



HAL
open science

Développer des compétences de production d'écrit chez des élèves de CE1 : produire un texte narratif structuré à partir d'un album sans texte

Laurène Terpend

► To cite this version:

Laurène Terpend. Développer des compétences de production d'écrit chez des élèves de CE1 : produire un texte narratif structuré à partir d'un album sans texte. Education. 2020. dumas-03135735

HAL Id: dumas-03135735

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03135735v1>

Submitted on 9 Feb 2021

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

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

Année universitaire 2019-2020

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

Mention Premier degré

Développer des compétences de production d'écrit

chez des élèves de CE1 :

**produire un texte narratif structuré à partir d'un album sans
texte**

Présenté par Laurène TERPEND

Première partie rédigée en collaboration avec Evy MARTIN JARRAND

Mémoire de M2 encadré par Fanny RINCK

Sommaire

Introduction	1
1. Partie théorique : quelles pratiques pour développer des compétences de production d'écrit chez des élèves de CE1 ?	2
1.1 L'écriture à l'école primaire : enjeux, attendus, processus et obstacles	2
1.1.1 Les enjeux	2
1.1.2 Les textes officiels (cycle 2).....	3
1.1.3 La complexité de l'écriture	4
1.2 Enseigner l'écriture : quelles pratiques ?	7
1.2.1 Recommandations générales	7
1.2.2 Les enjeux de la planification.....	8
1.2.3 Passer par l'oral pour écrire : le brouillon collectif oral, quels avantages ?.....	8
1.3 Une écriture spécifique à chaque type de texte	9
1.3.1 Chaque type d'écrit a ses codes.....	9
1.3.2 Le type narratif : caractéristiques	9
1.3.3 Lien entre narration et description.....	10
1.4 Partir d'un album sans texte : les intérêts et les difficultés de son utilisation	11
1.4.1 Constat dans la classe	11
1.4.2 L'album sans texte, quelles particularités ?	11
1.4.3 Les intérêts de l'album sans texte pour la production d'écrit	12
1.4.4 Les difficultés liées à l'utilisation d'un album sans texte	13
1.5 Problématique	13
2. Expérimentation	14
2.1 Méthode	14
2.1.1 Participants	14
2.1.2 Description de la démarche scientifique : matériel et procédure	15
2.2 Résultats	21
2.2.1 Collecte des données.....	21
2.2.2 Description des résultats pour chaque dispositif	21
2.2.3 Evolution de l'acquisition des compétences et répartition des élèves	22
2.3 Discussion	24
2.3.1 Evolution des élèves et réinvestissement des acquis de la séquence.....	24
2.3.2 Les atouts du brouillon collectif oral	29
2.3.3 Enjeux de la phase de révision	32
2.3.4 Perspectives pour ma pratique en tant qu'enseignante	33

Conclusion	34
Bibliographie	35
Annexes	1
ANNEXE 1 : plan de séquence	2
ANNEXE 2 : support prétest – <i>Loup Noir</i> , Antoine Guillopé	3
ANNEXE 3 : textes présentés en séance (1)	4
ANNEXE 4 : affiches-outils des caractéristiques de la narration et de la description	5
ANNEXE 5 : support séquence – <i>Rouge Matou</i>	6
ANNEXE 6 : exemples de grilles de relecture complétées	7
ANNEXE 7 : support posttest – <i>Un jour, deux ours</i>	8
ANNEXE 8 : tableau récapitulatif des résultats	9
ANNEXE 9 : comparaison avec les résultats du groupe témoin	10

Introduction

Pendant mon stage en tant que professeure des écoles stagiaire dans une classe de GS-CE1, j'ai remarqué chez mes élèves des difficultés lors des exercices de production d'écrit. Or, si écrire est un acte complexe, les enjeux de sa maîtrise par les élèves sont essentiels : l'écrit a une place prépondérante dans les apprentissages et la construction de soi, aussi bien sur le plan personnel que professionnel. Ce mémoire traite ainsi de la production d'écrit et, plus particulièrement, des outils et des situations d'apprentissage qui permettent à des élèves de cycle 2 de rédiger un texte narratif structuré. J'ai en effet remarqué, dès le début de l'année, des blocages chez mes élèves par rapport aux tâches de production d'écrit. Ceux-ci se sont notamment manifestés lors des joggings d'écriture, alors que mes élèves devaient raconter une histoire à partir de trois images séquentielles. Face à cette tâche, certains étaient entravés par le manque d'idées ou la difficulté à transposer leurs idées à l'écrit. D'autres n'écrivaient pas une histoire mais une phrase par image, sans faire de lien entre ces phrases. Je me suis donc demandé comment amener mes élèves à produire des textes narratifs plus structurés, qui dépasseraient la description. En outre, j'avais plus largement constaté un manque d'intérêt pour l'écriture de la part de mes élèves. Il m'a donc semblé essentiel de trouver une situation d'apprentissage répondant à ces objectifs et qui soit également motivante pour mes élèves, afin qu'ils puissent au mieux s'investir dans cette tâche et ainsi progresser. Dans ce but, j'ai choisi de travailler le type narratif à partir d'albums sans texte afin d'utiliser un support proche du quotidien des élèves. L'expérience d'Evy Martin Jarrand, professeure des écoles stagiaires d'une classe de CE1 rencontrant des problématiques similaires quant à l'apprentissage de l'écriture chez ses élèves, a confirmé ce choix : la mise en place dans sa classe d'un projet d'écriture d'une histoire à partir d'un album sans texte a fait ses preuves pour susciter la motivation et l'implication de ses élèves. Ainsi, joignant nos constats et nos pistes de réflexion nous avons fait le choix d'utiliser ce support et décidé de faire porter nos mémoires sur cette question : alors que leur maîtrise des codes de l'écrit est encore faible et face à la complexité de l'écriture, comment conduire des élèves de CE1 à produire un texte narratif riche et structuré ? La première partie de ce mémoire - co-rédigée avec Evy Martin Jarrand - dresse un état des lieux des enjeux et préconisations concernant l'enseignement de l'écriture, puis présente les caractéristiques du texte narratif – expérimenté dans ce mémoire - ainsi que celles de l'album sans texte - support de l'expérimentation. La deuxième partie présente la méthodologie (contexte de l'étude, mise en place du dispositif, méthodologie d'analyse), puis l'analyse des résultats en confrontant ceux-ci aux hypothèses formulées en amont de l'expérimentation.

1. Partie théorique : quelles pratiques pour développer des compétences de production d'écrit chez des élèves de CE1 ?

Afin de comprendre comment améliorer les productions écrites de nos élèves, ce qui est l'objectif initial de ce mémoire, il est important de regarder à la fois les recommandations ministérielles et des travaux de recherche. Pour cela, nous commençons par un état des lieux afin de mieux comprendre l'écriture à l'école primaire (les enjeux, les attendus, les processus, les obstacles). Ensuite, nous nous intéressons aux pratiques efficaces pour enseigner l'écriture. Enfin, nous précisons les spécificités du type de texte narratif ainsi que les intérêts et les limites de l'album sans texte comme support de production d'écrit, deux éléments qui sont au cœur de ce mémoire.

1.1 L'écriture à l'école primaire : enjeux, attendus, processus et obstacles

1.1.1 Les enjeux

Selon plusieurs études (Cedre 2015, PIRLS 2011) citées dans la synthèse de la conférence de consensus « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leur apprentissage ? », les élèves français sont réticents à rédiger, et quand ils le font c'est avec difficulté (2018, p. 2). Ce constat fait écho à ce que certains chercheurs tel que Musset dans son dossier d'actualité et de veille « Apprendre à écrire : du mot à l'idée » appellent une « crise de l'écrit » (2011, p. 1). Pourtant, les enjeux de la maîtrise de l'écriture, et plus largement de la littéracie - terme dont nous précisons la définition ci-dessous - sont nombreux et d'importance.

Tout d'abord, l'écrit est très présent et essentiel aussi bien à l'école - comme objet, support, vecteur et outil d'apprentissage - que dans notre société de l'information et de la communication (Musset, 2011, p. 6). Cet enjeu est d'autant plus grand que, insiste Musset, l'appropriation de l'écrit est à la fois complexe et longue, et ne s'arrête pas au cadre de l'école (2011, p. 7). Par ailleurs, selon Musset il ne s'agit pas seulement d'apprendre aux élèves à écrire, mais de les faire entrer dans la « littéracie étendue » (2011, p. 6).

Le compte rendu des « enjeux scolaires et extrascolaires de la maîtrise de l'écrit » reprend la définition faite par l'OCDE concernant le concept de littéracie. L'OCDE définit la littéracie « comme l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (2018, p. 1). Dans ce compte rendu, Morais, Plane et Reuter, sont en accord avec Musset car selon eux « les enjeux de l'écrit dépassent le cadre scolaire » (2018, p. 1). En effet, l'écriture présente un enjeu d'intégration sociale puisqu'elle est

« indispensable à la construction d'un parcours social et professionnel » (Cnesco, 2018, p. 1). En fait, le but n'est donc pas seulement de savoir écrire, mais d'accéder à ce que l'écriture permet. Cros explique ainsi que parmi les différentes fonctions de l'écriture, il y a « la fonction épistémique « qui aide à construire les savoirs, et est « fondatrice de la pensée » (2009, p. 31). Selon lui, une logique de reconstruction de la pensée se met en place lors de l'écriture qui permet aussi « de se découvrir soi-même, de se révéler à travers non seulement des lapsus mais aussi des choix de mots inducteurs d'interprétations inédites et de sensations nouvelles, voire d'émotions cachées » (2009, p. 31). Rejoignant ainsi Cros, on peut dire que l'écriture présente un enjeu d'expression personnelle, de découverte de soi. Enfin, de manière générale, les écrits sont inséparables du fonctionnement de notre société (2009, p. 23) et il est donc essentiel d'appréhender l'écriture dès le plus jeune âge avant même de savoir lire ou écrire : les élèves doivent construire une représentation de l'écrit en établissant du lien entre l'oral et l'écrit au cycle 1. Il faut aussi les aider dans leur acculturation à l'écrit, pour qu'ils découvrent une diversité d'écrits et de fonctions de l'écrit. Cet apprentissage se consolide lors du cycle des apprentissages fondamentaux.

1.1.2 Les textes officiels (cycle 2)

1.1.2.1 Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Faisant écho à ces enjeux, le premier domaine du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture « les langages pour penser et communiquer » met en avant l'importance de l'apprentissage des différentes formes de langages, à la fois « savoirs et outils » (Socle commun, p. 3) et notamment du langage écrit pour pouvoir apprendre et communiquer. En effet, « ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique » (Socle commun, p. 3).

1.1.2.2 La place de l'écrit dans les programmes du cycle des apprentissages fondamentaux

Les programmes de français de 2018 pour le cycle des apprentissages fondamentaux distinguent trois sous-compétences au sein de la compétence « Écrire » : « Copier », « Écrire des textes en s'appropriant une démarche », « Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit » distinguant ainsi différentes composantes de l'écriture : le geste graphique, la mise en texte et la révision du texte produit.

Le document d'accompagnement « Attendus de fin d'année de CE1 – Français », également publié en 2018, précise les compétences attendues spécifiquement en fin de CE1 :

« Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche [...] »

- Identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes. [...]
- Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome). [...]
- Acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours... [...]
- Mobiliser des outils à disposition dans la classe liée à l'étude de la langue. [...]

Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit [...]

- Repérer des dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérences, redites...) pour améliorer son écrit. [...]
- Mobiliser des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue. [...]
- Exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire, d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue. [...]
- Utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, guide de relecture... [...] »

(MEN - Document d'accompagnement Eduscol attendus de fin d'année - CE1)

Si l'enseignement de la production écrite présente des enjeux essentiels, et est très présent dans les programmes de l'Education Nationale, et ce particulièrement au cycle 2, il s'agit de comprendre que l'apprentissage de l'écriture sous-tend des processus complexes, et fait face à des obstacles.

1.1.3 La complexité de l'écriture

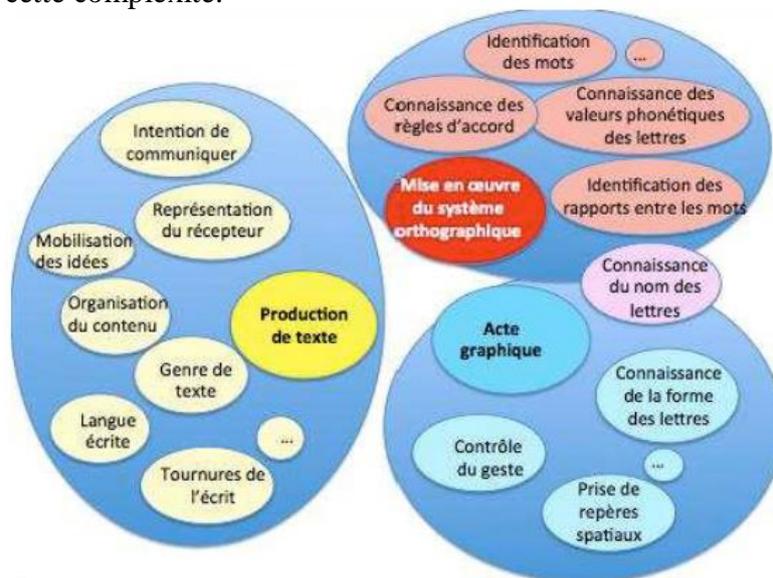
1.1.3.1 Ecrire, un terme polysémique

L'écriture, comme le souligne Plane (2013), est un « objet complexe » et polysémique qu'il est difficile d'appréhender dans son entièreté. Barré-De Miniac, Cros et Ruiz (1993), citées par Plane (2013), proposaient de distinguer un premier aspect lié « aux spécificités des différents systèmes graphiques », un second renvoyant « au style rédactionnel caractéristique de chaque écrivain » et un troisième référant à un « phénomène culturel propre à certaines sociétés ». De

plus, elles précisait que l'écriture renvoie autant au produit final qu'au processus qui a permis sa réalisation. Par ailleurs, les différents aspects de l'écriture ne se contentent pas d'exister de manière parallèle mais, au contraire, interagissent et s'articulent entre eux (Plane, 2013).

1.1.3.2 Que fait-on quand on écrit ?

« Psychologue, linguiste, enseignant ou élève devant sa page blanche, tous sont d'accord : écrire est une tâche complexe » (Myhill & Locke, 2007 cité par Musset, 2011, p. 11). En effet, l'écriture est une tâche plurielle et coûteuse, dont la maîtrise est difficile à atteindre car elle recouvre une diversité de tâches et relève d'un processus complexe et non linéaire. De plus, il s'agit d'une activité qui fait appel à « toutes les dimensions de l'écrit : linguistiques mais aussi culturelles et sociales » (Musset, 2011, p. 1). Tout d'abord, lorsqu'il écrit, le scripteur fait appel simultanément à des compétences individuellement complexes qui « concernent l'acte graphique, la rédaction de texte en elle-même et la mise en œuvre du système orthographique » (MEN, L'écriture au cycle 2, 2018, p. 2). De même, à travers l'écriture, de nombreux processus sont à l'œuvre. Comme le souligne la synthèse des recommandations du jury de la conférence « Écrire et rédiger : des recommandations pour améliorer les apprentissages des élèves », l'écriture est une tâche complexe pour les élèves puisqu'elle nécessite de mobiliser et maîtriser à la fois « le geste, les régularités et les irrégularités de la forme écrite de la langue française, la rédaction de phrases simples et la production de textes longs » (2018, p. 1). Musset souligne également la difficulté, en particulier au début de la scolarité, de la « mise en forme de la pensée » pour passer de l'oral à l'écrit (Musset, 2011, p. 4). Le schéma suivant, réalisé par Sylvie Plane, et proposé dans le document d'accompagnement Eduscol « L'écriture au cycle 2 » met en avant cette complexité.



Les recherches en psycholinguistique dans les années 1980 ont aidé à comprendre le processus de la production de texte grâce à des modèles psycholinguistiques dont notamment celui de Hayes et Flower (Garcia-Debanc, Fayol, 2003). Le document d'accompagnement Eduscol en propose une version simplifiée sous forme de tableau, faisant apparaître trois opérations principales de l'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Il rappelle également que ces opérations ne sont pas mises en œuvre de manière linéaire.

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

(MEN, L'écriture au cycle 2, 2018)

Pour accompagner les élèves dans leur apprentissage de la production de texte, il faut donc, comme nous allons le voir, travailler avec eux chacune de ces trois composantes, mais auparavant, précisons quelques difficultés spécifiques aux élèves de CE1.

1.1.3.3 Difficultés spécifiques aux élèves de CE1

Au regard de cette complexité de l'écriture, se dessinent des difficultés propres aux élèves de CE1 sur différents aspects. Tout d'abord, sur le plan moteur, le geste grapho-moteur n'est pas encore totalement maîtrisé par tous les élèves et demeure pour tous assez coûteux. Écrire - même en activité de copie - prend du temps, et est une tâche fatigante. De plus, la lenteur du geste grapho-moteur peut donner lieu à de la frustration ou du désengagement. Ensuite, sur le plan cognitif, les élèves de CE1 rencontrent une double difficulté. D'une part, au niveau de l'écriture des mots, la transcription des correspondances phonographiques est coûteuse en ressources cognitives. D'autre part, la production de phrases est difficile car il faut d'abord trouver des idées et planifier son écrit (MEN, Écriture - les obstacles possibles, 2018), puis élaborer des phrases, et enfin parvenir à les écrire sans oublier de mots et en respectant la ponctuation. A cela s'ajoutent de faibles connaissances linguistiques (orthographe des mots et règles d'accords notamment).

En outre, un obstacle à l'écriture est également la gestion simultanée de ces tâches déjà coûteuses individuellement puisqu'encore non maîtrisées (MEN, Écriture - les obstacles possibles, 2018). Enfin, d'un point de vue affectif, l'élève peut s'interdire d'écrire par peur de

ne pas y arriver, conscient de sa faible maîtrise des codes de l'écrit (MEN, Écriture - les obstacles possibles, 2018).

Au regard de ces processus complexes et face à ces obstacles plus forts chez des élèves de CE1, comment, alors, faciliter l'apprentissage de l'écriture ?

1.2 Enseigner l'écriture : quelles pratiques ?

1.2.1 Recommandations générales

Le jury de la conférence de consensus « Écrire et rédiger » identifie sept principes généraux pouvant favoriser l'apprentissage de l'écriture : stabiliser des orientations pédagogiques nationales claires et les évaluer ; favoriser la collaboration entre élèves ; sensibiliser les élèves à la variété des textes ; équilibrer et articuler l'enseignement de la production de textes avec l'étude de la langue ; articuler l'apprentissage de l'écriture avec celui de la lecture ; articuler les apprentissages scolaires avec les pratiques d'écriture des élèves hors de la classe ; assurer une progression des apprentissages dans les classes (Cnesco, 2018, p. 4-5) .

A un niveau plus précis, pour Plane, on peut considérer que l'apprentissage de l'écriture mobilise trois grandes composantes :

- « la compréhension des fonctionnements sémiotiques de l'écrit » ;
- « la capacité à produire des textes écrits - qui elle-même regroupe des capacités et des connaissances linguistiques, communicationnelles et sociales » ;
- « la maîtrise des gestes graphiques » (Plane, 2013).

Enseigner ces composantes est difficile car elles sont indépendantes, devant ainsi donner lieu à des situations d'apprentissages spécifiques, mais elles doivent aussi s'articuler entre elles pour donner du sens et permettre l'accès à l'écriture dans son ensemble (Plane, 2013). Par ailleurs, Musset souligne le rôle important joué par la mémoire et donc la nécessité d'un apprentissage systématique et régulier pour pouvoir automatiser les mécanismes et laisser des ressources cognitives pour la créativité (Musset, 2011). En outre, il s'agit également de travailler et d'explicitement la mise en œuvre des différentes opérations de la démarche d'écriture planification, mise en texte et révision (Musset, 2011).

Parmi les différents éléments de la démarche d'écriture (planification / mise en texte / révision), ce mémoire s'intéresse plus particulièrement à l'importance de travailler explicitement la planification avec les élèves.

1.2.2 Les enjeux de la planification

Comme nous l'avons vu précédemment, les élèves de CE1 doivent gérer simultanément plusieurs tâches à un niveau « micro ». Dès lors, la planification qui nécessite (et en même temps permet) d'avoir une vision de la macrostructure du texte à produire est particulièrement difficile (MEN, L'écriture au cycle 2, 2018). La phase de planification permet par ailleurs à l'élève, grâce à l'étayage de l'enseignant, de se représenter la tâche d'écriture avec un questionnement du type « quel écrit ? Pour quoi faire ? Pour qui ? Que doit-on dire et comment le dire ? » (MEN, L'écriture au cycle 2, 2018, p. 4).

Une forme possible pour cette phase de planification nous a semblé particulièrement intéressante : le brouillon oral collectif. Cette phase se situe avant la mise en texte : les élèves verbalisent ce qu'ils ont compris avec l'aide de l'enseignant et mettent en commun leurs idées. Dans notre séquence, nous montrons aux élèves les images de l'album sans texte et ceux-ci doivent résumer l'histoire grâce à des questions guidées. Au fur et à mesure de l'échange, les élèves viennent compléter les propos de leurs camarades pour produire un récit structuré à l'oral basé sur le modèle du schéma narratif.

1.2.3 Passer par l'oral pour écrire : le brouillon collectif oral, quels avantages ?

Bien qu'écrire soit souvent perçu comme un acte solitaire permettant l'expression du point de vue ou de la sensibilité d'un individu, les recherches menées dans les classes montrent les conséquences positives des interactions entre élèves lors de la production d'écrits (Cnesco, 2018). De fait, cette collaboration permet à la fois aux élèves d'acquérir des stratégies, de développer leur esprit critique et de co-construire des savoirs si elle est bien organisée et si elle est guidée par l'enseignant (Cnesco, 2018). De plus cette collaboration renvoie également à la dimension sociale de l'écriture (Musset, 2011).

Ce travail collaboratif peut notamment porter sur les stratégies à utiliser et des questions de compréhension, par exemple dans une phase de brouillon oral collectif.

Par ailleurs, de manière générale, la production de brouillons permet aux élèves de se concentrer sur la planification et de les faire ainsi réfléchir à la macrostructure de leur écrit (par exemple dans notre cas le type narratif et la structure du schéma narratif) dans le but de développer leur créativité et leur réflexion (Cnesco, 2018) et d'alléger ainsi la charge cognitive lors de la mise en texte.

Comme fil conducteur de ce mémoire, nous faisons l'hypothèse que travailler sur le brouillon à l'oral et de manière collective permet à l'élève de prendre confiance, à l'enseignant d'explicitier les stratégies pouvant être utilisées et à la classe de co-construire des savoirs et savoir-faire tels que rechercher des idées et les organiser, respecter le schéma narratif, utiliser des mots outils pour structurer son texte.

1.3 Une écriture spécifique à chaque type de texte

1.3.1 Chaque type d'écrit a ses codes

Ecrire oui, mais écrire quoi ? Pellat et Fonvielle (2017) expliquent qu'il existe de nombreux types d'écrits, classés selon « les grands actes de discours qu'ils réalisent (raconter, décrire, convaincre, expliquer etc.) » (p. 346). Les auteurs mettent en avant la typologie de Werlich (textes narratifs, descriptifs, explicatifs, argumentatifs, instructifs) puis les éléments apportés par Adam (textes prédictifs, conversationnels et rhétoriques ou poétiques).

Comme le recommandent les programmes de 2018, il est important que les élèves soient confrontés à des situations d'écriture et à des types de textes variés. Cependant, pour pouvoir écrire des textes de genres variés, il est essentiel, comme le souligne la synthèse des recommandations du jury de la conférence « Écrire et rédiger », « que les élèves comprennent que chaque genre d'écrit a ses propres conventions en matière de ton, de lexique [...] qui varient aussi selon les disciplines » (2018, p. 4) et soient donc sensibilisés à la diversité des textes. Pour ce faire, on peut, dès la maternelle, et tout au long de la scolarité (Cnesco, 2018) travailler avec les élèves sur ces différents types de textes, notamment en lecture-compréhension.

Ayant choisi le type narratif pour la séquence de ce mémoire, nous allons maintenant en préciser les caractéristiques d'un point de vue expert, et ce que nous en retenons pour le travailler avec des élèves de CE1.

1.3.2 Le type narratif : caractéristiques

Pellat et Fonvielle notent que chaque texte a une visée dominante qui est à l'origine du type de texte. Le type narratif « vise à raconter une histoire réelle ou fictive » (2017, p. 355). Afin de caractériser ce type de texte, les auteurs donnent une définition proche de celle que donne Blain. En effet, celui-ci écrit que, dans un texte narratif, il y a « la présence d'au moins un personnage qui pose un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace. Ces actions sont en relation de cause-conséquence et se situent dans un début, un milieu et une fin » (1995, p. 23). Pellat et Fonvielle mettent également en avant cette relation de cause-conséquence : « le type narratif

présente une succession d'événements reliés causalement et chronologiquement entre eux » (2017 p. 355). Ils parlent également d'un « scénario », qui est « une succession de phases qui jouent un rôle précis dans la dynamique narrative » (2017 p. 355). Ils expliquent que chacune des phases peut être repérée grâce à des indices tels que des formules, des temps verbaux, des indicateurs temporels etc. Ces phases sont : la phase initiale, la phase de perturbation, la phase de résolution et la phase finale. De plus, une phase évaluative peut venir compléter le scénario par une morale ou une chute de l'histoire.

Pour travailler avec des élèves de CE1, nous avons retenu la structure du schéma narratif en supprimant certaines phases et en simplifiant le vocabulaire afin qu'il soit accessible à tous les élèves. Pour chaque phase nous avons construit avec les élèves une affiche de « mots outils » qui reprennent les « indices » afin de structurer le texte et d'identifier chaque phase : par exemple « il était une fois », « c'est l'histoire de » pour les formules d'ouverture ; « soudain », « tout à coup » pour les marqueurs de perturbation ; « c'est ainsi que », et « depuis ce jour » pour les formules de clôture. Nous avons donc abordé la situation initiale que nous avons appelée « le début », nous avons assemblé les phases de perturbation et de résolution en une phase que nous avons appelée « les aventures ». Puis, nous avons travaillé la situation finale, dénommée « la fin ». La visée du type narratif est également expliquée aux élèves c'est à dire que nous leur exposons le fait qu'un texte narratif raconte une histoire à l'échelle globale et ne décrit pas simplement ce que l'on voit sur les images les unes à la suite des autres. Pour cela, il est important que les élèves arrivent à faire la distinction entre la description et la narration, ce qui est un travail réalisé au début de la séquence - qui sera détaillée dans la seconde partie du mémoire - pour qu'ils puissent, par la suite, faire le lien entre ces deux types de textes.

1.3.3 Lien entre narration et description

Bien que chaque type de texte possède ses caractéristiques propres, il serait faux de penser qu'il existe un seul type de texte par genre d'écrit. Blain (1995) ou encore Pellat et Fonville (2017) se mettent d'accord sur le fait que chaque genre d'écrit possède un type de texte dominant, par exemple le texte narratif domine dans le roman, les nouvelles, le conte ou encore les faits divers et le texte descriptif domine dans le portrait ou encore dans un guide touristique. Cependant, il peut y avoir un va et vient de plusieurs types de texte au sein d'un genre d'écrit. En effet, la situation initiale « expose la situation de départ de l'histoire : elle plante le décor et présente les personnages qui construisent un équilibre de départ » (Pellat et Fonville, 2017, p. 385). Cette situation de départ nécessite alors d'inclure un passage ou des éléments descriptifs afin de

présenter les composants de base de l'histoire dans un texte qui répond à une visée générale narrative. Par exemple, pour l'album *Loup noir* d'Antoine Guillopé qui est une histoire narrative, on peut donner une description du lieu (une forêt sombre, en hiver...) et des personnages (un loup que l'on peut décrire, dont on peut indiquer l'effet qu'il dégage (ex. un loup féroce), un jeune homme auquel on peut donner un nom ; ses attributs physiques, psychologiques...) afin d'enrichir le texte. On met ici en exergue une double difficulté pour les élèves : d'une part, ne pas tomber dans la description image par image lors de la production d'un texte narratif à partir de supports iconographiques, et, d'autre part, réussir à inclure de la description dans la situation initiale pour enrichir le texte.

1.4 Partir d'un album sans texte : les intérêts et les difficultés de son utilisation

1.4.1 Constat dans la classe

Ayant proposé à nos élèves des joggings d'écriture dont la consigne était d'écrire des phrases à partir de trois à quatre images séquentielles, nous nous sommes aperçu que les élèves ne produisaient que des descriptions. Ils écrivaient souvent une phrase pour chaque image, et celles-ci n'ayant pas de lien entre elles, elles ne racontaient donc pas d'histoire, ce qui était initialement notre objectif. Nous nous sommes alors demandé si ce résultat était dû au support ou aux images séquentielles choisies. Nous avons alors envisagé la possibilité de travailler à partir d'albums sans texte puisque nous souhaitions travailler la narration avec les élèves. En effet, nous avons pensé que s'agissant d'un genre narratif, l'album sans texte inviterait plus facilement les élèves à produire un texte narratif, même si le langage utilisé est iconographique et non littéraire. De plus, il nous a semblé qu'avec un plus grand nombre d'images les élèves adopteraient une approche plus globale qui relèverait davantage de la narration car la description image par image serait alors très coûteuse.

1.4.2 L'album sans texte, quelles particularités ?

Le support utilisé dans ce mémoire, l'album sans texte narratif (par opposition aux albums non narratifs, tels que les imagiers et les abécédaires) est un support assez particulier dont la définition est paradoxale, comme le souligne Coronet (2014) dans son mémoire *Dans quelle mesure l'album sans texte permet-il à l'élève de cycle 3 de produire un écrit d'invention ?* En effet, « le support a été conçu pour accueillir du texte en interaction avec les images. Et dans ce cas bien précis, ces dernières sont les seules à porter la problématique du récit » (Coronet, 2014,

p. 19). Pour mieux comprendre ce paradoxe, il s'agit d'abord de souligner que l'album sans texte est en premier lieu un album, c'est-à-dire « une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support » (Van der Linden citée par Coronet, 2014, p. 18). Ainsi, l'album sans texte joue sur l'organisation et l'enchaînement des images dans la double page, les plans, les couleurs et les choix plastiques pour exprimer un discours (op. cité). De fait, comme le développe Coronet (op. cité), malgré l'absence de texte, on a bien une instance narrative - la succession d'images - qui peut adopter différents points de vue se traduisant par les effets de zoom, les vues d'ensemble ou au contraire une vision interne à un personnage (op. cité). Les couleurs peuvent, elles aussi, traduire des émotions. Enfin, le sens donné aux images dépend également des informations données par le paratexte, et plus encore, du titre de l'album, qui permet de donner au lecteur un horizon d'attentes. L'album sans texte narratif est donc un support riche, porteur de signification qui selon nous est propice à la production de textes narratifs.

1.4.3 Les intérêts de l'album sans texte pour la production d'écrit

En nous appuyant sur cette définition, nous voyons dans l'album sans texte plusieurs intérêts quant à son utilisation concernant la production d'écrit. Tout d'abord, nous pensons qu'il peut être une source de motivation chez les élèves. Ceux-ci sont impliqués dans la tâche car ils pensent devoir combler le manque de texte de ces albums. Ensuite, écrire à partir d'images est d'autant plus intéressant que cela est à la portée de tous les élèves : les faibles lecteurs pourront construire leur histoire (en dictée à l'adulte ou non) car il est possible de travailler la compréhension d'images sans que la lecture soit un obstacle. En outre, les images peuvent aider les élèves en manque d'inspiration. En effet, selon Valiquette, « pour activer la venue des idées, il est intéressant de trouver des images en lien avec le sujet » (2006, p. 71). L'album sans texte remplit donc parfaitement ce rôle. Avec les albums sans texte narratifs, les élèves s'impliquent davantage dans la production d'écrit puisqu'ils deviennent les auteurs de leur histoire, du fait que leurs images sont souvent libres d'interprétation : il n'y a pas qu'une seule histoire qui soit correcte, ce qui laisse une place importante à l'imagination des élèves, et limite l'autocensure liée à la peur de se tromper. De plus, comme nous l'avons souligné ci-dessus, ce type d'albums sans texte présente une structure narrative (situation initiale / perturbation / résolution) qui va guider les élèves vers la structure du schéma narratif quand ils produisent leur texte. Enfin, ces albums sont souvent riches en informations et en détails et peuvent mettre en avant des

émotions, ou encore, ils invitent à s'interroger sur les intentions des personnages, ce qui en fait des supports littéraires privilégiés pour travailler la narration avec les élèves.

1.4.4 Les difficultés liées à l'utilisation d'un album sans texte

Bien que motivant et répondant à certaines difficultés rencontrées par les élèves, l'album sans texte présente néanmoins quelques limites. D'abord, selon le support utilisé, il ne reste pas impossible que l'élève soit tenté de décrire image par image plutôt que d'aller vers la narration. Ensuite, l'élève peut avoir des difficultés à comprendre qu'un même personnage peut être présent sous différentes formes (par exemple, dans notre prétest, nous utilisons un album sans texte qui met en scène des contrastes noirs et blancs : le loup qui est noir au départ, est blanc à la fin de l'histoire ; certains élèves pensaient qu'un nouveau personnage faisait son apparition). Enfin, il peut aussi rencontrer des difficultés pour comprendre les images, ainsi que pour faire le lien entre elles. Nous nous sommes rendu compte de ces difficultés, une fois la phase d'expérimentation terminée, comme nous le verrons dans la partie d'analyse de ce mémoire.

1.5 Problématique

Nos constats en classe et les travaux que nous avons lus nous ont amenées à nous poser la question suivante : alors que leur maîtrise des codes de l'écrit est encore faible, et face à la complexité de l'écriture, comment conduire des élèves de CE1 à produire un texte narratif riche et structuré ? Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi de construire une séquence accompagnant les élèves dans la production de textes narratifs à partir d'albums sans texte, en s'appuyant sur le brouillon collaboratif oral et en travaillant en parallèle sur les caractéristiques de la narration, le schéma narratif et la place de la description dans le texte narratif, afin d'élaborer des outils de mise en texte et de révision. Ainsi, ce mémoire pose la problématique suivante : dans quelle mesure le fait de travailler avec des élèves de CE1 sur la planification (à l'oral et collectivement), la mise en texte et la révision par la construction d'outils (affiches, grilles de relecture etc.) permet-il de produire des textes narratifs structurés ? Face à cette problématique, les hypothèses posées sont les suivantes :

1. En travaillant sur les caractéristiques de la narration, sur les différences entre description et narration, et sur la place de la description dans un texte narratif, les élèves seront capables produire des textes narratifs plus structurés.

2. Le brouillon oral collectif (qui concerne l'étape de planification) permet aux élèves de confronter leurs idées, d'accéder ainsi à l'interprétation des illustrations pour produire un texte narratif.

3. Un travail sur le brouillon oral collectif permet ensuite un transfert de connaissances : les élèves seront mieux outillés pour l'étape de planification. Lorsqu'ils auront à produire un texte, ils pourront refaire seuls le travail fait collectivement à l'oral pendant la séquence. Et de même, l'expérience de la mise en texte et les outils construits pour la relecture vont aider les élèves à réinvestir ce travail lors de la production d'un nouveau texte.

2. Expérimentation

2.1 Méthode

Au vu de la problématique énoncée, j'ai élaboré une séquence de cinq séances, permettant de travailler avec les élèves la production de textes narratifs structurés à partir d'un support iconographique : l'album sans texte. M'appuyant sur les articles que j'ai lus, j'ai choisi de travailler les trois étapes de la production d'écrit proposées par Hayes et Flower et mises en avant par le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse dans son document d'accompagnement (MEN, L'écriture au cycle 2, 2018) : la planification, la mise en texte et la révision. Cependant, nous avons vu précédemment que les mécanismes permettant l'écriture sont complexes et le temps qui m'était imparti étant limité, je me suis concentrée sur la construction de compétences de planification chez mes élèves. Pour ce faire j'ai décidé de travailler avec le brouillon collectif oral qui me semblait d'une part, répondre aux enjeux de la planification chez des élèves de CE1, comme présenté dans la partie théorique, et d'autre part répondre aux problèmes rencontrés plus particulièrement chez mes élèves : la difficulté à comprendre les supports iconographiques - images séquentielles notamment -, à trouver des idées et, plus largement, leur sentiment d'incapacité face à la tâche écrite.

Cette séquence est encadrée par un prétest et un posttest proposant une tâche analogue afin d'évaluer les progrès des élèves.

2.1.1 Participants

La séquence a été conduite auprès de 16 élèves de CE1, sur des temps où les cinq élèves de GS de ma classe n'étaient pas présents ou étaient en atelier dirigé avec l'ATSEM. Il s'agit d'un groupe de CE1 assez hétérogène avec en particulier un élève en grande difficulté, ne maîtrisant pas les correspondances graphophonologiques. Pour ce dernier, les phases d'écriture ont été transformées en dictée à l'adulte. Avant la mise en œuvre de la séquence, la production d'écrit n'avait été travaillée que sous forme d'écrits courts, avec des joggings d'écriture ou des écrits de travail.

2.1.2 Description de la démarche scientifique : matériel et procédure

2.1.2.1 La séquence

La séquence mise en place (voir plan de séquence en annexe 1) s'appuie sur les recommandations émises par le Cnesco lors de la conférence de consensus « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? » (2018). De plus, l'objectif de cette séquence était d'amener les élèves à produire des textes narratifs structurés, en lien avec deux attendus de fin de CE1 : « identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes » et « mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes » (MEN, Document d'accompagnement Eduscol - attendus de fin d'année - CE1). Dans cette perspective, j'ai choisi d'utiliser des albums de jeunesse sans texte. Le type narratif est ainsi travaillé à partir d'un support de jeunesse lui-même narratif afin de donner du sens à l'activité d'écriture et de la lier au quotidien des élèves qui sont fréquemment en contact avec des albums. De plus, utiliser des albums, et faire découvrir le type particulier des albums sans texte favorise l'acculturation à l'écrit qui est une composante importante dans la construction du lecteur-scripteur.

Enfin, la construction de cette séquence s'est appuyée sur le prétest (présenté 2.1.2.2) qui a permis de mieux diagnostiquer les besoins de mes élèves. D'une part, lors de la passation de consignes, des questions ont émergé sur la phrase. Cette difficulté s'est retrouvée dans les productions des élèves : beaucoup ont mis un seul point à la fin de leur texte. D'autres ont mis des points en fin de ligne. A la suite de ce constat, j'ai décidé de réaliser une affiche-outil lors d'une leçon de grammaire (en dehors de la séquence) et de faire des rappels en m'appuyant sur cet outil lors de la construction et l'utilisation de la grille de relecture constituée pendant la séquence. D'autre part, la question « Et si je ne sais pas écrire un mot ? » m'a été posée à plusieurs reprises et certains élèves s'arrêtaient d'écrire s'ils ne savaient pas écrire un mot. Il m'a donc paru important, lors de chaque phase de mise en texte, de rappeler que ce n'était pas l'orthographe que je regardais. De plus, dans ce but, j'ai rappelé que s'il fallait s'appliquer sur les mots dont on connaît l'écriture, il était normal de ne pas savoir écrire certains mots et que, pour ces derniers, on écrit comme on entend. Par ailleurs, beaucoup des textes produits étaient plus descriptifs que narratifs, ce qui a renforcé ma volonté de différencier explicitement ces deux types de textes dès le début de la séquence.

La première séance avait ainsi pour objectif de faire émerger les critères de distinction entre la narration et la description. En effet, comme cela a été présenté en partie 1, chaque type de texte a ses codes (Pellat et Fonvielle, 2017), et il est nécessaire de rendre ces codes explicites pour

favoriser la production de texte (Cnesco, 2018). A cette fin, il a été proposé aux élèves quatre textes (annexe 3) – deux textes narratifs et deux textes descriptifs - qui ont d’abord été lus collectivement pour pallier les éventuels problèmes de compréhension. Puis, par groupe, les élèves ont essayé de les trier, en mettant ensemble les textes qui selon eux se ressemblaient. Ensuite, une mise en commun a permis de faire verbaliser les critères choisis par chaque groupe pour classer les textes (ex : « il se passe beaucoup de choses », « le texte raconte une histoire », « le texte décrit quelque chose »...). Cette mise en commun a été l’occasion pour moi d’institutionnaliser les notions de textes descriptif et narratif en constituant avec les élèves deux affiche-outils présentant les caractéristiques de chaque type de texte (annexe 4) ainsi qu’une troisième affiche avec les éléments définis comme essentiels du schéma narratif en partie I.

La deuxième séance constituait le cœur de la séquence puisqu’il s’agissait de la phase de planification mise en œuvre sous forme de brouillon oral collectif. Après un rappel des éléments essentiels à retenir de la séance précédente à l’aide des affiches, j’ai expliqué aux élèves l’objectif des prochaines séances : écrire une histoire à partir des images d’un album intitulé *Rouge Matou* d’Eric Battut (voir les extraits donnés aux élèves en annexe 5), autrement dit, produire un texte narratif comme ceux que nous avons lus lors de la première séance. Puis, les élèves ont eu un temps pour observer les images de l’album projetées au tableau et dont chacun avait également un exemplaire, avec pour consigne de commencer à se raconter l’histoire dans sa tête en s’assurant de bien mettre des mots sur toutes les étapes du récit : un début, des aventures et une fin. Après ce temps de réflexion individuelle, le brouillon collaboratif oral a commencé. J’ai sollicité la parole des élèves en leur laissant d’abord beaucoup de liberté, afin de permettre à tout le monde de s’exprimer et de ne pas bloquer des idées. Je notais les éléments au tableau. Puis, j’ai davantage étayé en posant des questions pour guider les élèves : quel type d’écrit étions-nous en train de préparer ? quels éléments devaient absolument être présents ? Nous avons arrangé les idées proposées de manière structurée pour respecter les étapes du schéma narratif. Cette organisation avait pour objectif non seulement de mettre en commun les idées des élèves mais aussi de leur donner une vision de la macrostructure du texte à produire et de consolider leur connaissance du schéma narratif, en accord avec les enjeux de la planification évoqués par le document d’accompagnement Eduscol « L’écriture au cycle 2 », publié pour étayer le nouveau programme de français en 2018. Enfin, nous avons réalisé une affiche avec les mots outils pour structurer le schéma narratif (voir annexe 4).

La troisième séance était consacrée à l’écriture d’un premier jet de l’histoire et à la constitution d’une première grille de relecture. Dans un premier temps, les élèves ont rappelé à l’oral les

caractéristiques de la narration et les éléments du schéma narratifs travaillés en séances (1) et (2) à partir des affiches collectives réalisées. Ensuite, je leur ai expliqué qu'ils allaient maintenant écrire l'histoire de l'album *Rouge Matou* en s'aidant du brouillon collectif que nous avons fait à l'oral. Les séances (2) et (3) ont été mises en œuvre sur des journées se suivant afin de faciliter le rappel du travail fait, mais nous avons tout de même fait un rappel à l'oral des différents éléments du brouillon, ainsi que des outils que les élèves avaient à leur disposition : affiches du schéma narratif et des connecteurs temporels (« mots outils »). J'ai précisé que ces outils étaient faits pour être utilisés pendant la phase d'écriture. Avant de passer à la mise en texte, et en s'appuyant sur ces affiche-outils, nous avons élaboré une grille de relecture (ci-dessous) afin que chacun puisse vérifier qu'il n'oubliait rien.

GRILLE DE RELECTURE		OUI	NON
Écrire une phrase	Mes phrases ont du sens.		
	Je mets une majuscule au début de chaque phrase.		
	Je mets un point à la fin de chaque phrase.		
Schéma narratif	Mon histoire a un début.		
	Il y a une ou plusieurs aventures.		
	Mon histoire a une fin.		
Organiser ses idées	J'utilise des mots de l'affiche (connecteurs temporels) pour marquer les étapes de l'histoire.		

A l'aide de cette grille, les modalités d'évaluation ont été précisées aux élèves. Il a ainsi été rappelé que l'orthographe n'est pas évaluée ; si on ne sait pas comment s'écrit un mot, on l'écrit comme on l'entend.

La quatrième séance s'est déroulée en deux temps. Le premier visait à réviser les textes produits lors de la séance précédente, et le second à mettre en avant le rôle de la description dans un texte narratif pour l'enrichir. Dans les deux cas, l'objectif était de donner des pistes aux élèves pour ensuite réécrire leur texte lors de la dernière séance. Entre les séances (3) et (4), j'avais corrigé et annoté les productions à partir d'une grille d'évaluation correspondant à la grille de relecture élaborée avec les élèves (exemples de grille complétée en annexe 6).

En début de séance, j'ai distribué aux élèves une copie de leur production sans les annotations que j'avais faites. Les élèves étaient répartis par groupes de quatre dans lesquels chacun à son tour lisait sa production au groupe pendant que les autres essayaient de repérer si tous les éléments du schéma narratif étaient présents à l'aide de la grille de relecture. S'ensuivait une

courte discussion pour savoir si tout le monde était d'accord et sur quels éléments ils s'appuyaient pour le dire. Chaque élève devait ensuite comparer ces remarques avec celles de l'enseignant sur la production annotée et accompagnée de la grille de correction. J'ai pris un temps avec chaque élève pour revenir sur ces commentaires. En effet, lire mes commentaires, les comprendre et imaginer comment améliorer son texte était un processus très difficile pour mes élèves car c'était la première fois que nous travaillions ainsi, et de plus, cela faisait appel à des tâches de lecture et de compréhension assez poussées. Dans un deuxième temps, toujours dans l'objectif d'améliorer les productions des élèves, un travail sur la description a été fait. L'objectif était de faire comprendre qu'il peut y avoir de la description dans un texte narratif, en particulier dans la situation initiale. Pour cela, j'ai repris le texte 4 proposé en séance (1) afin de leur montrer un modèle de texte narratif qui comporte une description dans la situation initiale. Il s'agissait d'un texte écrit à partir du support utilisé pour le prétest et donc ayant du sens pour les élèves. Nous avons ensemble repéré les éléments relevant de la description. Enfin, à l'oral, j'ai demandé aux élèves de raconter ce qu'il se passait au début de l'histoire de *Rouge Matou* et d'enrichir leur propos avec de la description afin de donner d'autres exemples.

Lors de la cinquième séance, les élèves ont réécrit leur texte en essayant de prendre en compte les éléments de révision proposés lors de la séance précédente. En repartant de la grille de relecture, j'ai fait expliciter les critères de réussite de la réécriture aux élèves. Auparavant, la grille de relecture élaborée en séance (3) a été complétée par les lignes présentées ci-dessous :

Description	Je décris les personnages.		
	Je décris le décor.		

Il a été précisé aux élèves que lorsque l'on réécrit un texte, il est normal d'avoir un regard critique sur son texte et donc de vouloir modifier des formulations, d'ajouter des éléments ou au contraire d'en supprimer. L'objectif était que les élèves n'améliorent pas seulement la forme, mais aussi le fond de leur texte.

Afin d'évaluer les effets de cette séquence sur les apprentissages des élèves, un prétest et un posttest ont été réalisés.

2.1.2.2 Le prétest et le posttest

Les deux tests réalisés ont suivi un déroulement quasiment identique. Le prétest comprenait trois temps : présentation de l'exercice aux élèves (écrire une histoire, donc un texte narratif, à partir des images d'un album sans texte) ; explication du déroulement de la séance ; mise en activité des élèves. Concrètement, les élèves avaient d'abord un temps pour prendre

connaissance des images de l'album et s'imaginer l'histoire dans leur tête afin de les inciter à avoir une phase de planification. Ils avaient ensuite une trentaine de minutes pour la phase de mise en texte. Enfin, un temps de relecture était laissé à chacun.

Pour le posttest, le déroulement a été analogue à la différence qu'au début de la séance les élèves ont rappelé les étapes de la production d'écrit (prendre connaissance du support, imaginer l'histoire dans sa tête, écrire son histoire, se relire à l'aide de la grille de relecture) et les outils à leur disposition (affiches sur la narration, affiches des mots outils, grille de relecture) qu'ils n'avaient pas lors du prétest.

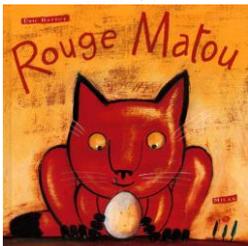
Ci-dessous se trouve la grille d'évaluation utilisée pour les tests, mais aussi au cours de la séquence pour recueillir les données :

Compétences évaluées	Niveaux de réussite et indicateurs
Écrire des phrases qui ont du sens.	<p>Niveau 0 : les phrases n'ont pas de sens.</p> <p>Niveau 1 : les phrases ont un sens mais pas de ponctuation.</p> <p>Niveau 2 : les phrases ont un sens, sont en lien avec les images et ont une ponctuation.</p> <p>Niveau 3 : les phrases ont du sens, une ponctuation et racontent l'histoire en s'enchaînant de manière cohérente.</p>
Respecter le schéma narratif	<p>Niveau 0 : le texte n'est pas narratif mais seulement descriptif : description images par images sans faire de lien.</p> <p>Niveau 1 : le texte raconte une histoire mais les étapes du récit ne sont pas dans l'ordre.</p> <p>Niveau 2 : le schéma narratif est partiellement suivi (ex : on a un début et des péripéties mais pas de fin).</p> <p>Niveau 3 : tous les éléments du schéma narratif sont présents et bien ordonnés.</p>
Cohérence textuelle	<p>Niveau 0 : les phrases n'ont pas de lien entre elles.</p> <p>Niveau 1 : les phrases s'enchaînent de manière logique.</p> <p>Niveau 2 : utilisation de quelques connecteurs logiques (temporels, de causalité ou de conséquence etc.).</p> <p>Niveau 3 : l'histoire est bien structurée avec au moins un connecteur pour chaque étape du schéma narratif.</p>
Enrichir un texte narratif par de la description	<p>Niveau 0 : il n'y a pas de description.</p> <p>Niveau 1 : les groupes nominaux sont enrichis par des adjectifs qualificatifs ou des compléments du nom.</p> <p>Niveau 2 : il y a une description du décor ou des personnages.</p> <p>Niveau 3 : il y a une description du décor et des personnages.</p>

Concernant les supports utilisés, j'ai choisi pour ces tests deux albums narratifs du même auteur, *Loup Noir* et *Un jour, deux ours* d'Antoine Guillopé, afin de mettre les élèves dans des conditions qui soient aussi similaires que possible. En effet, dans les deux cas, les images sont en noir et blanc et l'histoire est racontée avec des changements de plan qui constituent une certaine difficulté de compréhension. De plus, les deux albums présentent le même nombre de personnages (deux) et sont des histoires d'amitié – tout comme *Rouge Matou* utilisé pendant la séquence. Ce sont des supports riches qui laissent une grande place à l'imagination de l'élève.

2.1.2.3 Les supports

Le tableau ci-dessous présente plus précisément les supports utilisés pour chaque dispositif :

Dispositif	Album support	Histoire
Prétest	Guillopé Antoine, <i>Loup noir</i>  Annexe 2	Un soir d'hiver, un jeune garçon se promenait dans une forêt sombre et enneigée. Il portait un manteau et une écharpe pour se tenir chaud. Le jeune promeneur regardait les flocons de neige tomber sur ses mains quand, tout à coup, il se mit à courir. Un loup bondit sur lui ! Mais c'était pour le sauver d'un arbre qui allait lui tomber dessus. Le jeune homme se rendit compte qu'il s'était trompé et que le loup était gentil. Depuis ce jour, ils sont inséparables.
Séquence	Battut Eric, <i>Rouge Matou</i>  Annexe 5	Il était une fois, un chat rouge qui s'appelait Rouge Matou. Un jour, alors qu'il se promenait dans les prés, il trouva un œuf. Pensant d'abord à le manger, il attendit son éclosion. Mais lorsque l'oiseau sortit, ils devinrent amis. Malgré cette amitié l'oiseau prit un jour son envol, ce qui attrista beaucoup le chat. Après une longue attente, l'oiseau revint avec ses petits et ils vécurent heureux avec Rouge Matou.
Posttest	Guillopé Antoine, <i>Un jour, deux ours</i>  Annexe 7	Sur la banquise, vivaient deux ours solitaires. Un jour, se rencontrant par hasard, ils firent connaissance et devinrent amis : ils pêchèrent, jouèrent, et se roulèrent dans la neige. A la nuit venue, ils se perdirent et se cherchèrent longtemps... jusqu'à se retrouver nez à nez. Depuis ce jour, ils ne se quittent plus.

2.2 Résultats

2.2.1 Collecte des données

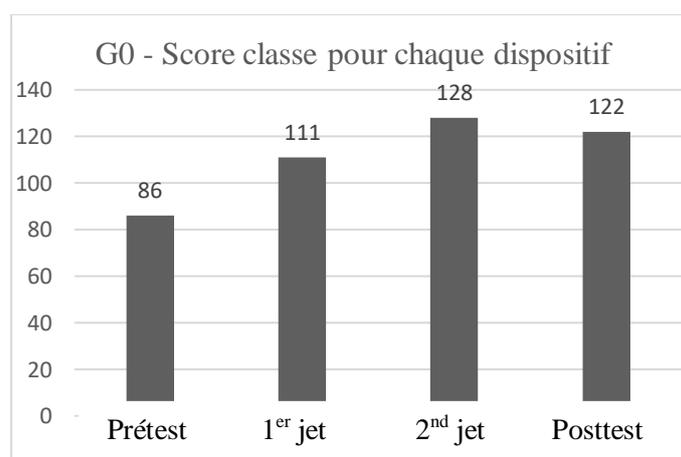
Afin de pouvoir analyser cette expérimentation, les résultats concernant le niveau d'acquisition par élève de chaque compétence dans leurs productions lors du prétest, des 1^{er} et 2nd jets pendant la séquence ainsi que lors du posttest ont d'abord été récoltés de manière brute et regroupés dans un tableau présenté en annexe 8 avec les modalités de lecture. Pour rappel, les compétences évaluées sont les suivantes, selon les niveaux définis dans la grille d'évaluation (voir paragraphe 2.1.2.2) :

- A. Ecrire des phrases qui ont du sens.
- B. Respecter le schéma narratif.
- C. Utiliser des connecteurs logiques pour favoriser la cohérence textuelle.
- D. Enrichir un texte narratif par de la description.

Les résultats présentés dans ce tableau sont déclinés dans des graphiques (nommés de G0 à G8) plus précis, qui seront analysés dans la partie discussion ci-après.

2.2.2 Description des résultats pour chaque dispositif

Pour commencer, nous étudions l'évolution globale de la classe en amont (prétest), pendant (1^{er} et 2nd jets) et après la séquence (posttest). Le « score classe » est calculé pour chacun de ces quatre dispositifs en additionnant les niveaux d'acquisition de l'ensemble des élèves pour chaque compétence relativement à ce dispositif. Les niveaux de maîtrise 0, 1, 2 et 3 sont valorisés respectivement par 0, 1, 2 et 3 points.

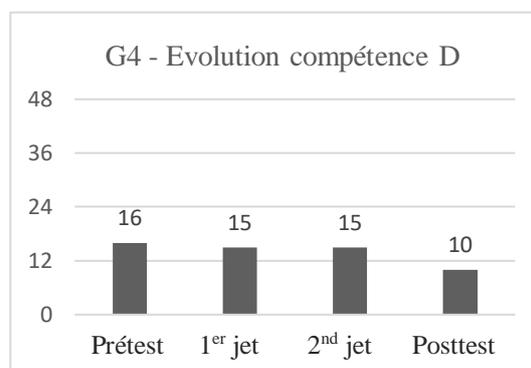
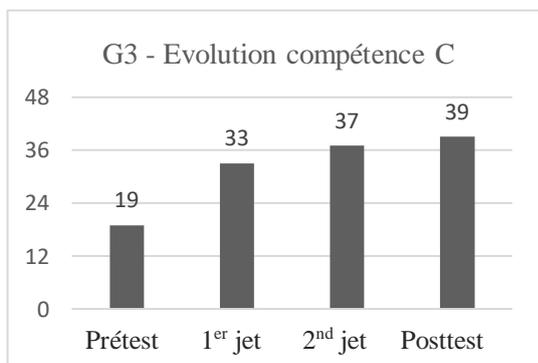
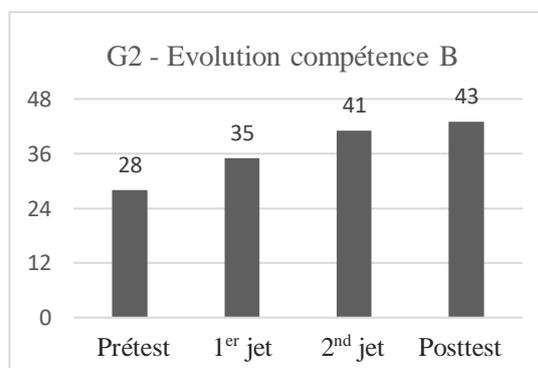
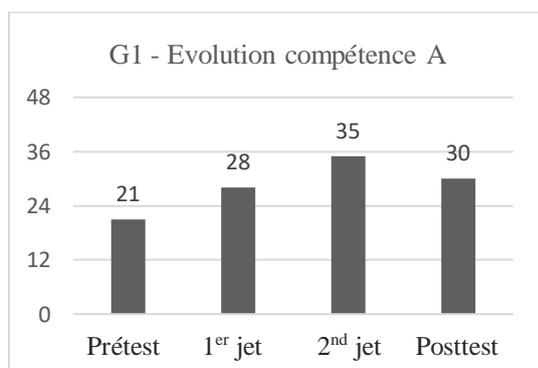


Le score maximal possible sur un dispositif est de 192, si tous les élèves atteignent le niveau 3 pour chacune des quatre compétences. Le score initial lors du prétest était de 86. Puis, lors du 1^{er} jet, après la première séance explicitant les caractéristiques de la narration, et le brouillon

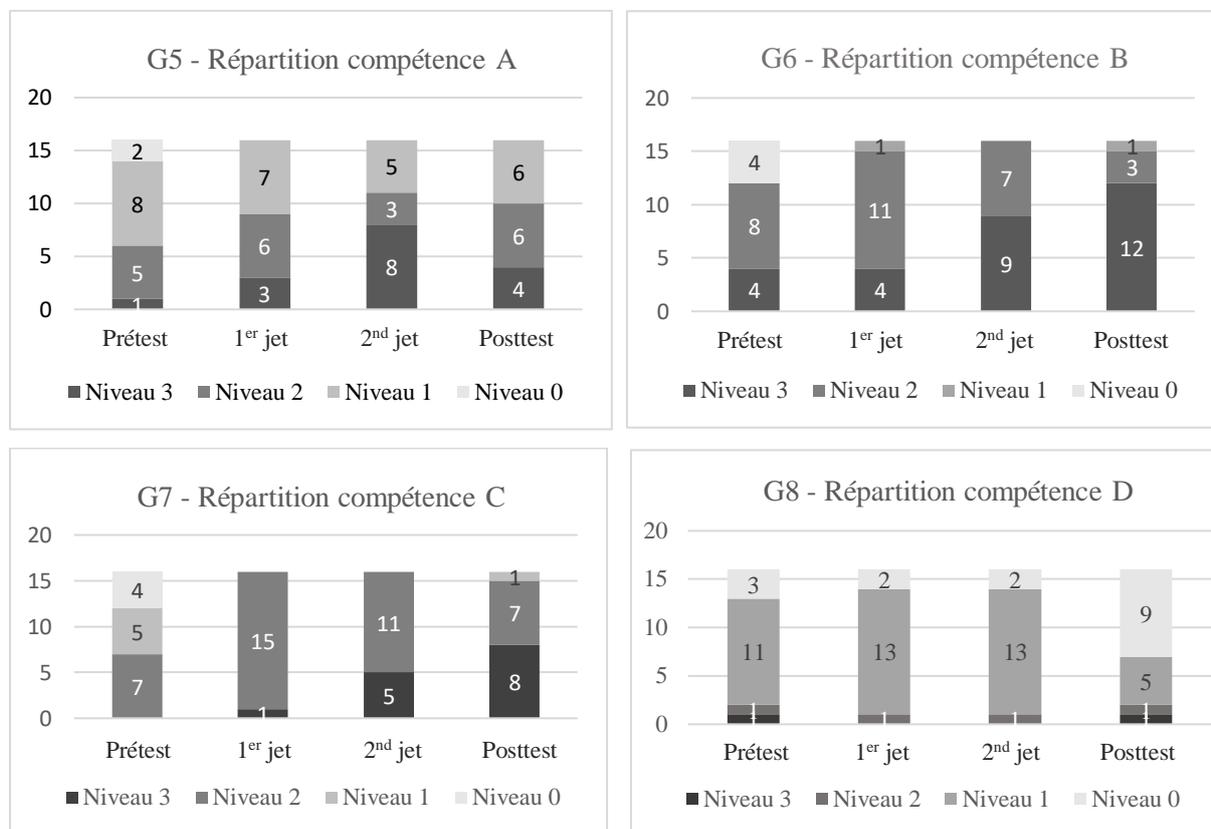
oral collectif de la deuxième séance, le score a augmenté de 25 points, soit un total de 111 points. Cela signifie que, globalement, la maîtrise des compétences a augmenté. Après une phase de révision, les élèves ont écrit un second jet de leur histoire pour l'album *Rouge Matou* : le score a alors encore augmenté de 18 points pour atteindre 128 points ; les élèves ont donc continué à progresser. Le réinvestissement lors du posttest avec l'album *Un jour, deux ours* a été légèrement plus faible avec un score de 122, supérieur néanmoins à ceux du prétest et du 1^{er} jet. Cependant, ces tendances globales ne nous indiquent pas quelles compétences sont maîtrisées ni dans quelles proportions, ni si ce sont toujours les mêmes qui progressent.

2.2.3 Evolution de l'acquisition des compétences et répartition des élèves

Nous présentons donc maintenant l'évolution de chaque compétence, c'est-à-dire que nous menons une comparaison à partir du prétest jusqu'au posttest, sur les quatre compétences. Pour cela, les résultats sont regroupés sous forme de quatre graphiques - un par compétence - avec en abscisses les quatre dispositifs au cours desquels les élèves ont été évalués et, en ordonnées le « score » de la classe, calculé en additionnant le niveau de maîtrise de tous les élèves pour cette compétence, et ce pour chaque dispositif. Pour cet effectif d'élèves, le score maximal est de 48. On s'aperçoit que la maîtrise des différentes compétences n'a pas évolué de la même façon.



Nous nous intéressons également à la répartition des élèves quant à la maîtrise d'une compétence pour les différents dispositifs. Les graphiques suivants présentent donc, pour chaque compétence, la proportion d'élèves ayant atteint chaque niveau de maîtrise lors des tâches d'écriture proposées.



Au regard de ces deux séries de graphiques, on peut faire les constats suivants :

La **compétence A « Ecrire des phrases qui ont du sens »** est mieux maîtrisée (G1) lors du posttest (30) que lors du prétest (21). C'est lors de la rédaction du second jet que les élèves arrivent le mieux à mettre en œuvre cette compétence (35). La classe a dans l'ensemble progressé entre le prétest et le posttest (G5) : pour celui-ci, il n'y a plus d'élève au niveau 0, un peu moins d'élèves au niveau 1 (6 contre 8) alors que le nombre d'élèves ayant atteint les niveaux 2 et 3 a légèrement augmenté (respectivement, 5 vers 6 et 1 vers 4). Cependant, il reste une disparité notable entre les élèves : plus d'un tiers est encore au niveau 1.

La **compétence B « Respecter le schéma narratif »** a bien progressé (G2) entre le prétest (28) et la fin de la séquence (41) ; elle a été bien réinvestie lors du posttest (43). Ainsi, 12 élèves ont atteint le niveau 3 lors du posttest contre 4 lors du prétest (G6). On a donc une évolution assez homogène de la classe. C'est la compétence la mieux maîtrisée (43 vs 30, 39, 10 pour A, C, D).

La **compétence C « Utiliser des connecteurs logiques pour favoriser la cohérence textuelle »** a plus que doublé (G3), passant de 19 au prétest à 39 au posttest, avec une

progression entre le 1^{er} et le 2nd jet (33 à 37). De plus, la moitié des élèves a atteint le niveau maximum au posttest alors qu'aucun n'avait ce niveau au prétest (G7). Cette compétence présente l'évolution la plus forte (+20 vs +9, +15 et -6).

La **compétence D « Enrichir un texte narratif par de la description »** n'a pas progressé (G4). Elle a même un score plus faible au posttest (10) qu'au prétest (16). En effet, au prétest (G8), 3 élèves avaient un niveau 0 et 11 un niveau 1 ; au posttest, ce sont respectivement 9 et 5 élèves.

Il s'agit maintenant de discuter les résultats obtenus, en les mettant en lien avec les hypothèses de départ de cette expérimentation et les travaux de recherche sur lesquels elle s'appuie.

2.3 Discussion

La séquence présentée dans ce mémoire avait pour objectif de proposer une situation d'apprentissage permettant aux élèves de produire un écrit structuré, et plus particulièrement ici un texte narratif à partir d'un album sans texte, en leur donnant les outils et la démarche pertinents à leur niveau. L'analyse des résultats exposés en amont suit quatre axes : évolution des élèves et réinvestissement des acquis de la séquence, atouts du brouillon collectif oral, enjeux de la phase de relecture et enfin impact sur ma pratique en tant qu'enseignante.

2.3.1 Evolution des élèves et réinvestissement des acquis de la séquence

Tout au long de la séquence et plus particulièrement lors du posttest, les élèves étaient évalués sur les compétences suivantes :

- écrire des phrases qui ont du sens (A) ;
- respecter le schéma narratif (B) ;
- utiliser des connecteurs logiques pour favoriser la cohérence textuelle (C) ;
- enrichir un texte narratif par de la description (D).

Il s'agit donc d'analyser l'évolution des élèves au regard de ces quatre compétences.

2.3.1.1 Elaborer et écrire des phrases qui ont du sens

La compétence « écrire des phrases qui ont du sens » renvoie à la compétence des programmes de cycle 2 « mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : [...], élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases ». La séquence a eu des effets positifs sur l'acquisition de cette compétence mais le réinvestissement lors du posttest a été limité. D'abord, il me semble important de préciser que dès la passation des consignes lors du prétest, des questions ont émergé à ce sujet. Une élève a par exemple demandé « Quand est-ce qu'on met

un point ? » Cela m'a permis de me rendre compte qu'en étude de la langue nous avons travaillé le repérage de la phrase dans le texte mais pas sa construction. Ensuite, les résultats du prétest ont montré une grande disparité entre les élèves. Une moitié d'entre eux a élaboré des phrases ayant du sens mais ne présentant aucune ponctuation ou une ponctuation arbitraire (niveau 1). Deux élèves, dont l'élève 1 (voir ci-dessous), ont mis un point unique à la fin du texte quand d'autres encore (production de l'élève 4 ci-dessous par exemple) mettent des points uniquement en fin de ligne, révélant des conceptions erronées de la phrase. Deux élèves, dont l'élève 15 (production ci-après), n'ont mis aucune ponctuation et ont rédigé des phrases peu compréhensibles (niveau 0).

Prétest – Elève 4 – Niveau 1

Prétest – Elève 15 – Niveau 0

Prétest – Elève 1 – Niveau 1

Une seule élève (élève 5), maîtrise déjà complètement la compétence au niveau cycle 2. La ponctuation est correctement présente dans toutes les phrases qui sont structurées.

Prétest – Elève 5 – Niveau 3

Lors du 1^{er} jet, il y a eu une amélioration. Cela s'explique, d'une part, par un rappel fait sur la phrase en séance (1) avec la rédaction d'une affiche-outil et, d'autre part, par une prise de conscience du problème grâce à la grille de relecture élaborée en début de séance de mise en texte. Par ailleurs, lors du premier jet, la charge cognitive des élèves était moins importante que lors du prétest : ils avaient déjà bien en tête les principales idées à développer, la rédaction était donc plus aisée et des ressources attentionnelles étaient ainsi dégagées pour la ponctuation. Ensuite, la phase de révision a permis d'améliorer la construction des phrases. Cela s'explique par un guidage fort : indications sur la production, commentaire sur la grille de relecture,

explication orale individuelle lors de la séance (4). Ce score n'est donc pas comparable aux précédents sans un certain recul. De même, il n'est pas surprenant qu'en autonomie lors du posttest le réinvestissement ait été plus faible, certains élèves étant même retournés à leur niveau de départ. En effet, la charge cognitive à laquelle ils ont fait face était de nouveau plus importante. Au niveau de la classe, il y a quand même une amélioration (G1) par rapport au prétest (9 points) et une légère amélioration par rapport au premier jet (2 points).

Pour illustrer cette évolution, il est intéressant d'observer les progrès d'une élève qui, lors du prétest, avait la conception erronée selon laquelle « à une phrase correspond un texte ». Le rappel en séance (1) et la constitution de la grille de relecture lui ont permis d'en prendre conscience lors du 1^{er} jet. On voit en effet qu'elle a essayé d'ajouter de la ponctuation à son texte, avec plus ou moins de justesse. Active lors de la phase de révision, elle a réussi à améliorer son texte de ce point de vue. Enfin, lors du posttest elle a très bien réinvesti cette compétence : il ne manque qu'une seule marque de ponctuation (ou une conjonction de coordination) après « elle marcha » (2^{ème} ligne).

Il est l'une fois une fille qui rentre dans la forêt il avait de la neige et la fille il avait un loup et la fille qui marche la fille avait fait le loup s'approche la fille se retourne le loup se jette dessus est la fille à retrouver sont loup.

Elève 1 – prétest – Niveau 1

C'était une fois une chatte elle marcha tout à coup elle fut un œuf. Il jura à sa mère bien de rien avoir. Le sœur son va. Il rentre avec tout ses amis.

Elève 1 – 1^{er} jet – Niveau 2

C'est une fois une chatte, elle marcha. Tout à coup elle fut un œuf. De qui se jura il de il ami nous la va. Le sœur s'approche. Il jura avec tout ses amis. Il puis les deux amis de puis elle va s'asseoir un boîte.

Elève 1 – 2nd jet – Niveau 2

Il était une fois un ours qui s'appelait Mathieu. Elle marcha lorsque un ours qui s'appelait Christophe. Ils s'amusent avec des pommes de terre dans la neige. Ils devaient aller à la

Elève 1 – posttest – Niveau 3

Finalement, les élèves ont compris au cours de la séquence qu'un texte est constitué de plusieurs phrases. Pour consolider cette notion et aller plus loin dans l'apprentissage, un travail serait nécessaire en lien avec l'étude de la langue, en s'appuyant, par exemple, sur des productions d'élèves rédigées pendant cette séquence.

2.3.1.2 Maîtrise des caractéristiques du texte narratif

La deuxième compétence évaluée, « respecter le schéma narratif », renvoie à la compétence des programmes du cycle 2 « identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes » et répond à la recommandation du Cnesco (2018) de familiariser les élèves aux codes des différents types d'écrit.

2.3.1.3 Utilisation des connecteurs logiques

Concernant la compétence « utiliser des connecteurs logiques pour favoriser la cohérence textuelle », la progression suit la même tendance (G3) que celle de la compétence précédente (G2). En effet, lors du prétest, le niveau d'acquisition de la compétence est assez faible et disparate. Puis, les élèves ont progressé de manière assez homogène au fur et à mesure de la séquence et, lors du posttest, 8 élèves ont atteint le niveau 3 (aucun lors du prétest), 7 élèves le niveau 2 et un seul élève reste au niveau 1 (contre 5 au niveau 1 lors du prétest et 4 au niveau 0). Cette apparente corrélation n'est pas surprenante, car les connecteurs sont aussi liés aux différentes étapes du schéma narratif et permettent de bien les marquer : l'affiche-outil créée avec la classe, le travail fait lors du brouillon oral et la phase de révision m'ont permis de faire comprendre aux élèves l'intérêt de ces mots-outils pour structurer leur texte et ne pas tomber dans la description.

2.3.1.4 Enrichissement de la narration par de la description

Pour la quatrième compétence évaluée, « enrichir un texte narratif par de la description », les élèves n'ont pas progressé. De fait, la maîtrise de cette compétence a été faible tout au long de la séquence (G4). Il semble que le support de chaque tâche d'écriture ait eu plus d'effets sur la réussite ou non des élèves que le travail mené en classe. On peut faire plusieurs hypothèses pour expliquer ces résultats. D'abord, dès le départ, les scores étaient plus faibles pour cette compétence que pour les autres (16 vs 21, 28 et 19) : il semble donc que ce ne soit pas quelque chose d'intuitif pour les élèves. Ensuite, lors de la séance (1) j'ai présenté à mes élèves la description et la narration comme deux choses différentes avec leurs caractéristiques propres. Cela a pu avoir un effet contre-productif pour la suite de l'apprentissage, d'autant que l'apport de la description comme enrichissement de la narration est arrivé tardivement, en séance (4). Elle n'a donc pas été travaillée explicitement via le brouillon collectif oral en séance (2). De plus, cet apport a été fait à la fin d'une séance déjà riche, alors que les élèves avaient déjà travaillé sur leurs textes. Il n'y a donc pas eu beaucoup de réinvestissement lors de la réécriture ni lors du posttest. Par ailleurs, la régression lors du posttest peut également s'expliquer par le support proposé. En effet, l'album *Un jour, deux ours* a été choisi parce qu'il présente des caractéristiques communes à celui du prétest (même auteur, images en noir et blanc ...). Cependant, il y a moins d'éléments propices à la description : comment décrire les ours ? Ils n'ont pas de vêtement ; ce sont des « ombres » : il est donc difficile de déchiffrer leurs émotions. Lors du prétest les élèves ont parlé du décor « dans la forêt », de l'ambiance « il fait froid » ou encore de l'état physique et mental du personnage « le garçon a froid », « perdu dans la forêt »,

c'est-à-dire de ce qui a été induit par les images – présence de neige, dessin de la buée sortant de la bouche du garçon, image de l'enfant entrant dans la forêt – et ajoute à la tension narrative. Cela a été très rare lors du posttest. Certains enfants ont en revanche pensé à nommer les personnages, mais cela n'a pas créé de climat particulier.

Avec le recul, il me semble que de manière générale, les supports choisis aussi bien pour le prétest et le posttest que pour la séquence étaient relativement peu propices au travail de cette compétence. Les supports en noir et blanc des deux tests ne permettaient pas de décrire les couleurs et, pour les trois supports, les décors étaient assez épurés. Ils ont davantage été choisis pour leur trame narrative, leur longueur assez courte, et leur compréhension sans support textuel, et cela se ressent ici.

Le prétest et le posttest ont également été menés sur un groupe témoin de 12 élèves de CE1, qui n'ont pas vécu la séquence dans l'objectif de montrer que l'évolution des résultats était bien due aux effets du dispositif, et non à une évolution naturelle des élèves. Cependant, je n'en ai pas indiqué les résultats en détail dans le cœur de ce mémoire car il y avait plusieurs biais (nombre d'élèves différent, divergence des pratiques de classe en production d'écrit depuis le début de l'année, différence d'évaluation entre l'enseignante de cette classe et moi-même malgré la grille commune utilisée). De plus, la comparaison avec une classe témoin n'était pas obligatoire dans la mesure où le dispositif s'est déroulé sur une période relativement courte (5 semaines). Ces résultats – présentés en annexe 9 – montrent que, excepté pour la compétence D, les élèves de la classe témoin ont moins progressé que ceux de ma classe. Cet écart est particulièrement marqué pour les compétences « respecter le schéma narratif » et « utiliser des connecteurs logiques », renforçant ainsi les analyses précédentes.

Ces éléments d'analyse des quatre compétences évaluées confirment notre première hypothèse : faire travailler les élèves sur les caractéristiques de la narration, sur les différences entre description et narration, et sur la place de la description dans un texte narratif, leur permet de produire des textes narratifs plus structurés. On peut cependant nuancer cette conclusion en précisant que faire explicitement la distinction entre la description et la narration peut tendre à réduire la place de la description dans les textes produits par les élèves.

2.3.2 Les atouts du brouillon collectif oral

Cette séquence avait la particularité d'inclure un temps de brouillon collectif oral. Nous allons maintenant étudier quels en ont été les effets.

En comparant les scores classe entre le prétest et le 1^{er} jet (G0), on observe une importante progression (+25). Cependant, il faut préciser que celle-ci n'est probablement pas seulement due à la mise en place d'un brouillon collectif en séance (2) mais aussi, au travail réalisé en séance (1) sur la distinction entre narration et description, ainsi qu'à la conception d'affiches-outils auxquelles les élèves pouvaient se référer lors de la rédaction de leur 1^{er} jet pour l'histoire de *Rouge Matou*. Il pourrait donc être intéressant, pour approfondir l'étude sur les avantages du brouillon collectif oral de réaliser un test intermédiaire, juste après la première séance, afin de pouvoir déduire les effets de celle-ci sur les progrès observés entre le prétest et le 1^{er} jet. Par ailleurs, le support du prétest était plus résistant que celui utilisé pendant la séquence. Néanmoins, les apports de la séance (1) ont pu être étayés lors du brouillon collectif, qui a permis d'utiliser les outils produits de façon modélisante et de réinvestir les notions travaillées. De plus, il a permis aux élèves d'apprendre à chercher des idées à partir d'un support iconographique et à les organiser oralement avant d'écrire. Ces éléments valident donc notre deuxième hypothèse : le brouillon oral collectif (qui concerne l'étape de planification) permet aux élèves de confronter leurs idées, et d'accéder ainsi à l'interprétation des illustrations pour produire un texte narratif. Je pense qu'il serait même intéressant d'aller plus loin au cours d'une autre expérimentation pour montrer qu'il donne confiance aux élèves et permet de les désinhiber face à la mise en texte. En effet, dans ma classe, j'ai pu observer un gain de confiance de mes élèves grâce à cette phase. Tandis que lors des joggings d'écriture et du prétest, la recherche d'idées a représenté une difficulté pour mes élèves, la mise en commun des idées lors du brouillon oral a été un moment agréable, au cours duquel les élèves ont été actifs, et ont pu s'appuyer sur les idées des autres. De même, j'ai senti mes élèves plus sereins lors de l'écriture de leur 1^{er} jet pour l'histoire de *Rouge Matou*. Ce gain de confiance a été particulièrement marqué chez l'élève 4 qui était très fier lorsqu'il m'a rendu son texte et m'a dit « Cette fois-ci maîtresse je pense que tu vas beaucoup aimer lire mon histoire », alors que pendant le prétest il faisait partie de ceux me disant ne pas avoir d'idée, et n'avait pas pris plaisir à écrire. Le brouillon oral a également eu un effet important chez l'élève 3, qui, depuis le début de l'année, n'était pas engagé dans les tâches de production d'écrit. Lors du prétest, cet élève était en position de refus face à la tâche. Quand je suis passée le voir, il m'a dit « Je n'ai pas d'idée, je ne sais pas quoi écrire. » Finalement, il n'a produit qu'une « phrase » descriptive assez mal construite (voir production ci-dessous). En revanche, lors du premier jet, non seulement l'élève s'est investi dans la tâche sans que j'aie besoin d'insister à plusieurs reprises, mais il a aussi réinvesti le travail fait à l'oral lors du brouillon collectif. En effet, il a utilisé des connecteurs logiques : « il était une fois », « soudain » ; et son histoire était relativement complète.

dans la forêt un garçon avec
un chien avec la neige sur les
arbres.

Elève 3 – Prétest – *Loup Noir*

il était une fois le chat rouge
il voulait il rencontre un œuf.
il se ouvre il lui donne à manger
ils se amusent il vole le chat
il revient.

Elève 3 - 1^{er} jet - *Rouge Matou*

Il m'a été plus difficile de motiver cet élève à réécrire son texte car il n'en voyait pas l'intérêt. Mais finalement, grâce au guidage écrit et à une explicitation de mes remarques à l'oral, il a corrigé les éléments de ponctuation, et a ajouté une situation finale pour respecter le schéma narratif. Enfin, lors du posttest, il a réussi à réinvestir le travail fait en utilisant les mots outils et en respectant les trois étapes du schéma narratif.

Il était une fois le chat rouge. Soudain
il rencontre un œuf. Ils s'est
ouvert. il lui donne à manger
ils s'amuse. il vole. Le chat
attend. il revient. il sont
amis pour le reste de sa vie.

Elève 3 - 2nd jet – *Rouge Matou*

Il ai lui une fois un nouveau il
un jour il rencontre.
les œufs il sont plein de nages
il s'ouvre. il se trouve de
qui se joue il sont amis.

Elève 3 – Posttest – *Un jour, deux ours*

Nous avons donc vu que le brouillon collectif oral permet aux élèves de mieux appréhender les supports et d'ordonner leurs idées (progrès entre le prétest et le 1^{er} jet). De plus, il leur donne confiance, ce qui peut aider à lever certains blocages. Il permet donc de faire évoluer la posture des élèves face à l'acte d'écrire.

Pour finir, au regard du fort réinvestissement lors du posttest des compétences « B. respecter le schéma narratif » et « C. Utiliser des connecteurs logiques pour favoriser la cohérence textuelle », on peut affirmer que le brouillon collectif constitue une situation d'apprentissage propice à l'étayage et à l'ancrage des connaissances et des démarches de production d'écrit. En effet, lors du brouillon collectif oral j'ai pu faire vivre aux élèves de manière guidée la recherche et l'organisation des idées. De plus, en me référant aux outils co-construits en séance (1) j'ai pu créer le réflexe chez mes élèves d'utiliser ceux-ci comme aide lors de leur production de texte. Cette phase m'a donc permis de consolider les apprentissages de la première séance. Cela valide la première partie de l'hypothèse 3 : un travail sur le brouillon oral collectif permet un transfert de connaissances : les élèves sont mieux outillés pour l'étape de planification lorsqu'ils ont à produire un texte. Ils peuvent refaire seuls le travail fait collectivement à l'oral pendant la

séquence. Mais le réinvestissement de ces compétences n'est pas seulement dû à cette phase. Il s'explique également par l'utilisation des outils créés et utilisés tout au long de la séquence ainsi que par la constitution et l'utilisation de la grille de relecture. Le rappel des éléments la constituant, à différents moments de la séquence, a permis l'ancrage des éléments à prendre en compte pour la construction d'un texte narratif structuré.

2.3.3 Enjeux de la phase de révision

Les travaux de recherche exposés dans la première partie de ce mémoire démontrent notamment l'importance de travailler les différentes étapes de la production d'écrit (planification – mise en texte – révision). Nous avons vu que le travail de la planification sous forme de brouillon collectif oral a eu des effets positifs sur les apprentissages des élèves. C'était le cœur de cette séquence. En revanche, la phase de révision qui était également présente dans cette séquence n'a pas été travaillée explicitement, et a posé davantage de difficultés. En effet, il s'agissait d'abord de quelque chose que nous n'avions jamais fait en classe. De plus, la motivation des élèves était faible. Il n'était d'abord pas facile pour tous les élèves d'accepter que leur texte ne soit « parfait » dès le premier jet. Il s'agit là d'une conception à la fois fautive et répandue de l'écriture. Une remédiation possible serait de montrer des brouillons d'écrivains, rencontrer des auteurs. Par ailleurs, cela traduisait aussi une faible adhésion à la tâche : le texte n'ayant pas pour visée d'être lu par des personnes en dehors de la classe, les élèves n'étaient pas dans une démarche d'amélioration. Pour autant, mes élèves se sont globalement bien investis. Un seul élève a recopié son texte tel quel lors de la séance de réécriture. Il s'agissait d'une tâche multiple : lire mes commentaires sur la grille, les comprendre, comprendre la couleur pour retrouver ce qui était à améliorer dans leur texte. Pour la plupart, un seul des quatre éléments de la grille a été amélioré lors de la réécriture. De plus, les effets ont principalement été positifs sur la forme : correction des mots dont j'avais écrit l'orthographe « officielle » en dessous, ponctuations et majuscules pour les phrases ... ce qui finalement était le plus difficile à réinvestir ensuite dans le posttest. Cela rejoint l'analyse faite par Lumbroso dans l'article « Pour une didactique du préréactionnel » : « les scripteurs débutants font le toilettage orthographique en surface, mais ils ne parviennent pas toujours à le modifier au-delà ». Il explique que cela est dû à la difficulté des élèves à modifier leur écrit au niveau du texte et non de la phrase ou du mot, et de faire le lien entre les différentes parties. Les impacts ont, en effet, été moins importants sur le fond : les élèves ont eu du mal à ajouter une phase au schéma narratif, ou à ajouter des éléments de description, ou encore à ajouter des connecteurs pour structurer le texte. Ainsi, pour les compétences B et C, le score lors de la réécriture est plus faible qu'en

réinvestissement en autonomie lors du posttest (G2 et G3). Cela traduit bien la surcharge lors de la réécriture et montre, dans le même temps que les remarques faites pour aider à la réécriture semblent avoir eu un effet sur le long terme même lorsqu'elles n'ont pas été mobilisées lors de la phase de révision. Ainsi, la seconde partie de l'hypothèse 3 est également validée : l'expérience de la mise en texte et les outils construits pour la relecture va aider les élèves à réinvestir ce travail lors de la production d'un nouveau texte. En revanche, cela serait plus efficace avec un enseignement explicite de la phase de révision.

2.3.4 Perspectives pour ma pratique en tant qu'enseignante

Cette expérimentation m'a apporté des éléments de réflexion pour enrichir ma pratique. En effet, l'élaboration et la mise en œuvre de cette séquence m'ont permis d'améliorer et de rendre plus effective ma connaissance de la didactique de l'écriture. D'abord je me suis questionnée en amont sur l'origine possible des difficultés de mes élèves en m'intéressant aux mécanismes mis en œuvre lors de la production d'écrit chez des élèves de cycle 2, ce qui m'a apporté des éléments pour pallier ces difficultés. Ensuite, grâce à ce dispositif, j'ai pu faire l'expérience de nouvelles situations d'apprentissage telles que le passage par l'oral collectif avant une production écrite individuelle, alors que jusqu'à présent je n'avais utilisé l'oral que pour écrire des productions collectives. C'est une chose que j'aimerais de nouveau mettre en œuvre avec ma classe à l'avenir, car il se crée une dynamique positive pour les apprentissages et cela donne confiance aux élèves.

Ce sont aussi les limites de cette expérimentation qui m'ont fait envisager de nouvelles perspectives concernant ma pratique de l'enseignement de l'écriture. D'abord, il s'agit d'une expérimentation de courte durée puisqu'elle a été menée sur 6 semaines. Aussi, il est difficile d'en évaluer les apports pour les élèves sur le long terme : seront-ils capables de réinvestir leurs acquisitions plus tard dans l'année ? De plus, comme nous avons travaillé sur un type d'écrit précis – le texte narratif – on peut se demander dans quelle mesure les élèves parviendraient à transposer ce qu'ils ont appris à d'autres types de texte. Il s'agit donc pour moi d'avoir avec mes élèves une pratique régulière de l'écriture et de ses différentes étapes, pour m'assurer que ces apprentissages soient durables. Ensuite, les apprentissages explicites de cette séquence étaient essentiellement centrés sur la phase de planification. Les difficultés rencontrées par mes élèves lors de la phase de révision m'ont fait comprendre l'importance de travailler toutes les phases de manière très guidée, notamment avec des élèves aussi jeunes, chez lesquels chacune présente ses propres difficultés. S'il n'est certes pas possible, ni même peut-être souhaitable, de

les travailler toutes de manière approfondie sur une séquence de ce type, il me semble qu'il est essentiel de les travailler toutes sur chaque année scolaire. En effet, cela permet de mieux faire comprendre l'acte d'écriture aux élèves, en particulier le fait qu'écrire nécessite de faire des essais, et donc aussi des erreurs. Ce travail pourrait notamment se faire sous la forme d'un projet d'écriture sur une plus longue période comme défini par Bucheton (2014) ou du chantier d'écriture proposé par Jolibert (2006). Un tel projet permettrait également de motiver davantage mes élèves à écrire et réécrire en donnant du sens à l'écriture : écrire à destination d'une personne réelle dans le but d'être lu, rendre les élèves davantage acteurs ou encore diversifier les formes d'écrits. Cette séquence m'a donc montré la nécessité d'élargir l'enseignement de l'écrit dans ma classe pour consolider les acquis de mes élèves, aller vers d'autres types de textes et travailler chaque phase explicitement. Plus largement, même si je souhaite conserver des rituels d'écriture de format court, cette séquence m'a donné envie de travailler la production d'écrit plus en profondeur, notamment au travers d'écrits longs. J'aimerais à l'avenir travailler ces formes longues en m'inspirant de la démarche de projet.

Conclusion

Dans notre société où la littéracie conditionne en partie la réussite scolaire et professionnelle ainsi que l'intégration sociale, il me semble essentiel de développer au plus tôt et autant que possible des compétences et une aisance face à l'écriture chez les élèves. En CE1, alors que les enfants ont encore beaucoup à faire avec la maîtrise des correspondances phonographiques et le geste graphique, il y a également une nécessité de leur faire appréhender le sens plus large de l'acte d'écrire : chercher des idées et les transposer à l'écrit pour produire un texte destiné à être lu et répondant à des codes, en faisant des essais et en révisant son texte. Il est également primordial de leur donner envie d'écrire, et, pour cela, de leur en donner les moyens car ce n'est pas une chose innée. Cette expérience m'a aussi montré l'importance de faire lire des œuvres de différents genres aux élèves, afin de leur donner accès aux codes des différents types d'écrit. Pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire il est particulièrement essentiel de travailler de manière explicite ces codes qui ne sont pas acquis à la maison alors que d'autres les maîtrisent implicitement. Plus largement, le travail fait avec le brouillon collaboratif m'a rappelé que les phases collectives ne s'opposaient pas à une vision de l'enseignement avec des élèves acteurs mais, pouvaient au contraire permettre, grâce aux apports de chaque élève et à l'étayage de l'enseignant, l'acquisition ou la consolidation de connaissances individuelles, ainsi qu'une prise de confiance des élèves sur des tâches qui leur semblaient a priori hors de portée.

Bibliographie

- Blain, R. (1995). Discours, genres, types de textes, textes...De quoi me parlez-vous? *Québec français*, 98, pp. 22–25.
- Bucheton D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Campion N., Rossi J.-P. (1999). Inférences et compréhension de texte, *L'Année psychologique*, 99-3, pp. 493-527.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) (2018). Conférence de consensus
Ecrire et rédiger : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ? Synthèse
des recommandations.
Repéré à <https://www.cnESCO.fr/fr/ecrire-et-rediger/> le 20/01/2020.
- Coronet C. (2014) Dans quelle mesure l'album sans texte permet-il à l'élève de cycle 3 de produire un écrit d'invention ? Mémoire de master de l'Université Stendhal, Lettres et Arts du spectacle, spécialité Didactique du français, Langage et littérature.
- Cros, F. (2009). L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel. *Vie sociale*, 2(2), pp. 23-34.
- Garcia-Debanc C. & Fayol M. (2003). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, 26-27, pp. 293-315.
- Jolibert J., Sraïki C. (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes : cycles 2 et 3*. Hachette Education.
- Lumbroso O (2010). Pour une didactique du pré rédactionnel. *Genesis*, 30, pp. 177-184. Repéré à <http://journals.openedition.org/genesis/135> le 23/04/2020
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2018). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux-Cycle 2.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2018). Attendus de fin d'année de CE1. Français.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2018).
Français cycle 2 – Ecriture – L'écriture au cycle 2.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2018).
Français cycle 2 – Ecriture – Les obstacles possibles.

Musset M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée. *Dossier d'actualité Veille et analyses*,
62.

Pellat J.C., Fonvielle S. (2017). *Le Grévisse de l'enseignant*. Magnard.

Plane S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement,
Repères, 47, pp. 171-196.

Valiquette, V. (2006). Le syndrome de la page blanche. *Québec français*, 140, pp. 70–72.

Annexes

ANNEXE 1 : plan de séquence

ANNEXE 2 : support prétest – *Loup Noir*

ANNEXE 3 : textes présentés en séance (1)

ANNEXE 4 : affiche-outils des caractéristiques de la narration et de la description

ANNEXE 5 : support séquence – *Rouge Matou*

ANNEXE 6 : exemple grille de relecture complétée

ANNEXE 7 : support posttest – *Un jour, deux ours*

ANNEXE 8 : tableau récapitulatif des résultats

ANNEXE 9 : comparaison avec les résultats du groupe témoin

ANNEXE 1 : plan de séquence

Séances	Durée	<i>Objectifs / compétences</i> : attendus de fin de cycle	Matériel
1-Description / Narration	45 min	<i>Faire la différence entre description et narration.</i> Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche : identifier les caractéristiques propres à différents types de textes.	2 textes descriptifs ; 2 textes narratifs
2-Planification	30 min	<i>Planifier son écrit</i> Participer à des échanges dans des situations diverses : respecter les règles régulant les échanges ; organiser son propos ; prendre en compte les enjeux. Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche : mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence.	L'album <i>Rouge Matou</i> sous forme de vignettes.
3- 1 ^{er} jet de mise en texte	30 min	<i>Produire un 1^{er} jet d'écriture.</i> Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche : mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases ; mobiliser les outils à disposition dans la classe ; identifier les caractéristiques propres à différents genres de textes.	L'album <i>Rouge Matou</i> sous forme de vignettes ; affiche-outils ; grille de relecture
4- Révision	30 min	<i>Réviser son écrit.</i> Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit : repérer les dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérence, redites...) ; mobiliser ses connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue ; utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, grille de relecture.	Productions des élèves ; grille de relecture complétée ; modèle d'un texte narratif avec description
5- 2 nd jet - réécriture	30 min	<i>Produire un 2nd jet d'écriture.</i> Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit : repérer les dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérence, redites...) ; mobiliser ses connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue ; utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, grille de relecture.	Affiches ; production des élèves avec annotations

ANNEXE 2 : support prétest – *Loup Noir*, Antoine Guillopé

Raconte une histoire grâce aux images.

Titre de l'album : **Loup noir** – Auteur : Antoine Guillopé



ANNEXE 3 : textes présentés en séance (1)

Texte 1

Au milieu d'une sombre forêt, dans une caverne humide et grise, vivait un monstre poilu. Il était laid ; il avait une tête énorme posée sur deux petits pieds ridicules, ce qui l'empêchait de courir. Il ne pouvait donc pas quitter sa caverne. Il avait aussi une grande bouche, deux petits yeux glauques, et deux longs bras minces qui partaient de ses oreilles et qui lui permettaient d'attraper les souris. Le monstre avait des poils partout : au nez, aux pieds, au dos, aux dents, aux yeux et ailleurs.

H. Bichonnier, Le monstre poilu

Texte 2

C'est l'histoire d'une petite souris qui vivait chez ses parents. Un jour, elle leur dit qu'elle partait faire une promenade au bord de la mer. Le lendemain, dès l'aube, la souris commença son voyage. Tout à coup, un chat surgit et lui sauta dessus. La souris lui échappa de justesse. Le lendemain, la petite souris se fit attaquer par les oiseaux. Là encore elle courut pour sauver sa vie. Le soir, la souris grimpa sur une colline et vit la plage devant elle. Elle contempla le paysage et fut submergée de bonheur.

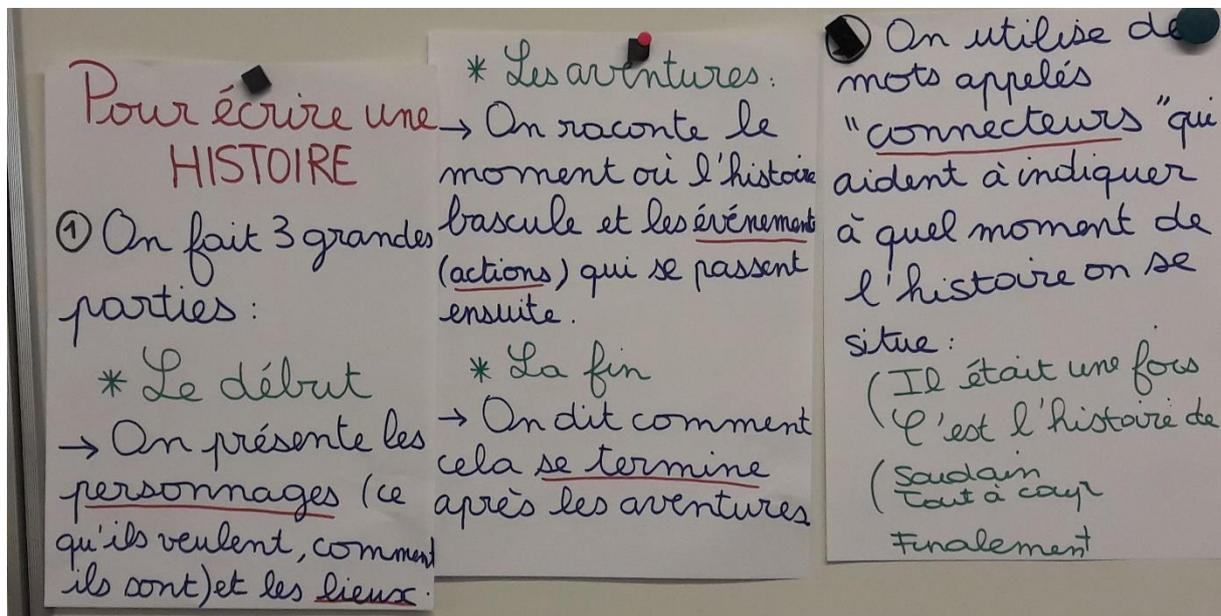
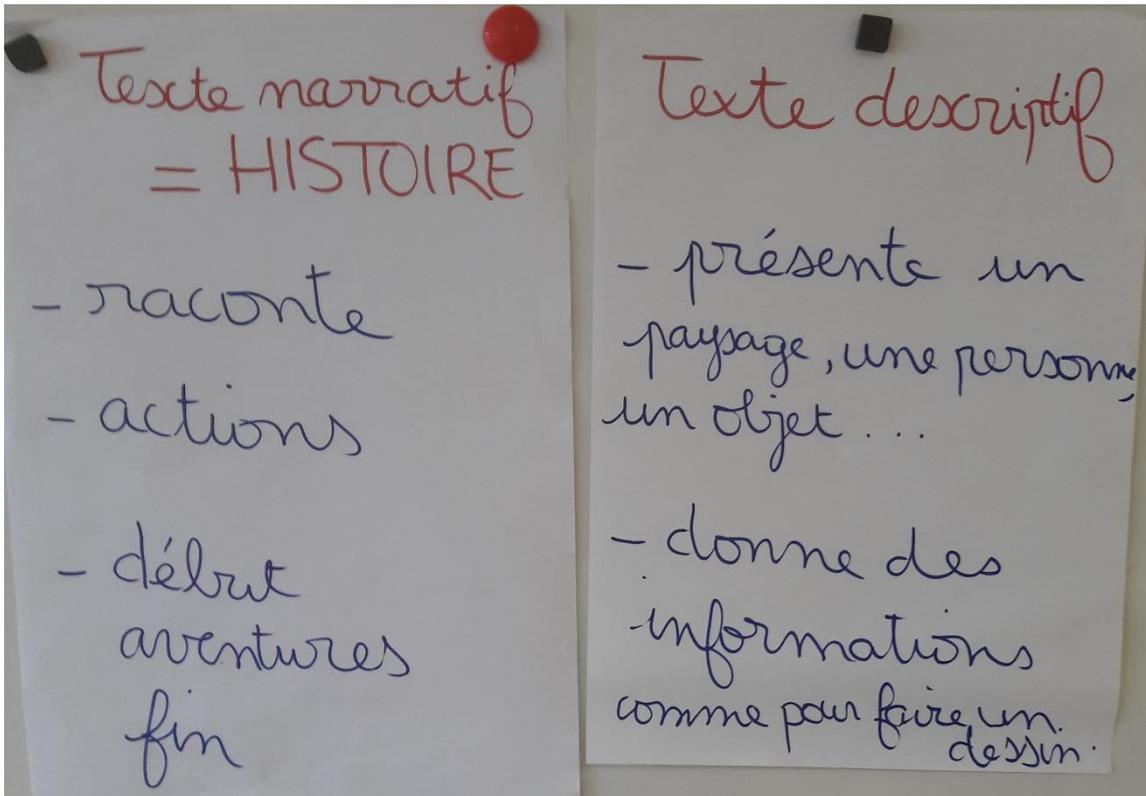
Texte 3

C'est l'hiver. Il y a un petit village et la neige tombe sur les toits des maisons. La rivière qui coule derrière l'église est toute blanche de glace. La fumée des cheminées monte dans le ciel. Il doit faire chaud à l'intérieur des maisons. Devant chaque porte, les enfants jouent et glissent dans la neige.

Texte 4

Un soir d'hiver, un jeune homme qui s'appelait Lucas se promenait dans une forêt sombre. Il portait un manteau et une écharpe car il faisait froid, tellement froid que de la buée sortait de sa bouche. Le jeune promeneur regardait les flocons de neige tomber sur ses mains quand tout à coup, un loup se mit à le poursuivre. Le garçon, pris de panique, se mit à courir. Le loup sauta sur lui, mais c'était pour le sauver d'un arbre qui allait tomber sur lui. Le jeune homme se rendit compte qu'il s'était trompé et que le loup était gentil. Depuis ce jour, ils sont inséparables.

ANNEXE 4 : affiches-outils des caractéristiques de la narration et de la description



ANNEXE 5 : support séquence – *Rouge Matou*

Raconte une histoire grâce aux images.

Titre de l'album : **Rouge Matou** – Auteur : Eric Battut



ANNEXE 6 : exemples de grilles de relecture complétées

Elève 15

Inaya

GRILLE DE RELECTURE		OUI	NON	Commentaire
Écrire une phrase	Mes phrases ont du sens.	X		Relis tes phrases à voix haute: des fois tu as oublié d'écrire certains mots. Ajoute les majuscules au début des phrases.
	Je mets une majuscule au début de chaque phrase.		X	
	Je mets un point à la fin de chaque phrase.	X	☺	
Schéma narratif	Mon histoire a un début.	X		Raconte ce qu'il se passe quand l'oiseau est revenu.
	Il y a une ou plusieurs aventures.	X		
	Mon histoire a une fin.		X	
Organiser ses idées	J'utilise des mots de l'affiche (connecteurs temporels) pour marquer les étapes de l'histoire.	X		Bien pour "il était une fois" et "tout à coup". A la fin tu peux utiliser "finalement"

Elève 14

GRILLE DE RELECTURE		OUI	NON	Commentaire
Écrire une phrase	Mes phrases ont du sens.		X	On ne comprend pas bien la fin de ton histoire. O → Il faut mettre une majuscule U → Il faut mettre un point.
	Je mets une majuscule au début de chaque phrase.		X	
	Je mets un point à la fin de chaque phrase.		X	
Schéma narratif	Mon histoire a un début.	X		Écris une phrase pour raconter ce qui se passe une fois que l'oiseau est revenu.
	Il y a une ou plusieurs aventures.	X		
	Mon histoire a une fin.		X	
Organiser ses idées	J'utilise des mots de l'affiche (connecteurs temporels) pour marquer les étapes de l'histoire.	X		

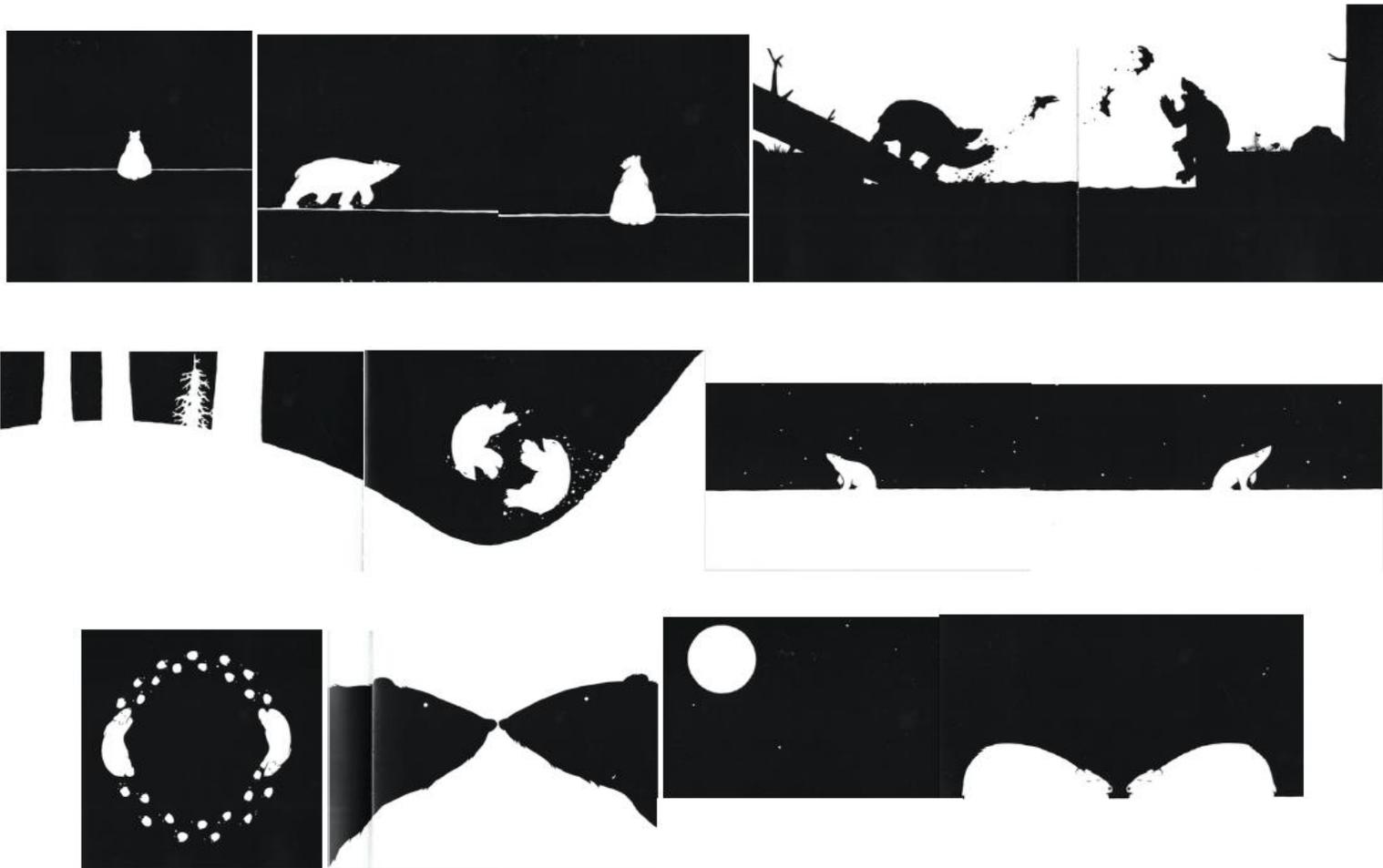
Elève 13

GRILLE DE RELECTURE		OUI	NON	Commentaire
Écrire une phrase	Mes phrases ont du sens.	X		Bien, il ne manque que deux majuscules.
	Je mets une majuscule au début de chaque phrase.		X	
	Je mets un point à la fin de chaque phrase.	X		
Schéma narratif	Mon histoire a un début.	X		C'est ainsi que... (raconte comment vit le chat avec les oiseaux depuis cette aventure)
	Il y a une ou plusieurs aventures.	X		
	Mon histoire a une fin.		X	
Organiser ses idées	J'utilise des mots de l'affiche (connecteurs temporels) pour marquer les étapes de l'histoire.	X		Bien éviter de répéter "et", essaye de le remplacer par "alors" ou "ensuite" ou "aussi"...

ANNEXE 7 : support posttest – *Un jour, deux ours*

Titre : Un jour, deux ours...

Auteurs : Antoine Guillopé & Ghislaine Roman



ANNEXE 8 : tableau récapitulatif des résultats

Les résultats présentés dans ce tableau concernent les productions des élèves lors du prétest (1), du 1^{er} jet (2) et 2nd jet (3) pendant la séquence ainsi que lors du posttest (4).

Les compétences évaluées sont les suivantes :

A. Ecrire des phrases qui ont du sens.

B. Respecter le schéma narratif.

C. Utiliser des connecteurs logiques pour favoriser la cohérence textuelle.

D. Enrichir un texte narratif par de la description.

	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	1	2	3	4
Elève 1	1	2	2	3	2	2	3	3	1	2	2	2	0	0	0	1	4	6	7	9
Elève 2	1	2	3	2	0	2	3	3	0	2	3	3	1	1	1	2	2	7	10	10
Elève 3	0	1	2	1	0	2	3	3	0	2	2	3	1	1	1	0	1	6	8	7
Elève 4	1	2	3	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	0	5	7	8	5
Elève 5	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	1	1	1	0	8	9	9	9
Elève 6	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	1	0	0	0	8	7	9	9
Elève 7	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	1	1	3	10	7	9	11
Elève 8	1	1	2	1	3	2	2	3	2	2	2	3	1	2	2	0	7	7	8	6
Elève 9	1	1	1	1	2	3	3	2	2	2	2	3	1	1	1	1	6	7	7	7
Elève 10	1	1	1	2	0	2	2	1	0	2	2	1	0	1	1	1	1	6	6	5
Elève 11	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	1	1	1	0	7	8	10	8
Elève 12	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	1	1	5	6	6	7
Elève 13	2	2	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2	1	1	1	0	6	7	8	7
Elève 14	1	1	1	1	2	2	2	3	1	2	2	2	1	1	1	0	5	6	6	6
Elève 15	0	1	1	1	0	1	2	3	0	2	3	2	2	1	1	1	4	5	7	7
Elève 16	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	1	1	1	0	7	10	10	9
Totaux	21	28	35	30	28	35	41	43	19	33	37	39	16	15	15	10	86	111	128	122

Les lignes de ce tableau permettent d'indiquer, pour chaque élève, son niveau d'acquisition pour chaque compétence lors de chaque test, ainsi que son score global par test (quatre dernières colonnes), montrant ainsi son évolution. Les niveaux de maîtrise 0, 1, 2 et 3 sont valorisés respectivement par 0, 1, 2 et 3 points. Les colonnes, quant à elles, montrent l'homogénéité ou la disparité de la classe pour chaque compétence lors d'un test. La dernière ligne, intitulée « totaux », montre l'évolution de la classe au niveau de chaque compétence, puis, sur les quatre dernières colonnes, entre chaque production.

ANNEXE 9 : comparaison avec les résultats du groupe témoin

Les résultats des élèves du groupe témoin figurent dans le tableau ci-dessous.

	A1	A4	B1	B4	C1	C4	D1	D4	1	4
Elève A	2	3	0	2	1	2	0	1	3	8
Elève B	3	3	3	3	2	2	2	3	10	11
Elève C	3	3	1	2	1	2	0	1	5	8
Elève D	3	3	2	2	2	2	0	1	7	8
Elève E	2	2	1	1	1	1	0	0	4	4
Elève F	2	2	1	2	2	1	0	1	5	6
Elève G	3	3	2	2	1	2	1	1	7	8
Elève H	2	2	2	1	1	1	0	0	5	4
Elève I	3	3	2	2	1	2	1	2	7	9
Elève J	1	1	1	1	1	1	0	0	3	3
Elève K	2	2	2	2	1	1	0	0	5	5
Elève L	1	2	2	2	0	1	0	0	3	5
Total	27	29	19	22	14	18	4	10	64	79

Comme dans la classe témoin il n'y avait que 12 élèves de CE1 contre 16 dans la classe dans laquelle l'expérimentation a été réalisée, ce sont les moyennes, arrondies au centième, du prétest et du posttest pour chaque compétence qui sont comparées.

Evolution entre le prétest et le posttest par compétence pour les élèves de l'expérimentation :

	Compétence A	Compétence B	Compétence C	Compétence D
Prétest	1,31	1,75	1,19	1
Posttest	1,88	2,69	2,44	0,63
Progression	+ 0,57	+ 0,94	+ 1,25	- 0,37

Evolution entre le prétest et le posttest par compétence pour les élèves du groupe témoin :

	Compétence A	Compétence B	Compétence C	Compétence D
Prétest	2,25	1,58	1,17	0,33
Posttest	2,42	1,83	1,5	0,83
Progression	+ 0,17	+ 0,3	+ 0,33	+ 0,5

Année universitaire 2019-2020

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

Titre du mémoire : Développer des compétences de production d'écrit chez des élèves de CE1 : produire un texte narratif structuré à partir d'un album sans texte

Auteur : Laurène TERPEND

Résumé : Les travaux de recherche dans le domaine de l'écriture montrent la complexité de la production d'écrit, en particulier chez de jeunes lecteurs (CE1). Ils préconisent un enseignement explicite de ses différentes composantes (planification, mise en texte, révision), ainsi que des codes des différents types de textes. Ce mémoire présente une situation d'apprentissage ayant pour objectif de permettre aux élèves de produire un texte narratif structuré, à partir d'un album sans texte, en construisant avec eux des outils et en leur apportant une démarche, en particulier pour la phase de planification via un brouillon collectif oral. Les résultats montrent que les élèves ont produit des textes narratifs plus structurés et respectueux du schéma narratif après avoir travaillé explicitement les caractéristiques de la narration, et avoir fait l'expérience d'une phase de planification guidée sous forme de brouillon collaboratif. De plus, cette phase de planification collective a donné confiance aux élèves et a favorisé le réinvestissement des compétences acquises. Pour impliquer davantage les élèves et ainsi favoriser leurs apprentissages, il serait toutefois intéressant de reprendre cette démarche en travaillant sous forme de projet, avec une situation proche de la réalité.

Mots clés : *enseignement de l'écriture au cycle 2 ; production d'écrit ; écrire un texte narratif au CE1 ; brouillon collectif oral ; album sans texte*

Abstract: Research in the field of writing emphasises the complexity of writing production, especially among young readers (6 years old). It thus recommends explicit teaching of its various components (planning, writing, revision) as well as the codes for the different types of texts. This dissertation presents a learning situation aimed at enabling students by giving them tools in order to produce a structured narrative from an illustrated book without text, and providing them with a process, particularly for the planning phase thanks to a collective oral draft. The results show that the pupils produced more structured stories after having explicitly worked on the features of the narrative and having experienced a guided planning phase in the form of an oral collective draft. In addition, this collective planning phase gave students confidence and encouraged the reinvestment of their new skills. However, in order to get students more involved, it would be interesting to repeat this process by working in the form of project with a situation closer to a genuine writing context.

Keywords: *teaching of writing; written production; writing a narrative text; collective oral draft; illustrated book*