterminant ? -Ai-je bien accordé l’adjectif avec le nom ? -Quels sont les liens entre les mots ? | -Leçon de grammaire sur le sujet -Affichage sur la nature des mots |
| M | Majuscule | -Ai-je bien mis une majuscule au début de chaque vers ? | |
| P | Ponctuation | -Ai-je bien ponctué mon texte ? | |
| I | Illisible | -Mon écriture est-elle lisible tout au long de mon texte ? | |
| O | Orthographe | -Ai-je écrit le mot correctement ? Ai-je un doute ? | -Affiches ayant servi à la rédaction du poème -Dictionnaire -Cahier de Français avec les mots appris durant l’année |
| N | Non présent | -Ai-je oublié un mot ? | |
| S | Son | -Est-ce que ce que j’ai écrit correspond à ce que j’entends quand je prononce ce mot ? | -Affiches ayant servi à la rédaction du poème -Dictionnaire -Cahier de Français avec les mots appris durant l’année |

Annexe 8 : Dispositif – Le recueil de poèmes finalisé

