



HAL
open science

Donner l'envie d'écrire

Margaux Guibert

► **To cite this version:**

| Margaux Guibert. Donner l'envie d'écrire. Education. 2020. dumas-03188008

HAL Id: dumas-03188008

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03188008v1>

Submitted on 17 Nov 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.

MASTER MEEF

**« Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la
Formation »**

Mention premier degré

Donner l'envie d'écrire

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Margaux Guibert

Le 14 mai 2020

En présence de la commission de soutenance composée de :

Marc Boisson, directeur de mémoire

Lydia Boisson, membre de la commission

Sommaire

Introduction	3
Partie 1 : Cadre théorique et institutionnel	6
<u>I- De la rédaction à la production d'écrits : les différents modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture</u>	6
1. Le premier modèle développé : la rédaction.....	6
2. Le passage de la rédaction à l'expression écrite.....	7
3. Le terme employé dans les programmes de 2018 : la production d'écrits.....	8
<u>II- La maîtrise de la compétence « Écrire » : un enjeu majeur</u>	10
1. L'écriture au cycle 1.....	11
2. L'écriture au cycle 2.....	12
3. L'écriture au cycle 3.....	13
<u>III- La production d'écrits : une activité cognitive complexe</u>	14
1. Un consensus chez les chercheurs.....	14
2. La décomposition en plusieurs composantes.....	15
3. Un exemple de production verbale écrite menée en classe de CM1-CM2.....	17
Partie 2 : Cadre méthodologique	21
<u>I- L'évolution du questionnement</u>	21
1. Rappel du questionnement initial.....	21
2. L'émergence de la problématique.....	22
<u>II- Les motivateurs utilisés en production écrite</u>	24
1. Qu'appelle-t-on motivateur ?.....	24
2. La mise en projet.....	24
3. La thématique sélectionnée.....	27
4. Les jeux d'écriture.....	27
<u>III- La formulation de l'hypothèse et le recueil de données</u>	28
1. L'hypothèse retenue.....	28
2. Le recueil de données.....	29
Partie 3 : Contexte d'exercice	34
<u>I- La production écrite en CM1</u>	34
1. L'organisation des séances de production écrite.....	34
2. Les différents écrits à produire au cours de l'année.....	35
<u>II- L'analyse des résultats</u>	39
1. Le thème : un déclencheur efficace pour stimuler et enrôler les élèves quand il correspond à leurs centres d'intérêt.....	40
2. La mise en projet : plus elle est pensée, réfléchie, explicitée et adaptée aux élèves plus ils sont en mesure de s'impliquer dans la production écrite.....	43
3. Les jeux d'écriture doivent être introduits tôt dans l'année pour familiariser les élèves avec l'écriture et doivent intervenir conjointement avec des écrits plus longs.....	48
Conclusion	50
Annexes	53
<u>Annexe 1</u> : Exemple de fiche outil et de grille de relecture élaborées avec les élèves.....	53
<u>Annexe 2</u> : Exemples des notes prises lors des séances de production écrite.....	54
<u>Annexe 3</u> : Exemples de productions d'élèves.....	55
Bibliographie.....	60
Résumés	62

Introduction

« Ma plume est une aile et sans cesse, soutenu par elle et par son ombre projetée sur le papier, chaque mot se précipite vers la catastrophe ou vers l'apothéose ».

Robert Desnos

La thématique que j'ai choisie pour mon mémoire concerne la production d'écrits. Celle-ci m'intéresse puisqu'au fil de mes stages en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (Segpa), en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) ainsi qu'en école primaire, j'ai pu constater que beaucoup d'élèves n'aimaient pas écrire parce qu'ils se sentaient en difficulté : peur d'écrire, de faire des erreurs, de n'avoir rien à dire, etc. Ces constats sont en adéquation avec ce qu'écrivent les auteurs de « Quelle production écrite à l'école primaire ? » (2016) : *« Écrire. Un mot qui fait peur. Il paralyse certains adultes. Il effraie déjà trop d'enfants, très tôt »*. J'ai remarqué que les enseignants étaient souvent confrontés à des obstacles pour motiver les élèves et les faire entrer dans l'activité. J'ai aussi vu qu'évaluer les productions n'était pas évident puisque ces dernières sont parfois très disparates. Par ailleurs, Colognesi et Lucchini (2016) expliquent que *« du côté des élèves, les séances d'écriture semblent également difficiles à gérer. Certains sont pris de panique dès qu'il s'agit d'écrire. D'autres, qui produisent dès qu'on leur propose un incitant, restent perplexes quant aux rétroactions reçues à l'issue de leur texte »*.

Dans une perspective professionnelle, je souhaitais approfondir mes connaissances sur le sujet et ainsi voir ce qui en était dit au niveau scientifique. En effet, d'après le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013), l'enseignant est amené à *« s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »*. Il est important de se questionner en permanence sur sa pratique pour l'améliorer et d'actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques puisque la recherche évolue continuellement. Faisant partie d'une équipe, les enseignants peuvent aussi échanger entre eux sur leurs pratiques et avoir un regard extérieur sur ce qu'ils mènent en classe auprès de leurs élèves. Ces derniers, de part leurs rétroactions, participent pleinement au processus de formation des enseignants.

Ainsi, je me suis demandé ce qu'un professeur des écoles pouvait attendre de ses élèves en matière de production d'écrits. Mais aussi, s'il était possible de viser tous les objectifs à chaque écrit (cohérence du texte, orthographe, syntaxe, grammaire, etc).

Pour y répondre, j'ai construit un cadre théorique en m'appuyant sur des textes et des auteurs en lien avec ma thématique. Après avoir établi un état de la recherche concernant la production d'écrits, je me suis posé de nouvelles questions. Ainsi, j'ai décidé d'élargir ma réflexion et de m'intéresser à ce qui pouvait motiver les élèves et les aider à entrer plus facilement et sereinement dans les activités d'écriture.

Étant affectée depuis la rentrée 2019 en classe de CM1, à l'école Rivoli de la Roche Sur Yon, j'ai pu vérifier certains éléments que j'avais déjà mis en évidence durant ma première année de master MEEF. Lors du premier contact avec l'enseignant titulaire de la classe, nous avons établi la répartition des matières que chacun allait mener en classe. En discutant avec d'autres fonctionnaires stagiaires, le constat est sans appel : beaucoup d'entre nous se sont vus confier l'enseignement de la production écrite. En effet, celui-ci est difficile à enseigner même pour les enseignants expérimentés et il requiert un temps important (préparation, correction...). La deuxième chose que j'ai pu remarquer, et ce dès les premières semaines de classe, c'est que mes élèves de CM1 détestent copier des textes « *on va vraiment écrire tout ça* » ou encore « *on est obligé de tout copier* ». J'ai donc appréhendé le moment où j'allais mener ma première séance de production écrite puisque les élèves n'auraient pas seulement à copier des textes mais aussi à en produire. En lien avec mon contexte d'exercice, j'ai souhaité mener plusieurs projets d'écriture dans ma classe : écrire une recette fantastique, écrire la fin du livre « *L'enfant océan* », écrire des arguments pour ou contre quelque chose, etc afin de susciter l'envie d'écrire chez mes élèves.

Dans une première partie, nous évoquerons différents modèles didactiques mis en place à l'école en matière d'enseignement de l'écriture ; ce qui nous permettra de voir l'évolution dans ce domaine au fil des siècles. Ensuite, nous montrerons la place qu'occupe la compétence « écrire » dans les textes officiels et nous définirons le concept clé de ce mémoire ; à savoir la production d'écrits.

Puis, nous prouverons par le biais d'un exemple que la production verbale écrite est une activité cognitive complexe.

Dans une deuxième partie, nous exposerons le contexte d'exercice dans lequel je me trouve pour cette année de stage en responsabilité. De plus, nous verrons l'évolution de mon questionnement au fil de mes deux années de Master. Puis, nous parlerons des projets d'écriture réalisés avec mes élèves de CM1 et nous en ferons l'analyse afin de répondre à la problématique qui se pose à nous.

Partie 1 : Cadre théorique et institutionnel

I- De la rédaction à la production d'écrits : les différents modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture

Tout d'abord, il me semble pertinent de voir ce qui a été fait dans le passé en matière d'enseignement de l'écriture pour mieux comprendre ce qui est fait à l'heure actuelle dans les classes. Notre réflexion va donc porter sur les grands modèles didactiques qui ont été mis en place à l'école. L'évolution des pratiques est due à un jeu entre différents acteurs : l'Institution puisque c'est elle qui est en charge de la rédaction des programmes officiels, des chercheurs qui développent des modèles, mais aussi des enseignants, car ce sont eux qui conjuguent dans leur classe programmes et recherches (Chabanne, Bucheton ; 2002). Chaque nouveau modèle didactique qui se développe a pour objectif de pallier les insuffisances et les limites des précédents. Comme le rappellent Chabanne et Bucheton (2002), ces modèles ne sont que théoriques et les professeurs ne les appliquent pas tels quels ; ils mêlent en réalité les différents modèles afin de les adapter à leur classe. Il est aussi intéressant de s'interroger sur la question de l'évaluation de l'écriture dans chacun des modèles et de voir comment elle a évolué.

1. Le premier modèle développé : la rédaction

La rédaction est le premier modèle qui a vu le jour. Malgré son existence ancienne et contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce modèle n'a pas été abandonné. Il est même encore très largement présent à l'école et au collège. Dans ce modèle, l'écriture est vue comme « *une simple transcription d'une pensée qui lui préexiste* » (Chabanne, Bucheton ; 2002). Il s'agit donc de voir l'activité d'écriture comme une suite d'opérations techniques à réaliser « *chercher les idées [...], faire le plan, ensuite seulement passer à l'écrit au brouillon, le corriger, le recopier au propre* ». On encourage les élèves à n'écrire qu'en une seule fois. Ensuite, dans cette conception, on ne demande pas aux élèves de s'exprimer ou d'inventer mais plutôt d'être capable de reproduire des modèles et de s'approprier les normes de l'écrit : orthographe, syntaxe, grammaire, vocabulaire (Chabanne, Bucheton ; 2002). Reuter (1996) souligne que l'écriture n'est pas enseignée dans ce modèle ; elle provient d'une synthèse des autres enseignements et il convient aux élèves d'apprendre par eux-mêmes « *les sous-systèmes de la langue* » : or-

thographe, syntaxe, etc (Reuter ; 1996). La rédaction constitue donc un aboutissement, une fin en soi plus qu'un outil pour apprendre à écrire. Paradoxalement, quand les enseignants évaluent les rédactions, les critères privilégiés concernent l'orthographe et la grammaire. Ils font l'objet « *d'annotations des enseignants* », de remarques sur la mise en texte, notamment sur l'orthographe et les répétitions (Reuter ; 1996). À l'époque, comme le montrent Chabanne et Bucheton (2002), l'écriture apparaît donc comme un outil de sélection sociale ; la compensation des inégalités ne fait pas partie des préoccupations. Au contraire, le but de l'école est de repérer les élèves qui disposent d'un don en matière d'écriture afin de les faire progresser pour qu'ils obtiennent des places notables au sein de la société. L'écriture est, dans ce modèle, réduite à des compétences techniques et culturelles. Lors de l'évaluation, l'enseignant a pour objectif de repérer les manques et les écarts à la norme (Chabanne, Bucheton ; 2002). Plus tôt, Reuter (1996) avait également établi cela en indiquant que les progrès des élèves en rédaction se faisaient toujours par rapport à l'orthographe et à la conjugaison. Reuter (1996) ajoute également que les enseignants utilisent essentiellement comme modèles des textes littéraires, avec des auteurs qui sont représentés comme ayant des connaissances (un don), et que cela peut entraîner des blocages chez certains élèves qui pensent qu'ils n'ont pas les « *qualités requises pour écrire* ». Or, il convient d'expliquer aux élèves que ces auteurs n'écrivent pas leurs textes en une seule fois. Ils les améliorent sans cesse et ne les publient que lorsqu'ils sont satisfaits du rendu.

2. Le passage de la rédaction à l'expression écrite

L'expression écrite se développe et rompt avec le modèle précédent. Elle part du principe que « *chacun a quelque chose à dire* » (Chabanne, Bucheton ; 2002) et que pour écrire, les élèves doivent se sentir impliqués. Le but est de solliciter l'élève pour qu'il s'exprime. Ce modèle s'appuie entre autres sur les textes libres qui avaient été développés par Célestin Freinet. Ce pédagogue de l'Éducation Nouvelle indiquait qu'il était nécessaire de faire pratiquer aux élèves des écrits personnels « *sous la forme de textes libres (poèmes, récits...)* » mais aussi de les faire travailler sur des textes de travail. Dans sa conception de l'écriture, la correspondance tout comme l'imprimerie ont une grande importance. En effet, par ces biais-là, il fait prendre conscience à ses élèves de la nécessité de respecter les

normes sociales en matière d'écriture. Derrière cela, apparaît également l'idée que plus l'élève écrit et plus il pourra développer ses compétences. Reuter (1996) fait lui aussi référence à Freinet en soulignant que son dispositif d'écriture libre permet de susciter une forte motivation chez les élèves puisqu'il est fondé sur une pédagogie de projet où les élèves perçoivent l'intérêt d'écrire.

Plus tard, les ateliers d'écriture voient le jour. À l'origine, ce travail s'effectue dans un but thérapeutique où le patient écrit pour se libérer et se redécouvrir. Dans le domaine scolaire, apparaissent les jeux d'écriture (Chabanne, Bucheton ; 2002) qui consistent à écrire à partir de consignes en inventant.

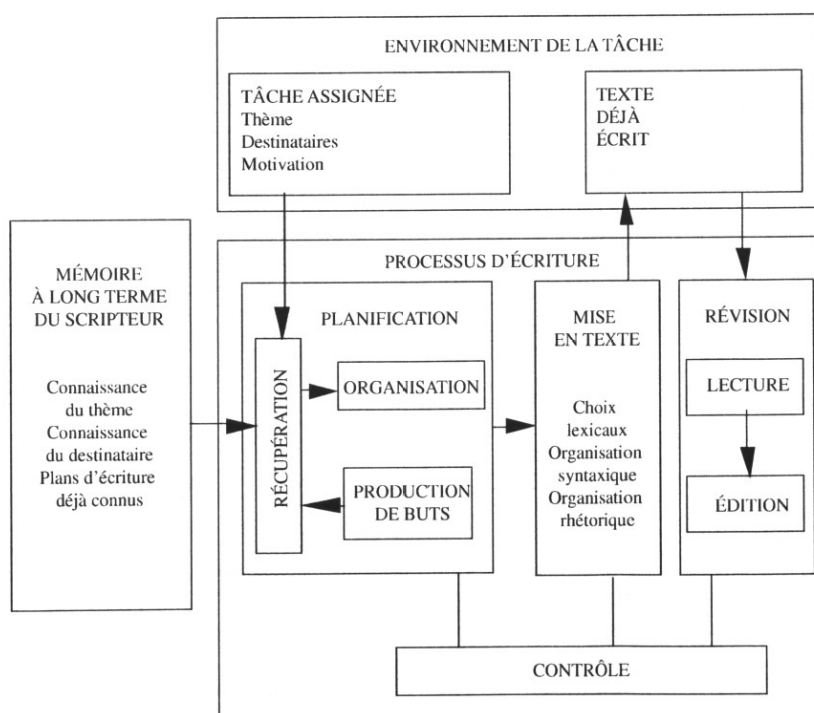
Ce modèle veut surtout montrer que l'écriture est une activité positive dans laquelle on peut éprouver une satisfaction. Un autre changement notable par rapport au modèle précédent est la dimension sociale : les élèves sont invités à échanger collectivement sur leur texte. Les écrits intermédiaires deviennent donc nécessaires, il ne s'agit pas d'écrire d'un seul jet. Grâce aux ateliers d'écriture, l'élève devient un « *producteur valorisé* » (Reuter ; 1996). L'apprentissage de l'écriture se veut ludique et tente de rompre avec « *l'ennui et l'angoisse* » provoqués par le modèle de la rédaction. Ce modèle tente de « *réconcilier les sujets avec l'écrit, d'en faire une activité positive, d'en faire expérimenter les pouvoirs et de montrer que chacun est capable de réussir à écrire par plaisir* » (Chabanne, Bucheton ; 2002).

3. Le terme employé dans les programmes de 2018 : la production d'écrits

Vient ensuite le modèle de la production d'écrits. Celui-ci est apparu suite aux limites des modèles précédents : « *Que faire quand l'inspiration manque [...] Comment éviter l'évaluation trop imprécise* » (Chabanne, Bucheton ; 2002). En effet, les enseignants se sont aperçus que certains élèves éprouvaient des difficultés à écrire des textes libres et qu'ils avaient par conséquent besoin, de consignes pour les guider dans l'écriture. C'est le cas, par exemple, du « parachutage » qui consiste à donner une phrase aux élèves pour enclencher la production d'écrits. Ces derniers commencent donc à écrire puis, des mots, qu'ils doivent intégrer à leur écrit, leur sont donnés au fur et à mesure. Ce travail d'écriture peut être stimulant pour les élèves et aider ceux qui ne trouvent pas d'emblée l'inspiration. Avec

la production d'écrits, on considère qu'il est indispensable de caractériser les composantes entrant en jeu dans le processus rédactionnel et de prouver que l'écriture est une activité cognitive complexe qui peut générer une surcharge cognitive. Cette thématique fera d'ailleurs l'objet de notre troisième partie.

Le modèle de la production écrite a fortement été influencé par deux chercheurs, Hayes et Flower, qui se sont intéressés aux processus cognitifs mis en jeu dans la production d'écriture (Garcia-Debanc, Fayol ; 2002). Leur travail a permis « d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions ». À l'heure actuelle, tous les chercheurs qui travaillent sur la production écrite se réfèrent au schéma ci-dessous pour continuer à faire avancer les recherches dans ce domaine.



Document 1 : Représentation schématique du processus d'écriture.

Source : Garcia-Debanc, Fayol ; 2002. P. 297.

À cette période, les enseignants prennent aussi conscience qu'ils doivent mettre à la disposition de leurs élèves des outils afin de les aider dans la relecture et la révision de leur texte. L'évaluation s'effectue alors avec des critères construits, pour la plupart, avec les élèves. Ce modèle met l'accent sur le nécessaire travail de révision du texte. Actuellement, c'est le modèle qui est préconisé à l'école par les programmes. Dans « Quelle production écrite à l'école primaire ? » (2016), les auteurs indiquent que produire des écrits « *c'est avant tout mettre en*

mots sa pensée et cela impose de réunir ses idées, de les organiser avec les outils de la langue écrite ».

Ainsi, nous venons de voir que différents modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture ont vu le jour à l'école. En réalité, aucun des modèles anciens n'a été totalement abandonné ; ils interviennent plus ou moins conjointement. En effet, chacun des modèles présente des avantages et des inconvénients ; les enseignants se basent sur les trois modèles pour adapter leur enseignement au profil de leur classe (Reuter ; 1996). Enfin, Reuter (1996) souligne que lorsque l'on travaille l'écriture en classe, il faut que l'enseignant installe un bon climat de classe : il doit rassurer les élèves, les valoriser, leur montrer que chacun a les capacités de progresser.

II- La maîtrise de la compétence « Écrire » : un enjeu majeur

La thématique sélectionnée s'inscrit prioritairement dans le domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) intitulé : « *les langages pour penser et communiquer* ». En effet, il est mentionné que les enfants doivent « *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit* ». La maîtrise de l'écrit figure parmi les enjeux majeurs de l'école puisqu'il occupe une place prépondérante dans notre société. Comme l'indique Reuter (1996), l'écriture est une pratique fondamentale dans notre vie publique, professionnelle et privée. Cet enjeu est renforcé par la montée en puissance des usages liés au numérique comme le souligne Garcia-Debanc (2018). L'école doit montrer à tous les élèves que l'écriture a une forte utilité que ce soit pour le présent comme pour le futur. Nous en avons eu la preuve avec la période de confinement où les échanges avec les familles comme avec les élèves se font majoritairement par écrit (mails pour le travail à faire, consignes écrites, etc.). Comme l'avait constaté Reuter (1996), cette utilité de l'écriture est inégalement construite chez les élèves. Il distingue ceux pour qui il s'agit d'une évidence, car ils « *baignent dedans* » et ceux pour qui cette utilité est beaucoup moins évidente. La mise en évidence de cette utilité par l'enseignant peut aussi créer une « *motivation intrinsèque* » pour certains élèves (Reuter ; 1996).

Bernard Lahire (1992), sociologue, s'est beaucoup intéressé à la thématique de la culture écrite. À partir de ses recherches, il a distingué deux formes sociales. D'un côté, on trouve les formes sociales orales, utilisées en priorité par les milieux populaires ; et de l'autre, les formes sociales scripturales maîtrisées par les classes dominantes. Il a aussi précisé que ces dernières étaient celles qui étaient valorisées par l'école. Pour lui, le résultat de la sélection scolaire est basé sur la maîtrise de l'écrit.

Bernstein, sociolinguiste, a quant à lui démontré que chaque milieu socio-culturel disposait d'un code langagier (Sadovnik ; 2001). En développant la théorie du malentendu langagier, il distingue deux grandes formes que l'école met en tension. D'une part, il y a le code élaboré, détenu par les classes supérieures et attendu par l'école. Et, d'autre part, le code restreint des classes plus populaires.

Il convient donc de remarquer que l'enseignement de l'écriture représente un enjeu majeur pour les enseignants. Dans un système scolaire qui prône l'égalité des chances entre tous les élèves, les enseignants doivent instaurer, en matière d'écrit notamment, un cadre permettant de gommer les inégalités et de faire acquérir à chacun la maîtrise de l'écrit. D'ailleurs, Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation Nationale, a décrété que l'école devait recentrer sa mission sur la maîtrise des savoirs fondamentaux : « *lire, écrire, compter, respecter autrui* » (Lettre du ministre de l'Éducation Nationale aux professeurs ; 2018) afin que chaque élève dispose de bases solides pour devenir un citoyen éclairé.

1. L'écriture au cycle 1

Au cycle 1, il s'agit surtout de tentatives d'écrits de mots et de phrases (écriture tâtonnée) ou encore de production d'écrits sous forme de dictée à l'adulte. Chez Bruner, la dictée à l'adulte correspond à la réduction des degrés de liberté : l'enseignant prend en charge la graphie et l'encodage puisqu'ils dépassent les compétences de l'élève. Le but étant que celui-ci puisse se concentrer uniquement sur le texte qu'il souhaite produire. Il s'agit aussi de faire prendre conscience aux élèves « *du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit* » (BO du 26 mars 2015) et de leur faire découvrir les différentes fonctions de l'écrit. Ainsi, il est important de montrer aux élèves que l'on peut écrire pour délivrer un message à quelqu'un (lui envoyer une carte pour lui souhaiter son anniversaire), que l'on peut

écrire pour soi, pour se souvenir (liste de courses pour ne rien oublier), ou encore que l'on peut écrire pour apprendre (noter les mots importants à apprendre, à mémoriser).

2. L'écriture au cycle 2

C'est à partir du cycle 2 que les élèves entrent véritablement dans l'écrit en grande partie autogéré, bien que cela se fasse progressivement. Dans les programmes de 2018, la lecture et l'écriture sont très liées. Ainsi, il est mentionné que les élèves doivent être capables d'écrire des textes courts, pouvant aller jusqu'à une demi-page, et de les réviser. La production d'écrits ne sert pas uniquement à apprendre à écrire. Elle a d'autres objectifs comme vérifier la compréhension d'un texte ou acquérir des connaissances sur le fonctionnement de la langue. Garcia-Debanc (2018) précise, avec une pointe de regret, que les ajustements de programmes de français de 2018 accordent de plus en plus de place à la grammaire. De son point de vue, écrire est une tâche qui doit se faire quotidiennement ; c'est pour cette raison qu'elle préconise de remplacer certains exercices de grammaire par des activités d'écriture qui vérifieront par la même occasion la compréhension des notions de grammaire.

En pratique, la production d'écrits, peut recouvrir différentes formes : elle peut s'effectuer à partir d'un texte, d'une image, d'un thème, d'une phrase, d'un mot, etc. Mais, elle peut également être réalisée dans d'autres disciplines que le français notamment en cours de sciences (Garcia-Debanc, 2018). Dans ce cas, l'écrit peut se faire sous formes de schémas, de prises de notes ou bien encore de cartes mentales. Ces derniers constituent ainsi des « *outils de travail intellectuel* ». Les écrits conservés dans le cahier d'expériences permettent aux enfants de mesurer eux-mêmes les progrès qu'ils font, notamment en matière d'écriture. Les occasions d'enclencher une production d'écrits chez les élèves sont donc multiples.

Il est toutefois nécessaire d'expliquer aux enfants à quoi servent les écrits qu'ils sont en train de produire ; ils doivent y mettre du sens (Garcia-Debanc, 2018). Cette dimension était déjà très présente chez Freinet qui avait mis en place un dispositif de correspondance et d'imprimerie (Chabanne, Bucheton ; 2002). Il s'agit de faire prendre conscience à l'élève qu'il écrit quelque chose pour quel-

qu'un ; c'est ici que la mise en projet est intéressante puisque l'écriture fait sens par sa finalité (on trouve un lecteur précis). C'est aussi la raison pour laquelle le modèle de la rédaction a été décrit : les élèves se retrouvaient dans des situations de communication artificielles, puisque leur seul lecteur était l'enseignant, dans une visée purement évaluative, et complexes où il fallait en fait s'adresser à l'enseignant en simulant d'écrire pour quelqu'un d'autre (Reuter, 1996).

Au sein de la classe, selon les préconisations des programmes, à la suite des travaux des didacticiens comme Garcia-Debanc, la production de textes courts doit être une pratique quotidienne. Dans les programmes de cycle 2, il est indiqué qu'elle peut se faire sous différentes formes allant de l'écriture d'une phrase pour répondre à une question jusqu'à la rédaction d'un texte entier : « *rédigier une phrase en réponse à une question, poser une question, élaborer une portion de texte ou un texte entier, rédiger une conclusion d'expérience ou d'un débat, la phrase du jour, etc* ». L'enseignant doit alors créer des situations pour susciter l'envie d'écrire chez les élèves. Au cycle 2, la démarche d'écriture se veut progressive : au début, elle est guidée pour ensuite devenir autonome. Garcia-Debanc (2018) montre qu'en Cours Préparatoire, il est primordial que l'enseignant accompagne ses élèves en leur donnant des outils linguistiques afin qu'ils entrent plus facilement dans la tâche.

3. L'écriture au cycle 3

Conformément aux programmes de cycle 3, l'élève doit consolider sa maîtrise de l'écrit : « *écrire à la main de manière fluide et efficace ; maîtriser les bases de l'écriture au clavier ; recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre ; rédiger des écrits variés ; réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte ; prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser* ». Le recours à l'écriture permet toujours de garder une trace, de mémoriser, de réfléchir ou bien encore d'apprendre. Le document d'accompagnement des programmes « Enseigner l'écriture au cycle 3 : un entraînement régulier » (2016) rajoute également que cet entraînement fréquent permet « *[d'] aider l'élève à entrer dans un processus d'écriture, [et de] favoriser l'appropriation des différentes dimensions de l'activité d'écriture* ». Les propos de Garcia-Debanc (2018) et Fayol (2007) vont dans ce sens : pour eux, l'écriture doit être quoti-

dienne, sans pour autant être longue, et elle doit prendre des formes diverses. L'entraînement régulier est bénéfique pour améliorer ses écrits. Freinet, en son temps, avait déjà affirmé l'idée que la pratique de l'écriture devait être quotidienne et diversifiée (Chabanne, Bucheton ; 2002). La maîtrise de l'écrit est, comme nous l'avons déjà mentionné, un des enjeux majeurs de l'école. Ainsi, les élèves de cycles 2 et 3 doivent être en capacité de produire des textes et de les réviser.

Dans les programmes, il est aussi mentionné que l'enseignant doit placer les élèves dans une « *posture d'écrivain* » et non de performances. En effet, comme le notent les auteurs de « *Quelle production écrite à l'école ?* » (2016), « *savoir écrire, ne veut pas dire devenir écrivain* ». Il est indispensable de mettre l'élève dans une situation de réflexion afin qu'il développe des réflexes d'écriture. C'est aussi la raison pour laquelle il doit être confronté chaque jour à l'écriture. Diverses situations peuvent être proposées aux élèves afin de lui faire pratiquer cette écriture quotidienne : écrits de travail, textes à trous, synthèse, schéma, jogging d'écriture, production de textes, phrase du jour, etc.

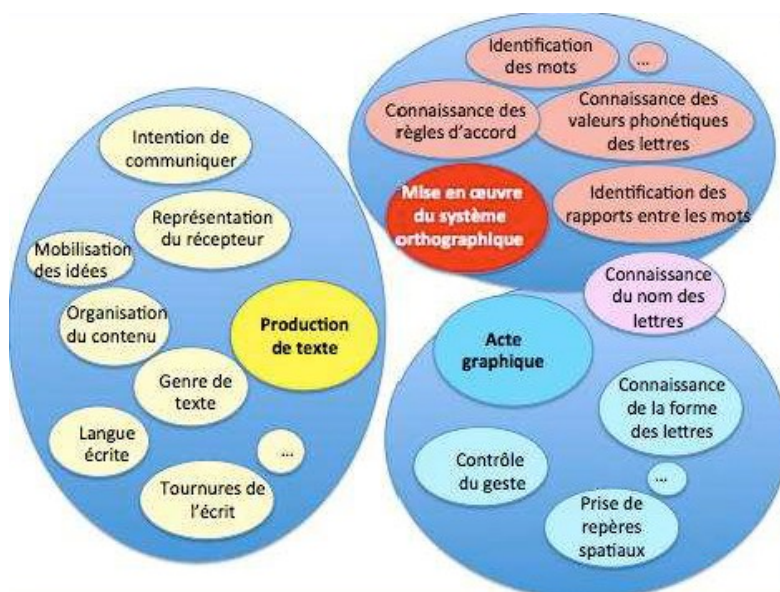
III- La production d'écrits : une activité cognitive complexe

Fayol (2007) indique que la production d'écrits est un sujet de recherches récent. Le public enquêté reste majoritairement adulte. En effet, il est déjà extrêmement difficile pour des adultes d'exprimer la procédure qu'ils mettent en œuvre pour produire des textes et cela est presque impossible pour des enfants. Toutefois, il souligne que ce qui a été prouvé chez des adultes n'est pas immédiatement transposable à un public moins expert et que la question de l'apprentissage est peu traitée. Toutefois les chercheurs et didacticiens ont commencé à faire apparaître des éléments sur lesquels le praticien peut s'appuyer.

1. Un consensus chez les chercheurs

Fayol (2007) commence par dire qu'un consensus a été trouvé chez les chercheurs en ce qui concerne la production verbale écrite. Celle-ci est assimilée à une activité cognitive complexe. En effet, quand une personne écrit un texte, elle doit prendre en compte une multitude de paramètres et faire face à de nombreuses contraintes : gestion des idées, syntaxe, orthographe, grammaire, prise en compte du destinataire, communication en différé, lenteur par rapport à la pa-

role, recherche du vocabulaire ou bien encore anticipation de la suite du texte. Dans les documents d'accompagnement de cycle 2 de 2018 sur « L'écriture », celle-ci est présentée comme difficile, car les élèves ont beaucoup d'éléments à gérer simultanément. Ainsi, Sylvie Plane, professeure citée dans le document, a élaboré un schéma pour montrer à quel point l'écriture est une activité complexe. Elle y repère trois compétences majeures : « *la mise en œuvre du système orthographique, la production de textes et l'acte graphique* » qui ne sont pas encore automatisées à cet âge.



Document 2 : Schéma de Sylvie Plane montrant la complexité de l'écriture.

Source : Eduscol – Document d'accompagnement des programmes « L'écriture au cycle 2 », 2016.

2. La décomposition en plusieurs composantes

Cette activité est donc difficile à analyser dans sa globalité. Afin de mieux l'appréhender, les chercheurs la divisent en plusieurs composantes. Cette préoccupation est d'ailleurs apparue en même temps que le développement du modèle de la production d'écrits « *élucider les processus rédactionnels, en décrire les composantes et les étapes ; montrer que la complexité des opérations entraîne une surcharge cognitive* » (Chabanne, Bucheton ; 2002). Dans cette optique, différentes approches ont été envisagées. La première se base sur une étude de textes élaborés par des adultes ayant l'habitude d'effectuer ce type d'exercice. Ces derniers ont ensuite indiqué la procédure qu'ils avaient suivie afin de réaliser la tâche demandée. La seconde approche s'appuie sur une étude des durées de production et de pause ainsi qu'une étude des erreurs commises par les per-

sonnes enquêtées. Fayol (2007) montre que ces modèles ont fait apparaître que la production verbale écrite faisait appel à plusieurs types de connaissances : celles liées au thème (contenu) et celles liées au langage (syntaxe et lexique). Par ailleurs, lors de la production d'écrits, la mémoire à court terme est sollicitée, car elle permet de garder temporairement une information afin de pouvoir la traiter (Fayol, 2007). Pour Garcia-Debanc (2018), il faut encourager les élèves à produire des écrits pour qu'ils acquièrent et stabilisent leurs connaissances en étude de la langue.

Fayol (2007) explique que les chercheurs sont en accord sur le fait que l'écriture est une activité qui doit être décomposée en différents constituants pour faciliter son analyse. Nous pourrions même rajouter que cette décomposition pourrait aussi en faciliter l'apprentissage. Au cours de la « *planification* » (voir le schéma de Hayes et Flower en page 9), l'individu définit le thème du texte ainsi que la forme qu'il va lui donner. Il s'agit aussi de l'étape où l'émetteur prend en compte son destinataire ainsi que les objectifs visés, où il rassemble ses « idées » et commence à en garder une trace en vue de l'étape suivante. Par ailleurs, la « *mise en texte* » pose un « *problème de linéarisation* » puisque le contenu évoqué comporte une dimension multidimensionnelle contrairement au texte ou au langage oral qui eux sont généralement unidimensionnels. Ainsi, l'individu doit focaliser son attention sur l'enchaînement logique du texte tout en prenant en considération la personne pour laquelle il écrit. Dans le même temps, il doit aussi faire face aux contraintes orthographiques et graphiques qui ajoutent un coût supplémentaire à l'activité d'écriture et qui risquent d'entraîner une surcharge cognitive. Enfin, le « *retour sur texte* » permet de revenir sur son texte pour le corriger et l'améliorer. Fayol (2007) insiste sur le fait que la révision des textes joue un rôle majeur dans la production d'écrits et fait référence aux travaux menés par Garcia-Debanc sur cette composante. Comme nous l'avons vu, cette dernière est mentionnée dans les programmes, car les élèves doivent apprendre à réviser leurs textes. Dans les ressources d'accompagnement des programmes de cycle 2 de 2016 « La rédaction de textes – Les écrits courts », ces trois étapes sont mentionnées : la planification doit faire l'objet d'un fort étayage de l'adulte ; l'élève doit avoir la possibilité d'accéder aux différentes ressources dont il a besoin ; la révision des textes doit s'effectuer par une mise en commun ainsi que par la mise en place de grilles de relecture.

Fayol (2007) résume cette idée en expliquant que lors de la production d'écrits, il est indispensable que l'individu arrive à gérer à la fois le fonctionnement de chacune des composantes (cout cognitif important pour chacune) mais également leur coordination. Par conséquent, il semble compliqué pour un enseignant de prendre en compte tous les objectifs dans l'évaluation. Par exemple, l'enseignant peut être amené à évaluer en priorité le sens et le contenu du texte, en laissant parfois de côté l'orthographe. Cela permettra aux élèves les plus en délicatesse avec l'orthographe de pouvoir s'impliquer pleinement dans l'écriture. Pour Garcia-Debanc (2018), la pratique de l'écrit doit être permanente dès le cycle 2 pour créer des automatismes et acquérir des compétences.

3. Un exemple de production verbale écrite menée en classe de CM1-CM2

Au cours de mon premier stage de Master 1 en classe de CM1-CM2, j'ai eu l'opportunité, avec ma binôme de stage, de mener une séquence de littérature à partir de l'album « *Génial ! Mon école part ... en classe de neige* » de Laurent Audoin. Nous avons décidé d'y intégrer des moments de productions d'écrits. Garcia-Debanc (2018) mentionne qu'il est souvent plus complexe d'écrire à partir d'une image qu'à partir d'un texte. En effet, quand un élève dispose d'un texte, il peut se servir du vocabulaire présent et des structures de phrases déjà construites pour élaborer ses propres phrases. Cependant, nous avons fait le choix de présenter une situation où les élèves devaient écrire à partir d'une image mais, en ayant au préalable listé collectivement des mots de vocabulaire pouvant être réutilisés. Le travail d'écriture peut également être réalisé en petits groupes pour mutualiser les idées et donner envie aux élèves de s'engager dans la tâche. Pour Reuter (1996), le groupe est une aide à la motivation puisqu'il donne la garantie que le projet d'écriture dépasse l'individu ; il n'est plus seul. Le groupe est aussi une aide pour la recherche d'idées, la planification, la révision. En effet, lorsque l'on travaille en groupe, on doit développer son idée afin que les autres membres du groupe puissent la comprendre : c'est l'« *explicitation constante de ses idées* » (Reuter ; 1996).

Lors de la première séance, l'objectif était de découvrir la première de couverture de l'album en lien avec le séjour en classe de neige et de voir ce qu'elle contenait : titre, auteur, illustration, maison d'édition. Ainsi, nous avons demandé

aux élèves de décrire à l'écrit puis à l'oral l'illustration en commençant par donner des mots de vocabulaire. Nous avons répertorié ces mots en colonnes afin de créer trois catégories : matériel, personne, paysage. Puis, nous les avons invités à écrire des phrases sur leur ardoise en réutilisant les mots de vocabulaire ainsi que les structures : au premier plan, au second plan, en arrière-plan. Certains élèves ont lu leurs phrases à la classe. Cependant, nous n'avons pas pu faire passer tous les élèves et nous leur avons indiqué que nous allions en lire deux autres. Un élève qui avait beaucoup écrit a dit à l'enseignante « *Quoi ? J'ai écrit tout ça pour rien ?* ». Après un débriefing de la séance, l'enseignante nous a fait part de cette remarque et nous a indiqué comment elle traitait ce genre de situation : après l'écriture sur ardoise, elle met les élèves par deux pour que chaque texte soit lu au moins une fois par quelqu'un d'autre. Grâce à ce moment d'échange avec l'enseignante, j'ai donc pris conscience que l'écriture était une tâche complexe pour certains élèves et qu'il était nécessaire de valoriser toutes les productions et tous les efforts réalisés afin que les élèves ne se découragent pas et qu'ils continuent à écrire afin qu'ils y prennent gout. En fin de séance, les élèves ont écrit un petit texte dans leur carnet de voyage pour dire comment ils se sentaient 53 jours avant le départ.

La deuxième séance consistait en une production d'écrits autour de la quatrième de couverture. Nous avons ainsi réparti les élèves par groupe de trois en attribuant un rôle à chacun pour que tous s'engagent dans l'activité : scripteur, rapporteur, maître du temps et du calme. Les groupes ont été constitués de manière hétérogène afin qu'il y ait dans chaque groupe un élève à l'aise dans la tâche de production écrite. Nous avons distribué un tableau reprenant les mots de vocabulaire afin que cela les aide à construire leurs phrases. Garcia-Debanc (2018) dit qu'en production d'écrits, il est nécessaire de donner des outils aux élèves. Cela est lié au fait, comme nous l'avons détaillé plus haut, qu'écrire est une activité cognitive complexe et cette aide allège donc la partie de la tâche qui consiste à trouver du vocabulaire adapté et varié dans son lexique mental. Les élèves étaient répartis dans deux salles afin qu'ils puissent échanger sans qu'il n'y ait trop de bruit. Nous avons pu constater que les élèves écrivaient directement leurs phrases au propre sans effectuer de brouillon au préalable. Ainsi, ils utilisent la stratégie dite « *de formulation des connaissances* », expliquée par Fayol

(2007), qui consiste à écrire au fur et à mesure où les idées viennent en mémoire. Il a été démontré que cette stratégie était plébiscitée chez les jeunes enfants. Comme le relève Fayol (2007), pour la plupart des élèves préparer l'écrit revient à produire l'écrit. Dans le cadre de ce travail collectif, nous aurions dû les aider à prendre en notes les idées de chacun pour que le texte suive une certaine logique. En effet, il a été prouvé par Kellogg, un chercheur mentionné par Fayol (2007), que réaliser un plan avant de se lancer dans l'écriture permettait d'améliorer l'écrit et de changer l'activité de production d'écrits. Suite à cette phase d'écriture, les élèves ont lu leur production au demi-groupe. Une fois en classe entière, les élèves ont pu échanger sur ce qu'ils avaient réalisé. Après lecture de la vraie quatrième de couverture, nous avons pu voir qu'elle devait contenir : une intrigue donnant envie de lire le livre tout en gardant du suspense, un code barre, ainsi qu'une illustration.

Nous avons mené la séance 3 avec une moitié de classe pendant que l'enseignante travaillait avec l'autre moitié sur un atelier de lecture. Nous avons élaboré une grille de relecture pour que les élèves enquêtent afin de voir si toutes les productions réalisées en séance 2 contenaient les informations essentielles. Grâce à cette grille, nous avons pu sélectionner de manière objective la production qui se rapprochait le plus d'une quatrième de couverture.

Pour la dernière séance, les élèves devaient reprendre leur texte pour le corriger en s'aidant d'une grille de relecture. Grâce au travail mené pendant toute la séquence, les élèves ont pris conscience de la nécessité de réviser leur texte en y apportant des modifications afin que celui-ci corresponde aux attendus. Fayol (2007) indique que les chercheurs Graham, MacArthur et Schwartz ont prouvé que des améliorations significatives étaient possibles en cycle 3 si l'enseignant mettait à disposition des outils qui aident les élèves à revoir leur texte. En effet, d'après Faigley et Witte cités par Fayol (2007), les enfants ne reviennent presque jamais sur leurs textes ou alors quand ils le font, ils se focalisent essentiellement sur les éléments les moins importants, ce qui n'améliore pas la qualité de leur écrit. La grille de relecture semble donc être un outil indispensable pour guider les élèves dans la révision de leur texte afin qu'ils puissent l'améliorer. Il faut cependant prévoir un temps avec les élèves pour leur expliquer comment fonctionne la

grille. L'enseignante nous a expliqué que la correction d'un texte était souvent vécue comme une tâche inutile pour les enfants puisqu'ils ont l'impression de refaire la même chose. Ainsi, nous avons décidé de réaliser cette phase avec l'appui du numérique pour susciter de la motivation chez les élèves. Les groupes ont amélioré leur écrit grâce à la grille de relecture et à l'étayage des adultes (Bruner). Ils ont aussi développé des compétences numériques. Cette classe utilise régulièrement cet outil pour le deuxième jet. Même si la grille de relecture est réadaptée à chaque écrit, les élèves savent s'en servir de manière adéquate. En fin de séance, nous avons imprimé chacun des écrits et nous les avons montrés à l'ensemble de la classe. Les élèves ont ainsi pu constater que toutes les productions réalisées correspondaient désormais à ce que l'on devait retrouver impérativement dans une quatrième de couverture.

Au cours de ce stage, j'ai aussi constaté l'importance de faire écrire les élèves selon différentes modalités afin de les motiver : écrire un texte seul, en binôme ou à plusieurs. Toutes les disciplines permettent de travailler l'écriture. Dans cette classe de CM1-CM2, certaines activités d'écriture sont ritualisées comme cela est préconisé dans les programmes. Tous les lundis, les élèves doivent écrire des phrases avec des mots appartenant à un même champ lexical. Pour Garcia-Debanc (2018), ces rituels sont nécessaires puisque « *proposer à plusieurs reprises aux élèves la même consigne a des effets très positifs, notamment sur les élèves qu'on peut qualifier de fragiles* ». L'enseignant doit différencier l'aide qu'il apporte aux élèves ; comme l'indique Fayol (2007), il peut notamment alléger la tâche de l'élève en prenant en charge l'écriture (dictée à l'adulte). Même s'il a été prouvé que cela améliorerait davantage la quantité que la qualité de l'écrit. Garcia-Debanc (2018) rejoint cette idée : l'enseignant doit veiller aux aides qu'il met en place et les différencier en fonction des besoins de chacun. Selon elle, si les enseignants proposent peu de situations d'écriture, c'est souvent parce qu'ils ont peur de mettre leurs élèves en échec. Il est donc indispensable de trouver les bons outils pour les accompagner au mieux lors de l'activité d'écriture.

Partie 2 : Cadre méthodologique

I- L'évolution du questionnement

1. Rappel du questionnement initial

Ma question de départ était de savoir ce qu'un professeur des écoles pouvait attendre de ses élèves en production d'écrits et s'il était possible de viser tous les objectifs à chaque fois. Nous avons vu que produire des textes est une activité cognitive complexe pour les élèves puisqu'elle nécessite de prendre en charge simultanément une quantité importante d'éléments : graphie, organisation des idées, orthographe, etc. Ainsi, lors d'une production d'écrits, l'enseignant peut faire le choix de centrer son regard, son évaluation sur tels ou tels objectifs en fonction de ce qu'il souhaite travailler avec ses élèves.

Comme le souligne Catherine Tauveron (2009), l'enseignement de l'écriture est complexe parce « *qu'il est difficile d'enseigner ce qu'on n'est pas sûr de savoir faire soi-même* ». En effet, l'écriture est un processus dynamique qui met un certain temps à se mettre en place et qui n'est jamais totalement acquis. Apprendre à écrire est donc difficile. Nous avons vu que certains élèves avaient du mal à entrer dans la production d'écrits. Dans cette perspective, la question de la motivation est donc à interroger. Celle-ci peut être déclenchée par l'enseignant s'il propose des consignes ou des écrits stimulants, des supports variés (image, conte, outil numérique, etc) ou encore des modalités de travail différentes (travail à deux, travail seul, travail à plusieurs). Les situations pour enclencher une production d'écrits de la part des élèves sont nombreuses et doivent s'effectuer quotidiennement. Elles peuvent intervenir en français ou dans une autre discipline scolaire. Le but étant de montrer aux élèves que l'on peut prendre du plaisir à écrire et que la maîtrise de l'écrit comporte une forte utilité sociale. Étant donné que chaque individu a un rapport différent à l'écriture (Reuter ; 1996), l'enseignant se doit d'impliquer et de mobiliser tous ses élèves, notamment les plus fragiles dans ce domaine.

La question de l'évaluation est elle aussi importante à questionner. Dans le modèle de la rédaction, l'évaluation consistait seulement à repérer les écarts à la norme, en se basant essentiellement sur l'orthographe. Avec l'expression écrite, la

dimension sociale est ajoutée avec le rôle important des pairs dans la relecture des textes produits. Enfin, avec le modèle de la production d'écrits, l'évaluation critériée apparaît. La grille comprenant les différents critères à évaluer est construite avec les élèves par la confrontation de leurs textes entre eux mais aussi avec les écrits scolaires. Cependant, comme toutes les évaluations, celle de la production écrite n'est pas neutre. Chabanne et Bucheton (2002) montrent que l'évaluation critériée présente elle aussi des limites. Par exemple, les critères mentionnés dans les grilles ne sont pas tous objectivables ; l'écriture risque de s'apparenter, avec les listes de critères, à un « *enchaînement d'activités mécaniques et ponctuelles* » (Chabanne, Bucheton ; 2002). Ils soulignent également la difficulté qu'ont les enseignants à faire écrire et réécrire leurs élèves puisque ces derniers ont du mal à y percevoir l'utilité. Il est indispensable de donner des outils pour aider les élèves tout au long de leur production : avant, pendant, après.

2. L'émergence de la problématique

La question que je me posais en fin de Master 1 était la suivante : « La littérature de jeunesse est-elle un support incontournable pour provoquer l'envie d'écrire chez les jeunes élèves ? ». Je m'étais alors interrogée sur l'importance d'utiliser la littérature de jeunesse pour motiver les élèves et leur donner envie d'écrire suite à la séquence que j'avais pu mener en classe de CM1-CM2. J'avais constaté que les élèves étaient motivés pour écrire, car l'album choisi était en lien avec leur classe découverte et qu'ils étaient impatients de partir. Ils avaient envie de se projeter. Comme le projet d'écriture était en lien avec le projet de la classe, tous les élèves se sont sentis concernés par le sujet.

À la rentrée 2019, j'ai été affectée à l'école élémentaire Rivoli située à la Roche Sur Yon. Celle-ci comprend sept classes : CP, CE1, CE2, CM1, CM2 et deux dispositifs ULIS accueillant des élèves ayant des Troubles des Fonctions Auditives (TFA). J'enseigne donc dans une classe de CM1 composée de 24 élèves (23 depuis la période 4). À cet effectif, s'ajoutent un ou plusieurs élèves en inclusion en fonction des matières. J'assure le complément du directeur de l'école. Lors de mes premiers jours en tant qu'enseignante, j'ai tout de suite remarqué que ma classe était très à l'aise dans le domaine de l'oral. Dans le même temps, j'ai pu observer que le passage à l'écrit s'avérait beaucoup plus compliqué avec des re-

marques d'élèves semblables à celles que j'avais déjà pu relever dans d'autres écoles au cours de mes différents stages : « *il faut vraiment écrire* », « *il faut écrire tout ça* » ou bien encore « *j'aime pas écrire* ».

Après avoir réparti les matières avec mon binôme, mon premier réflexe a été de regarder les livres présents dans la Bibliothèque Centre Documentaire (BCD) et dans la bibliothèque de la classe afin de voir comment je pourrais lier la littérature de jeunesse à l'écriture. En discutant avec mon binôme, celui-ci m'a indiqué les livres qu'il allait étudier avec les élèves au fil de l'année et comment il comptait les aborder avec eux. Peu de temps après, nous avons reçu la liste des spectacles proposés par le Grand R ainsi que par le théâtre de la Roche Sur Yon. Nous avons donc regardé ensemble ce qui pouvait correspondre à nos projets de classe. Dans la liste figurait « *L'enfant océan* » (adaptation du livre de Jean-Claude Mourlevat), c'est la raison pour laquelle nous avons donc décidé d'y inscrire notre classe.

Cependant, suite à mes premières séances de production écrite, j'ai décidé d'élargir mon sujet et de ne pas me focaliser uniquement sur la littérature de jeunesse avec un projet d'écriture longue. En effet, mon projet sur « *L'enfant océan* » n'aurait été réalisé que tardivement dans l'année (étudier le livre, aller voir le spectacle...) et je n'aurais disposé que de peu de temps pour l'analyser.

Ainsi, ma problématique est la suivante : **Parmi les motivateurs testés en classe, quel est le plus efficace pour donner l'envie d'écrire aux élèves ?** Celle-ci résulte des questions que je me suis posées, des lectures que j'ai pu effectuer, de mes expériences de stage ainsi que des possibilités qui se sont présentées à moi sur mon terrain de stage. Cela m'a conduit à effectuer d'autres recherches notamment sur la littérature de jeunesse, le projet d'écriture et les motivateurs. Selon moi, plus on donne aux élèves l'envie d'écrire plus ils auront envie d'écrire, plus ils écriront et plus ils développeront leurs compétences en matière d'écriture (tout en sachant que ce mécanisme prend beaucoup de temps à s'installer et qu'il n'est jamais totalement acquis).

II- Les motivateurs utilisés en production écrite

1. Qu'appelle-t-on motivateur ?

Dans ce mémoire, un motivateur désigne un élément utilisé en production écrite pour donner l'envie d'écrire aux élèves. En préparant mes séances de production écrite pour ma classe, j'ai sélectionné principalement trois catégories de motivateurs que je développerai par la suite : la mise en projet, la thématique choisie ainsi que les jeux d'écriture tels que les joggings d'écriture.

2. La mise en projet

Nous allons tout d'abord parler de la mise en projet. Les auteurs de « Former des enfants producteurs de texte » (2003), expliquent que les élèves doivent percevoir le sens et l'utilité de l'écrit qu'ils vont être amenés à produire : comprendre que « *l'écrit sert à quelque chose, répond à des intentions, sous-tend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer...* ». À partir de là, il est nécessaire de créer un projet d'écriture (appelé « *chantier* » dans le livre) afin que l'écrit s'ancre dans une finalité et ne soit pas décontextualisé. En effet, les auteurs expliquent que « *dans ces projets, l'enfant n'exécute plus passivement : il connaît les objectifs, il apprend à planifier le travail qui s'étend sur plusieurs séances, il s'engage personnellement dans l'écriture, il va produire un type de texte identifié dès le départ, il a besoin du groupe classe pour confronter et améliorer sa production* » (Jolibert ; 2003). Cette mise en projet permet donc de donner du sens aux apprentissages : on n'écrit pas pour écrire, on écrit pour quelque chose, quelqu'un.

Eduscol propose une ressource intitulée « Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ? » (2016) pour aider les enseignants à le mettre en place en classe. Ainsi, le projet d'écriture se réalise sur un temps long. Cela permet aux élèves de « *dédramatiser l'acte d'écrire* ». Il peut s'effectuer de manière individuelle ou collective. Dans tous les cas, « *il fédère les élèves autour d'un produit final* » ; il doit y avoir un objectif commun. L'enseignant doit faire en sorte de varier les modalités d'apprentissage (individuelle, binôme, groupe, classe entière) afin que chacun puisse trouver sa place dans le projet.

La mise en projet permet de réancrer l'écrit dans des finalités, de donner du sens aux processus d'écriture et de réflexion. Cette mise en projet permet aussi

de faire du lien entre les activités. Dans mes séances, j'ai fait le choix de lier fortement la lecture et l'écriture, car il me semble important que les élèves aient accès à un corpus composé d'extraits de roman et de lecture d'albums afin qu'ils puissent se créer un univers de référence. Ce point, mis en exergue par les programmes de 2018, leur montre que le texte a pour but d'être lu par un destinataire et que l'on doit prendre ce dernier en compte lorsque l'on écrit. L'enseignant doit donc leur indiquer clairement qui va lire leur texte : l'enseignant seul, les autres élèves, les parents, une autre classe ... et à quoi cet écrit va servir (ce qui va en être fait).

Selon Universalis Junior, « *la littérature destinée aux enfants est appelée littérature de jeunesse. Elle comprend des contes, des fables, des poèmes et des romans* ». Plusieurs recherches récentes ont montré que la littérature de jeunesse offrait de nombreuses possibilités pédagogiques pour l'enseignement (Duguay ; 1996). C'est la raison pour laquelle elle a fait son apparition dans les programmes officiels de l'école primaire de 2002, auxquels Tauveron, citée plus haut, a contribué. Luc Baptiste (2005), docteur en sciences de l'éducation, a publié un article relatif à ces programmes de 2002. Il montre notamment que la littérature apparaît en tant que champ disciplinaire à part entière et que le « *recours à la littérature pour enseigner l'écriture est nouveau* ». Travailler sur la compétence « écrire » à partir de la littérature est intéressant dans la mesure où elle permet de fournir des modèles, des structures préexistantes. Duguay (1996) explique que certains chercheurs tels que Duncan, McLeod ou encore White estiment « *que les modèles offerts par la littérature de jeunesse [peuvent] aider les élèves à mieux écrire* ».

Écrire à partir de la littérature permet de varier les situations d'écriture comme cela est préconisé par les programmes de français de 2018. Ainsi, il est tout à fait possible de demander aux élèves d'effectuer une production à partir du titre, d'une illustration, de mots, de faire un résumé, d'écrire une quatrième de couverture, de raconter la fin ou le début d'une histoire. Dans « *Quelle production à l'école primaire ?* » (2016), les auteurs listent de nombreuses situations d'écriture pouvant être proposées aux élèves avec pour point d'ancrage la littérature de jeunesse : « *écrire à partir d'illustration* », « *écrire une autre fin* », « *écrire un livre à la manière de* », « *ajouter du texte* », « *transformer un épisode* », « *réécrire le texte en changeant le personnage principal* » ou bien encore « *détourner un texte* ».

L'enseignant peut même enclencher un projet d'écriture qui concerne toute la classe. Pour guider les enseignants dans leurs choix d'albums de littérature de jeunesse, il existe depuis 2002 des listes de référence publiées par le ministère de l'Education Nationale pour les différents cycles. La dernière actualisation date de 2018.

Travailler l'écriture à partir de la littérature est également bénéfique pour travailler la compétence « lire ». Dans les programmes, on note une forte volonté de lier l'écriture et la lecture. La production d'écrits peut intervenir aussi pour montrer sa compréhension d'un texte. Duguay (1996) établit un état général de connaissances sur l'apprentissage de l'écriture à partir de la littérature de jeunesse. Elle cite Philips qui a préconisé d'utiliser la littérature de jeunesse pour permettre aux élèves « *d'apprendre à écrire dès leur première année scolaire* ». De ce fait, il a mené une étude sur des productions d'écrits et a constaté que les élèves qui étaient au contact de la littérature de jeunesse produisaient des textes de meilleure qualité que ceux qui n'y étaient pas confrontés (Duguay ; 1996). Les auteurs de « *Former des enfants producteurs de texte* » (2003) parlent d'une « *confrontation avec des écrits sociaux* ».

Enfin, s'appuyer sur la littérature de jeunesse s'avère pertinent, notamment pour enrichir la culture des élèves. Le contact régulier avec des œuvres culturelles peut permettre de développer chez eux leur envie d'écrire et de lire. Dans les programmes officiels de 2018, les élèves de cycle 2 doivent « *lire au moins 5 à 10 œuvres en classe par an* », les élèves de CM1 « *5 ouvrages de littérature de jeunesse et 2 œuvres du patrimoine* », et les élèves de CM2 « *4 ouvrages de littérature de jeunesse et 3 œuvres du patrimoine* ».

Il est, selon moi, essentiel de montrer aux élèves à quoi servent leurs écrits (pourquoi ils le font et pour qui). Faire du lien entre l'écrit et l'oral est également important. Il faut montrer aux élèves qu'écrire permet de réfléchir, de préparer une intervention comme lors d'un exposé ou d'un débat ; et que l'écrit peut être enrichi par ce que l'on a exprimé oralement. Les élèves doivent ainsi prendre conscience qu'il y a un va-et-vient permanent entre le langage oral et le langage écrit.

Par ailleurs, laisser une part de choix aux élèves dans le projet d'écriture que l'on propose peut aussi leur permettre de s'impliquer davantage. En effet, il est intéressant que les élèves puissent émettre des propositions que l'on discute

en classe entière. Partager avec eux autant de choses que possible (tout en gardant le contrôle) permet donc de les impliquer et de les enrôler plus facilement dans la tâche. D'ailleurs, Jolibert et son équipe (2003) expliquent que lors des chantiers, l'enseignant « *crée des situations ou s'en saisit* ».

De plus, mener un travail de préparation conséquent en amont avec les élèves sur les mêmes types de textes peut les aider à entrer progressivement dans l'activité d'écriture et à dédramatiser l'acte d'écrire.

Pour terminer, il est indispensable de montrer aux élèves que l'écriture est utile quels que soient les domaines. C'est aussi à ce niveau-là que la mise en projet est intéressante. On peut s'appuyer sur des matières où les élèves sont à l'aise pour leur donner envie d'écrire.

3. La thématique sélectionnée

Un des autres motivateurs que j'ai choisi de tester en classe pour motiver les élèves à écrire est le thème qu'on leur propose. Comme les adultes, les élèves sont attirés par des sujets plus que d'autres. Il est plus facile d'écrire sur un sujet que l'on apprécie ou que l'on connaît plutôt que sur un sujet que l'on n'aime pas ou que l'on ne connaît pas. Un sujet trop éloigné de leurs préoccupations actuelles ne permettra pas aux élèves d'entrer facilement dans l'activité d'écriture. C'est pourquoi, en tant qu'enseignante, j'ai essayé de sélectionner des thèmes susceptibles d'intéresser un maximum d'élèves. C'est en discutant avec eux, en les écoutant, en les observant que l'on peut trouver des sujets qui les passionnent et qui leur permettront d'écrire plus aisément.

4. Les jeux d'écriture

Les enseignants ont recours aux jeux d'écriture pour encourager leurs élèves à écrire. Ces écrits courts, sous forme ludique, permettent de libérer les élèves. Il existe de nombreux jeux d'écriture tels que le cadavre exquis où les élèves disposent de mots ce qui leur permet de disposer des ressources nécessaires pour écrire ou le jogging d'écriture qui consiste à écrire régulièrement des courts textes sur un sujet précis. Ces jeux d'écriture peuvent être bénéfiques pour les élèves notamment ceux qui ne se font pas confiance en écriture. D'ailleurs, l'enseignant peut faire le choix de ne pas les corriger afin de ne pas freiner l'écri-

ture des élèves. Cependant, il peut leur proposer de le regarder et de le corriger seulement si ces derniers le souhaitent. Les élèves prennent conscience qu'ils écrivent d'abord pour eux, pour le plaisir d'écrire. L'idée est donc de faire écrire les élèves le plus souvent possible afin que cela devienne une habitude et que les élèves y prennent goût.

III- La formulation de l'hypothèse et le recueil de données

1. L'hypothèse retenue

Je pense que la dimension de mise en projet a son importance dans le processus d'écriture. Ancrer l'écrit des élèves dans une finalité permet de donner du sens à leurs apprentissages. Cela leur permet de se rendre compte de l'importance de maîtriser l'écrit. À l'inverse, si l'écrit est décontextualisé, il sera vide de sens pour les élèves et ces derniers n'auront pas envie de s'impliquer. De plus, j'ai le sentiment que l'appui sur la littérature de jeunesse est un bon moyen pour aider les élèves à écrire, car cela présente un côté sécurisant grâce à la présence de modèles d'écriture. De plus, si on laisse une place aux élèves dans l'activité d'écriture alors ils s'engageront plus facilement que lorsque l'enseignant décide tout à l'avance et tout seul. Travailler en amont avec eux, le vocabulaire ou la structure du texte pourrait aussi permettre aux élèves de prendre des repères et d'avoir moins peur de se lancer dans l'écriture notamment pour les élèves les plus fragiles (éviter l'angoisse de la page blanche).

Ensuite, je pense aussi que la thématique sélectionnée occupe une place centrale dans la motivation à la production écrite. Ainsi, si le thème intéresse, touche personnellement les élèves alors ils seront motivés pour écrire. A contrario, si le thème est trop éloigné de leurs préoccupations immédiates alors les élèves n'entreront pas ou difficilement dans la tâche (ils auront des réserves, des réticences).

Qui plus est, je pense également que la mise en place de jeux d'écriture en classe peut permettre de motiver les élèves à écrire et de développer leur confiance en eux en matière d'écriture. Ces jeux d'écriture, sous forme ludique, peuvent permettre aux élèves de se libérer des inhibitions éventuelles (peur de

mal faire, de ne pas être au niveau, peur de mal maîtriser la langue, etc.) et à plus long terme de leur donner l'envie d'écrire des textes de plus en plus longs.

Parmi tous ces motivateurs, j'ai l'impression que la mise en projet est l'outil le plus efficace pour donner l'envie d'écrire aux élèves, même si les autres outils ont également leur rôle à jouer dans la motivation. Mon hypothèse principale est donc la suivante : l'outil le plus efficace pour donner l'envie d'écrire aux élèves est la mise en œuvre d'un projet d'écriture relié à d'autres domaines ou disciplines. Si les élèves savent pourquoi et à qui ils écrivent, ils s'engageront d'autant plus dans l'activité d'écriture proposée. Par conséquent, il revient à l'enseignant d'être clair et explicite lors de l'explication de la mise en projet aux élèves.

2. Le recueil de données

Pour recueillir les données qui me serviront à valider ou à invalider mon hypothèse, je comptais, avant l'épidémie de COVID-19 qui a entraîné une fermeture des classes, utiliser l'observation en classe, des questionnaires à destination de mes élèves de CM1 ainsi que des entretiens avec certains élèves afin de croiser et de confronter les différents regards. J'expliquerai ici le protocole prévu pour ensuite me focaliser sur ce qui a pu effectivement être mené à bien.

◇ **L'observation**

J'ai effectué des observations spontanées sur ce que je vois en classe. J'avais en tête des observables qui me permettaient de centrer mon regard sur tel ou tel aspect. J'ai conçu une grille d'indicateurs qui a guidé mon attention sur les points suivants :

Observables	Questions	Signes, gestes, attitudes
Les réactions des élèves lors de l'annonce de la mise en projet	Comprennent-ils d'emblée la finalité de l'écrit qu'ils vont devoir produire ? À quoi il va servir précisément ?	Paroles : ahhhh ça va servir à ça Font-ils des liens avec d'autres activités de classe (c'est comme pour...), ressortent-ils des fiches de travail pour s'appuyer dessus, comprennent-ils la mise en projet, proposent-ils des idées de projet, sont-ils amenés à faire certains choix (part dans le projet), demandent-ils des précisions, des compléments d'informations ?

	Se posent-ils des questions sur l'utilité de cet écrit ?	Paroles : à quoi ça sert, de toute façon ça sert à rien, pourquoi on est obligé de faire ça ? Posent-ils plusieurs fois la même question, demandent-ils à quoi sert le projet, ont-ils des réticences ?
Les réactions des élèves lors de l' annonce du thème	Manifestent-ils des signes de joie ? Sont-ils contents d'écrire sur le sujet ? Des signes ou des paroles de désespoir et/ou d'inquiétude ?	Paroles : c'est trop bien, j'ai plein d'idées, j'adore, on peut commencer tout de suite Ont-ils le sourire, donnent-ils d'emblée des idées, proposent-ils des choses pour améliorer la consigne, se mettent-ils tout de suite à écrire, rajoutent-ils des explications sur le sujet, disent-ils qu'ils adorent le sujet, oublient-ils qu'ils sont en train d'écrire, faut-il les freiner ? Paroles : pfff, oh non, c'est nul ça, je ne sais pas quoi dire, je n'ai pas d'idées Retardent-ils le moment d'entrer dans l'écriture, terminent-ils le plus vite possible leur écrit (enfin fini !), y a-t-il des inhibiteurs à l'activité d'écriture, les élèves ont-ils peur de se mettre en danger, ont-ils besoin d'être très vite rassuré (est-ce que c'est bien ce que je fais, est-ce que c'est ça qu'il faut faire) ?
Les réactions lors de l' annonce du deuxième jet	Ont-ils toujours la motivation ? Ont-ils perdu la motivation initiale ?	Demandent-ils quand ils pourront terminer le travail, sont-ils impatients de reprendre leur écrit pour le terminer ou l'améliorer, demandent-ils quand ils pourront le montrer aux autres ou le transmettre au(x) destinataire(s) ? Paroles : pourquoi on doit encore refaire ça alors qu'on l'a déjà fait Demandent-ils quand on passera à autre chose, ne perçoivent pas l'utilité de la révision de texte ?
Les productions écrites réalisées	Que traduisent-elles de la motivation des élèves ?	Positif : écrits longs, bien construits, soin apporté, ils se réfèrent aux fiches outils, aux fiches de lecture, sont fiers de présenter et de partager leur

		<p>travail, demandent s'ils peuvent emmener leur cahier de production écrite chez eux</p> <p>Négatif : écrits très courts voire non terminés, pas de soin apporté, travail bâclé, pas d'originalité, élèves qui se dévalorisent, ne souhaitent pas partager leur travail avec les autres, cachent leur travail ou ne le rendent pas (ne veulent pas que l'enseignant le lise)</p>
--	--	---

◇ Le questionnaire

Pour croiser les données recueillies par mes observations, j'avais décidé de faire passer un questionnaire aux élèves pour obtenir leur avis. Ainsi, une fois que j'aurais terminé les différents projets d'écriture, je demanderais aux élèves de répondre aux questions suivantes :

Questionnaire sur la production écrite à destination des élèves de CM1 :

1. Sur l'échelle suivante, donne une note à ton plaisir d'écrire (1 étant la moins bonne note et 10 étant la meilleure note).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

2. Explique pourquoi.

.....

.....

.....

3. Numérote les écrits que tu as produits depuis le début de celui que tu as préféré (1) à celui que tu as le moins aimé (7).

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Autoportrait | <input type="checkbox"/> Description d'une image représentant une plage |
| <input type="checkbox"/> Arguments pour ou contre | <input type="checkbox"/> Critique de la « République des Abeilles » |
| <input type="checkbox"/> Recette fantastique | <input type="checkbox"/> Recette de cuisine pour créer un livre de recettes |
| <input type="checkbox"/> Jeu d'écriture (acrostiches) | |

4. Explique pourquoi tu as aimé :

Ton n° 1 :

.....

Ton n° 2 :

.....

Ton n° 3 :

.....

5. Explique pourquoi tu as moins aimé :

Ton n° 5 :

Ton n° 6 :

Ton n° 7 :

6. Quels écrits aimerais-tu que l'on fasse en classe ?

.....
.....

Si les élèves étaient bloqués pour répondre, je les guiderais davantage en leur donnant des exemples même si j'avais conscience que cela induirait un biais lors de l'analyse : « j'ai aimé le thème, mon écrit servait à quelque chose, on avait bien travaillé dessus avant de se lancer seuls, j'ai pu choisir la recette que je voulais écrire, etc ».

Compte tenu du contexte particulier lié à l'épidémie de COVID-19 dans lequel nous nous sommes retrouvés, ce questionnaire n'a pas pu être diffusé aux élèves. Pour m'adapter à la situation, j'avais pensé le transmettre par mail en même temps que les envois de travail pour la classe à la maison. Mais, en réfléchissant bien, j'ai estimé que cela n'était pas pertinent. Tout d'abord, j'ai reçu entre 13 et 17 retours sur les 24 élèves de la classe lorsqu'il y avait des productions à renvoyer. De plus, ceux pour qui je n'ai eu aucun retour sont, pour la plupart, les élèves les plus en difficulté scolaire et pour lesquels les réponses avaient d'autant plus d'importance. Ainsi, j'ai fait le choix de ne pas envoyer les questionnaires puisque je n'aurais pas pu les guider comme je l'aurais fait en classe et que j'aurais eu peu de retours. Par conséquent, l'analyse des questionnaires reçus n'aurait pas été pertinente car elle n'aurait pas été représentative de la classe. Les élèves n'ayant pas emmené chez eux leur cahier de production écrite, ils n'auraient pas pu s'y référer.

J'ai aussi été contrainte par le temps : le fait de ne pas revoir les élèves en classe avant le rendu de ce mémoire ne m'a pas permis de les interroger et de recueillir les données du point de vue élève.

◇ **L'entretien**

J'avais prévu de réaliser des entretiens avec certains élèves pour approfondir mon analyse et compléter les données récoltées suite aux questionnaires. Mais, comme le questionnaire n'a pas été diffusé, je n'ai pas pu sélectionner les élèves à interroger.

Partie 3 : Contexte d'exercice

I- La production écrite en CM1

1. L'organisation des séances de production écrite

Cette année, lors de mon stage en responsabilité, je suis chargée de l'enseignement de la production écrite. Étant donné que les programmes accordent une grande importance au lire-écrire, j'ai fait le choix de mêler la production écrite avec la lecture. Dans ce domaine, mon collègue travaille essentiellement la lecture documentaire avec les élèves. Pour ma part, j'ai donc décidé, après discussion avec lui, de me centrer sur les autres types de textes : descriptifs, argumentatifs, injonctifs, narratifs, poétiques et conversationnels.

Mêler le travail effectué en lecture et en production écrite est intéressant selon moi puisque les élèves ont la possibilité d'avoir des textes de référence pour chaque écrit qu'ils doivent réaliser. Ainsi, ils peuvent se référer aux textes pour la forme mais aussi pour le contenu ; ils peuvent emprunter des mots de vocabulaire qui leur semblent appropriés pour leur texte. Ils ont donc accès à un univers de référence comme cela est préconisé par les programmes de 2018.

Les séances de production écrite interviennent donc toujours après les séances menées en lecture. Elles se déroulent, en général, de la manière suivante :

– Séance 1 : rappel de ce qui a été vu en lecture, sujet proposé, brainstorming, écriture de mots clés au tableau, écriture au brouillon des idées puis de son texte (premier jet), co-construction des critères de réussite.

– Séances 2-3 : fiche outil et grille de relecture distribuées (un exemple en annexe 1), lire son texte, le reprendre et l'améliorer (en se référant aux annotations ou aux remarques orales de l'enseignant ou des autres élèves), écrire son texte sur le cahier de production écrite (deuxième jet).

Ainsi, je suis donc dans les grandes lignes la méthode élaborée par Olivier Lefebvre, conseiller pédagogique de Montélimar qui consiste à proposer aux élèves « *Une démarche alternative de productions d'écrits au cycle 3* » (PDF). Celle-ci mêle fortement l'écriture et la lecture et se déroule en quatre grandes étapes : le temps d'acculturation (découverte des différents types de textes), le temps d'écri-

ture, le temps de lecture/critique (corrections menées par l'enseignant) et le temps de synthèse (bilan fait en fin de séquence avec les élèves sur les types de texte).

J'ai procédé de cette façon pour toutes les séances jusqu'au début de la période 4. Ensuite, j'ai été contrainte de changer l'organisation de celles-ci afin de m'adapter à l'enseignement à distance.

Pour répondre à ma problématique, j'ai fait le choix de faire écrire à mes élèves différents types de textes et de faire varier les motivateurs afin de chercher lequel ou lesquels pouvai(en)t être le(s) plus efficace(s) pour donner l'envie d'écrire aux élèves.

2. Les différents écrits à produire au cours de l'année

En période 1, nous avons étudié les textes descriptifs. Nous avons lu des portraits, des autoportraits, des descriptions de lieu, de paysage... afin que les élèves puissent par la suite produire ces mêmes types de textes en production écrite. Cela leur a permis de construire des connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques stockées en mémoire à long terme (schéma Hayes et Flower en page 9). Les élèves ont tout d'abord écrit leur autoportrait : celui-ci devait être suffisamment précis afin que l'on puisse savoir à qui appartenait l'écrit. Toujours dans cette même séquence, les élèves ont rédigé la description d'un paysage en notant les éléments qu'ils voyaient sur leur image. Le but étant que leur description soit la plus précise possible pour que l'on puisse facilement identifier l'image correspondante parmi les six photos, presque similaires, représentant une plage. Les élèves devaient donc organiser leur description en ayant recours à des indices de localisation et y faire figurer de nombreux détails. Le jeu présent dans les deux exercices devait permettre aux élèves d'entrer plus facilement dans l'écrit puisqu'il y avait un enjeu derrière et une correction collective.

En période 2, nous avons travaillé sur les textes argumentatifs. Comme d'habitude, nous avons commencé par un travail de lecture. Nous avons lu deux critiques du dessin animé « *Pocahontas* ». J'ai choisi ce thème car je savais que les élèves adhéraient à l'univers Disney : plusieurs d'entre eux sont allés à Disneyland pendant les vacances et cet univers est très présent sur leur matériel scolaire (trousses, stickers sur les cahiers, les classeurs, etc.). En lisant ces critiques,

ils devaient expliquer quel auteur les avait convaincus et pourquoi. Il s'agissait ainsi de leur montrer l'utilité de cet écrit. Le lendemain, un élève peu scolaire a ramené le livre « *Pocahontas* » pour que ses camarades puissent le lire. Pour ce travail, je voulais aussi attirer leur attention sur la source du document. En effet, un des auteurs écrivait pour le « *Journal de Mickey* » et ne donnait aucun argument négatif. Les élèves se sont aperçus que ce dernier était rattaché aux studios Disney tout comme le dessin animé « *Pocahontas* » et qu'il fallait, par conséquent, être attentif à la source des documents. Toujours sur ce thème de l'argumentation, les élèves ont analysé des affiches argumentatives sur différents thèmes : la sécurité routière, l'environnement, la scolarisation des enfants dans le monde (en particulier celle des filles) et enfin le harcèlement. J'ai choisi ces thèmes puisqu'ils sont d'actualité mais aussi parce que j'estimais que ces sujets pouvaient les toucher personnellement et qu'ils auraient des éléments à développer dessus. Après un travail d'analyse, chacun des groupes est ensuite passé à l'oral pour présenter son corpus d'affiches. En production écrite, les élèves ont écrit des arguments pour et des arguments contre quelque chose (phase de planification). Deux sujets leur étaient proposés : pour ou contre un téléphone portable en CM1 ; pour ou contre avoir un animal de compagnie. J'ai choisi ces sujets puisque que les élèves les avaient évoqués soit dans leurs exposés sur les affiches argumentatives soit en sciences lors du travail sur la classification. À la suite de cela, des débats ont été organisés et les élèves avaient un rôle à jouer (soit ils étaient pour, soit ils étaient contre). Chaque élève a pu s'auto-évaluer en renseignant une grille d'analyse de son débat (en complément de l'observation d'un camarade) et a ainsi pu vérifier en situation si ses arguments étaient ou non pertinents. La phase d'écriture de leurs arguments sur leur cahier de production écrite est intervenue après le débat afin de permettre à ceux qui avaient trop d'arguments de sélectionner les plus convaincants et à ceux qui n'avaient pas réussi à en trouver suffisamment de puiser dans ce qui avait été dit à l'oral. Mon objectif était de leur faire comprendre que l'on peut réfléchir par écrit (noter ses idées), écrire des mots pour retranscrire sa pensée, se servir de l'écrit dans l'optique de mieux s'exprimer à l'oral. Je voulais leur faire prendre conscience du va-et-vient permanent entre le langage oral et le langage écrit ; entre la pensée, le dire et l'écrire. Leur expliciter clairement l'importance de ce lien entre oral et écrit me paraissait nécessaire pour les aider à donner davantage de sens à leurs apprentissages. Toujours durant cette période,

avec mon binôme, nous avons inscrit la classe à la pièce de théâtre « *La république des abeilles* » de Céline Schaeffer. Ainsi, j'ai demandé aux élèves d'écrire la critique de celle-ci en reprenant la structure vue lors du travail sur « *Pocahontas* ». Les deux élèves qui n'ont pas pu assister au spectacle ont rédigé la critique d'un film de leur choix (après validation de ma part). Parmi eux se trouvait l'élève d'ULIS qui n'a pas pu venir car il est inscrit aux spectacles avec le dispositif ULIS et non avec la classe de CM1.

En période 3, nous avons focalisé notre travail sur les textes injonctifs. En lecture, nous avons lu des recettes de cuisine, des règles du jeu (en français mais aussi en anglais) ainsi que des notices de montage ou de fabrication. En parallèle, j'ai demandé aux élèves d'écrire une recette à partir d'un texte écrit par une sorcière puis enfin d'écrire leur propre recette fantastique. Ce travail progressif me semblait intéressant pour les faire entrer dans l'activité. Pour la seconde activité d'écriture, les élèves devaient choisir eux-mêmes sur quoi allait porter leur recette fantastique. J'ai donc laissé une part de choix, de responsabilité aux élèves dans le projet pour voir s'ils s'engageraient avec plus d'entrain et d'envie dans l'activité d'écriture. Par ailleurs, nous avons commencé à travailler sur les textes narratifs. Les élèves étudiaient avec mon binôme, le livre « *L'enfant océan* » de Jean-Claude Mourlevat et nous sommes allés voir au Grand R l'adaptation théâtrale de Frédéric Sonntag. Celle-ci était traduite en Langue des Signes Française (LSF), ce qui a permis à mon élève malentendant d'être intégré au projet au même titre que ses camarades. J'avais prévu que les élèves écrivent d'autres chapitres à l'histoire, avec des nouveaux personnages, qui puissent s'intercaler aux chapitres déjà existants. Or, en expliquant le projet d'écriture aux élèves, ces derniers m'ont interpellée sur le fait qu'ils n'avaient pas aimé la fin du livre et qu'ils auraient aimé écrire un chapitre de fin. J'ai donc là aussi décidé de leur laisser une part de décision dans le projet. Avant de passer à l'écriture, nous avons réalisé un travail sur les narrateurs, les points de vue, la structure des chapitres ainsi que sur les registres de langue. Le livre étudié a donc été mis en relation avec le livre « *Une histoire à quatre voix* » d'Anthony Browne pour que les élèves comprennent mieux l'histoire des points de vue différents. Suite aux conseils de mes tuteurs (INSPE et DSDEN), le livre a également été mis en résonance avec le « *petit Poucet* » de Charles Perrault afin de voir les ressemblances et les différences entre les deux

et, pourquoi pas de permettre à certains groupes de s'inspirer de la fin du conte pour écrire la fin de « *L'enfant océan* ». En effet, Mourlevat s'est lui-même inspiré librement de Perrault pour écrire son histoire. Ce projet devait s'effectuer en collectif en milieu de période 4. Chacun des groupes aurait dû choisir un personnage de l'histoire et raconter la fin de celle-ci. Mais, suite à la crise sanitaire mondiale, ce projet n'a pas pu être mené à son terme. La structure répétitive présente dans les différents chapitres de « *L'enfant océan* » devait permettre aux élèves d'entrer plus facilement dans l'écrit, car ils savaient ce qui était attendu, ce qu'il fallait faire. L'apport du théâtre et la mise en réseau constituaient des entrées intéressantes pour donner aux élèves l'envie d'écrire.

Face à la situation dans laquelle nous nous sommes retrouvés, j'ai été contrainte de modifier les projets que je souhaitais mener avec les élèves. Nous avons réalisé en début de période 4, une comparaison entre « *le petit Poucet* » et « *L'enfant océan* » mais, le projet d'écriture sur « *L'enfant océan* » n'a pas eu lieu car il devait être réalisé en groupe.

Pour assurer la continuité pédagogique et afin que les élèves continuent de produire des textes, j'ai décidé de leur proposer un sujet à réaliser chaque semaine. Ainsi, la première semaine, j'ai demandé aux élèves non pas d'écrire un chapitre de « *L'enfant océan* » car cela aurait été trop complexe à mettre en place, mais d'écrire le résumé du livre et de le lire à quelqu'un qui ne l'avait pas lu. Dans l'urgence qui était la mienne, je n'ai pas pensé à demander de retour sur ce travail. Pour la deuxième semaine d'école à la maison, j'ai invité les élèves à écrire un acrostiche avec les lettres du mot « printemps » et à me le transmettre par mail. Celui-ci rentre dans la catégorie des jeux d'écriture. Comme convenu avec mon binôme, lors de cette semaine, j'ai eu la moitié des parents et des élèves au téléphone. J'en ai donc profité pour noter les éléments dont ils me faisaient part à propos de la production écrite. Lors de la troisième semaine d'école à distance, j'ai demandé aux élèves de rédiger une recette puis de la réaliser en cuisine afin de créer un livre de recettes pour la classe. Enfin, les élèves ont dû écrire les activités qu'ils envisageaient de faire pendant ces vacances si spéciales et ils ont écrit un tautogramme avec la lettre de leur choix.

Période 1	Période 2	Période 3	Période 4
Lecture			
Textes descriptifs : portraits, autoportraits, descriptions de lieux, de paysages	Textes argumentatifs : critiques d'un dessin animé, affiches publicitaires sur différents sujets d'actualité (restitution orale), texte pour ou contre les éoliennes	Textes injonctifs : recettes de cuisine, notices de montage, notices de fabrication, règles d'un jeu, consignes Textes narratifs : L'Enfant océan de Jean-Claude Mourlevat	Textes narratifs : l'Enfant Océan de Jean-Claude Mourlevat, le Petit Poucet de Charles Perrault, le petit Chaperon Rouge des frères Grimm et de Jean de Claverie Défi : sur la branche de Claude Ponti
Production écrite			
Écrire son autoportrait Description d'un paysage à partir d'une image	Arguments pour ou contre un sujet (pour ou contre un téléphone portable en CM1, pour ou contre un animal de compagnie) puis Critique du spectacle la République des Abeilles (critique de film pour les absents)	Écrire une recette à partir du texte de la sorcière Recette fantastique	Écrire le résumé de L'enfant océan Écrire un acrostiche avec les lettres du mot printemps Écrire une recette de son choix pour créer collectivement un livre de recettes Écrire le programme de ses vacances (activités) Écrire un tautogramme

Document 3 : Tableau récapitulatif des séances menées en lecture et en écriture.

II- L'analyse des résultats

En classe, j'ai donc réalisé des observations spontanées en me focalisant sur les réactions des élèves lors des séances, sur leur implication dans le projet ainsi que sur le travail produit. Lors de chaque séance que j'ai menée, j'avais des observables en tête afin de guider mon travail d'observation. Pour des raisons techniques et matérielles, je n'ai pas été en mesure de filmer les séances. Par conséquent, je notais tout ce que j'observais sur le moment (un exemple en annexe 2).

De plus, en raison de la situation à laquelle nous faisons face et comme je l'ai indiqué précédemment, j'ai été contrainte de focaliser essentiellement mon analyse sur l'observation que j'avais effectuée en classe. J'ai cependant pu

compléter mes données par les échanges oraux et écrits que j'ai eu avec les élèves et leurs parents pendant la période de confinement.

Ce sont à la fois ces éléments et leur analyse que je présente ci-après.

1. Le thème : un déclencheur efficace pour stimuler et enrôler les élèves quand il correspond à leurs centres d'intérêt

À l'issue de la première période, j'ai pu dresser un bilan général concernant le travail que j'ai mené auprès de mes élèves en production écrite. Ces derniers n'étaient pas a priori réellement motivés à l'idée d'écrire leur autoportrait ou de décrire un paysage à partir d'une image. En effet, dès l'annonce du thème pour l'autoportrait, j'ai pu entendre des élèves dire : « *c'est nul ça* », « *j'ai pas envie* », « *je ne sais pas quoi dire* », etc. En analysant ma pratique et en discutant avec mes collègues, je m'aperçois qu'on leur demande très souvent en début d'année d'écrire leur portrait ce qui explique que la situation n'était donc pas très stimulante pour eux puisqu'ils avaient déjà été amenés à le faire en CE1 ou en CE2. Le fait qu'un thème ait déjà été abordé est décevant pour les élèves ; ils cherchent de la nouveauté surtout quand ils n'apprécient pas le thème. Le thème est donc important et nécessaire pour enclencher, démarrer une production écrite chez les élèves. Si le thème ne leur plaît pas, ils auront moins envie d'écrire.

Par ailleurs, écrire sur soi à cet âge est une chose complexe. Certains élèves, ont une image très négative d'eux-mêmes, et se sont dévalorisés dans leur écrit : « *je suis moche avec ma cicatrice* », « *je suis débile, je fais plein d'erreurs* », « *je suis nul à l'école c'est pour ça que je suis devant en classe* ». De plus, pendant que je passais dans les rangs, quelques élèves avaient tendance à cacher leur travail afin que je ne puisse pas le regarder. Trois d'entre eux ne m'ont pas rendu leur travail à l'issue de la séance ; j'ai donc dû aller chercher leur cahier de production écrite dans leur bureau. Ce thème a mis certains élèves en difficulté sans doute parce que la dimension psycho-affective n'était pas assurée et parce que le sujet était très ou trop personnel. Par ailleurs, j'ai traité ce thème dans le but de découvrir les élèves, de faire davantage connaissance avec eux. Avec du recul, je pense qu'il s'agit d'un thème qu'il faut aborder quand on connaît bien ses élèves, dès lors qu'une confiance réciproque, entre l'élève et l'enseignant mais

aussi entre les élèves, est installée. En effet, pour réussir à écrire sur soi, il faut se sentir suffisamment en confiance.

Lors de la période 2, j'ai effectué des réajustements dans ma manière de procéder afin de donner davantage l'envie d'écrire aux élèves. En côtoyant mes élèves, j'ai été amenée à mieux les connaître et j'ai donc essayé de me rapprocher de leurs centres d'intérêt, tout en restant dans un cadre scolaire, afin de les inciter à écrire plus facilement. Cette fois, je dresse un bilan plutôt positif pour cette période en termes de production écrite. En ce qui concerne les débats argumentés, j'avais choisi des thèmes qui s'avéraient être en lien avec leurs préoccupations puisqu'il s'agissait de thèmes que nous avons abordés ensemble en lecture et en sciences sans toutefois pouvoir y consacrer beaucoup de temps. J'avais noté que ces thèmes les questionnaient et qu'ils avaient des avis dessus, c'est la raison pour laquelle j'ai décidé de les choisir afin que les élèves puissent s'exprimer et débattre dessus plus longuement. J'ai donc saisi cette opportunité (Jolibert ; 2003) ; ce qui m'a permis de les enrôler plus facilement dans la tâche d'écriture. Le thème sélectionné est donc un vecteur important pour stimuler les élèves et leur donner l'envie d'écrire.

Concernant l'écriture de la critique de spectacle. J'avais décidé de me servir du spectacle « *La République des abeilles* » vu au Grand R car je savais que les élèves étaient intéressés par la biodiversité et l'environnement. Même s'ils affectionnent ce thème, la façon dont le spectacle abordait les choses (spectacle comprenant beaucoup de métaphores) les a un peu bloqués pour l'écriture. Je pense que le même thème mais avec une autre contrainte d'écriture les aurait motivés davantage. Par exemple, s'ils avaient dû écrire une affiche argumentative sur ce sujet, je pense que les élèves auraient davantage adhéré. Le thème d'une production est donc important mais le sujet ou la contrainte l'est aussi. De plus, les deux élèves ayant écrit une critique de film se sont tout de suite mobilisés pour l'écrire car ils ont pu choisir le thème de leur production. Après analyse, je me rends compte que les élèves auraient pu écrire une critique de livre. En effet, les élèves empruntent chaque semaine un livre dans la Bibliothèque Centre Documentaire (BCD) de l'école. En les écoutant parler entre eux, ils se donnent mutuellement des conseils pour le choix des livres en répondant aux questions de leurs

camarades : « *est-ce qu'il était bien* », « *ça parle de quoi* », etc. Le fait que le livre soit librement choisi par les élèves aurait pu les motiver davantage à écrire.

À la fin de la période 3, j'ai aussi pu dresser un bilan de mes observations. Les élèves ont écrit une recette à partir d'un texte rédigé par une sorcière. Comme nous avons commencé par la lecture d'un texte, que nous l'avons expliqué ensemble, j'ai ensuite demandé aux élèves de le mettre en forme afin que ce soit une vraie recette. Ces derniers l'ont fait sans « protester ». Ils ont compris que la sorcière n'avait pas respecté les codes de l'écrit pour la recette et que cette dernière avait même oublié des ingrédients. Lors de ce travail, mon but était de les guider étape par étape afin qu'ils puissent par la suite être autonomes lors de prochaine production écrite. Le thème et l'univers les ont immédiatement séduits ce qui les a motivés à écrire.

Par conséquent, quand ils ont dû écrire une recette fantastique, je les ai sentis très motivés. En effet, j'avais pris trois élèves en Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) pour avancer sur l'écriture car en général, elles ont des difficultés à se lancer dans l'activité et à trouver des idées. Le but était de préparer le travail de la semaine suivante. Quand je leur ai annoncé le thème, je n'ai pas pu les arrêter ; elles avaient énormément d'idées. Nous avons établi ensemble la liste des ingrédients en respectant les consignes. Le lendemain, elles sont venues me voir dès l'ouverture du portail pour me dire qu'elles avaient écrit la recette en rentrant chez elles (deux pour l'une d'entre elles). J'ai donc été agréablement surprise par cette démarche car ces élèves n'écrivent pas facilement en classe ; il faut constamment être derrière elles pour les relancer. Le thème choisi apparaît donc ici comme un puissant déclencheur pour la production écrite. Ensuite, lorsque j'ai proposé l'activité à la classe, il y a eu le même engouement ; j'ai été obligée de les freiner, chose que je n'aurais jamais pensé faire en production écrite. Je suis persuadée que cela est dû à deux choses : la première c'est que ces élèves ont beaucoup d'imagination, qu'ils adorent l'univers des licornes, des sirènes, des Pokémon etc (ils y jouent à la récréation). La seconde, c'est qu'ils ont eu leur part dans le projet puisqu'ils ont pu choisir le thème de leur recette. J'ai aussi été étonnée de voir un de mes élèves, excellent en mathématiques et détestant le français, me demander s'il pouvait rester en classe pendant la récréation pour finir sa recette. Je l'ai aussi vu continuer à dresser la liste de ses ingrédients au retour de

récréation alors que nous faisons de la géométrie (domaine qu'il affectionne particulièrement). Enfin, il m'a demandé plusieurs fois dans la journée quand ils pourraient terminer leur recette. Cette activité a suscité un fort engouement de la part de tous les élèves. Lors du deuxième jet, plusieurs élèves m'ont dit « *j'ai oublié des choses, je peux les rajouter ?* ». J'ai le sentiment que lors de cette production écrite, ils ont perçu l'utilité de réviser leur texte : que la révision ne consiste pas seulement à corriger leurs erreurs mais à compléter et à enrichir leur écrit. Une élève m'a même demandé à la fin de la séance si elle pouvait recommencer la recette chez elle car elle n'était pas satisfaite du résultat. En analysant les productions des élèves, je me suis rendu compte qu'ils savaient précisément ce que j'attendais d'eux. Les écrits étaient bien construits dans l'ensemble ; mes élèves ont tous été en réussite sur cette production. Ici, le thème a donc bien joué un rôle fondamental.

Lors du dernier texte à produire sur « le programme de leurs vacances », j'ai reçu moins de travaux d'élèves. Je pense que le thème ne les a pas inspirés car étant confinés chez eux depuis plusieurs semaines, ils ne savent plus trop comment occuper leurs journées. Je pense aussi qu'en cette quatrième semaine, il y a eu un essoufflement général en termes de motivation. Le thème n'était pas motivant bien que certains élèves aient pris plaisir à faire de l'humour.

2. La mise en projet : plus elle est pensée, réfléchie, explicitée et adaptée aux élèves plus ils sont en mesure de s'impliquer dans la production écrite

Pour l'écriture de l'autoportrait, la mise en projet que j'avais prévue n'était pas assez explicite pour les élèves : ils devaient écrire leur autoportrait et mener un travail en parallèle en arts plastiques sur le portrait. Or, j'aurais dû mieux amener le projet afin que les élèves comprennent que leur texte servirait à accompagner leur portrait et qu'ensuite les élèves colleraient leur texte à côté de leur portrait. Les activités étaient trop décrochées l'une de l'autre et les élèves n'ont pas fait le lien entre elles. Le fait que mon emploi du temps était très figé en début d'année, en raison des différentes inclusions d'élèves d'ULIS, m'a posé problème pour mettre davantage en relation les deux disciplines évoquées. En effet, seul un élève d'ULIS est inclus en français mais tous les autres élèves d'ULIS sauf celui-ci sont inclus en arts plastiques. J'aurais donc dû leur faire illustrer leur texte en fran-

çais avec un dessin beaucoup plus simple que ce qui a été réalisé en arts plastiques. Cela nous aurait permis, en lisant chaque description de relier l'image au texte et cela aurait peut-être davantage impliqués les élèves. Enfin, après avoir effectué les séances, j'ai demandé à un élève pourquoi il disait que c'était nul. Celui-ci m'a expliqué « *on le fait tous les ans, ça sert à rien, on se connaît nous* ». Ainsi, je pense qu'en leur demandant de choisir un personnage de Bandes Dessinées, de films, de dessins animés à décrire, ils auraient davantage été motivés. C'est donc une idée que je retiens pour les prochaines années. Ici, j'en conclus qu'il faut que la mise en projet soit rigoureusement explicitée aux élèves pour qu'ils en comprennent le sens.

Quant à la description d'un paysage, malgré le fait qu'il y ait un jeu de reconnaissance d'images, les élèves n'ont pas adhéré à la situation d'écriture. Ici, je pense que c'est l'absence d'implication dans le choix du projet de leur part qui ne leur a pas permis de s'impliquer pleinement dans la tâche. J'aurais peut-être dû leur faire choisir une image personnelle ou trouvée sur Internet au préalable pour les impliquer et les motiver davantage. Nous aurions ensuite pu lire chaque production et entourer au tableau l'image correspondante parmi toutes celles qu'ils auraient choisies. Je pense également que les élèves ont éprouvé des difficultés car il est plus compliqué d'écrire à partir d'une image qu'à partir d'un texte. En effet, quand on écrit avec un texte on dispose d'une banque de mots que l'on peut réutiliser. De plus, le travail préparatoire que j'avais mené avec eux sur la description d'une image n'était peut-être pas suffisant pour certains. En effet, ils ne disposaient que d'un seul texte de référence pour écrire à leur tour ; je ne les ai donc pas assez outillés. Quand je suis passée dans les rangs, les élèves me demandaient : « *qu'est-ce que je peux rajouter* », « *je ne vois pas ce que je peux dire d'autre* », « *j'ai tout dit* ». Leur description était très brève et imprécise : « *à gauche il y a un bateau, à droite, l'eau est bleue* », etc. Lors du deuxième jet, je les ai mis par deux afin qu'ils lisent la description d'un camarade afin de leur montrer que leur description était incomplète (rôle des pairs dans la révision des textes). Cependant, les élèves lecteurs ont eu du mal à formuler ce qui manquait pour reconnaître l'image ou alors tous les éléments de la photo étaient cités et on reconnaissait l'image sans pour autant que la description soit suffisamment claire et détaillée. Ici, il aurait été intéressant de passer par le dessin puis de le compa-

rer avec l'illustration donnée et ainsi se rendre compte de la précision ou non de son texte. Les élèves n'ont pas adhéré, ils n'avaient qu'une envie : passer à autre chose. La mise en projet doit donc être bien pensée, bien réfléchie, bien anticipée pour accrocher tous les élèves.

Pour l'exercice avec les arguments pour et contre, j'ai senti que les élèves avaient compris la nécessité de mettre par écrit leurs arguments, de les développer, de trouver des exemples afin d'être mieux armés pour prendre part au débat oral. Cela leur a aussi permis de voir que lors du débat ils ont développé d'autres arguments qu'ils ont ensuite pu retranscrire par écrit. J'en conclus ici que la mise en projet a été un appui solide pour motiver les élèves. En effet, cette classe étant très curieuse et très à l'aise à l'oral, la possibilité de participer à un débat leur a immédiatement plu. Ainsi, j'ai été étonnée de voir que lorsque que j'ai présenté le projet global comprenant une phase d'écriture et une phase d'oral, les élèves ont tout de suite cherché des arguments pour et contre et ont complètement oublié le fait qu'ils avaient à écrire. Je pense que cela résulte du fait qu'ils connaissaient précisément la finalité de leur écrit. De plus, ils ont tout de suite compris que le principal destinataire de leur écrit était eux-mêmes ; ils ont écrit pour eux, et ont pu vérifier eux-mêmes les effets de leur écrit. Ils ont aussi eu à écrire pour leurs camarades afin qu'il y ait un vrai débat. J'ai eu plusieurs remarques du style « *ah oui, après on va être à plusieurs pour débattre et donner notre avis comme dans les débats politiques* ». Ils ont tout de suite mis du sens à l'activité d'écriture ; ils y ont perçu l'intérêt et je pense que cela est essentiel pour les faire écrire. Cela leur a également permis de prendre conscience que l'écrit n'est pas quelque chose de figé puisqu'ils ont pu développer pendant le débat d'autres arguments auxquels ils n'avaient pas pensés au préalable. Une fois le projet terminé, un élève en difficulté à l'écrit m'a dit « *moi j'avais pas écrit beaucoup mais en parlant j'avais plein d'idées, donc j'ai pu les noter après sur ma feuille* ». La mise en projet a donc été explicitée aux élèves et ces derniers ont pu s'impliquer dans l'écriture de leurs arguments. Les élèves ont compris que toute présentation orale nécessitait un temps de préparation, une phase écrite qui permettait de réfléchir et de poser ses idées. C'est le cas lorsque l'on fait un exposé devant la classe mais c'est aussi le cas de l'enseignant quand il prépare ses cours. Après, il faut bien sûr réajuster en temps réel lors de la phase orale en fonction des prises de parole des autres ou

des signaux qu'ils nous renvoient (on va chercher à réexpliquer d'une autre manière pour quelqu'un qui fronce les sourcils par exemple). La mise en projet doit être claire et limpide pour donner aux élèves l'envie de s'engager dans l'écrit. Les élèves ont besoin de savoir qu'ils ne vont pas écrire pour rien et que leur texte va être exploité.

En ce qui concerne l'écriture d'une critique de spectacle, les élèves ont parfaitement su expliquer le déroulement de l'histoire à l'oral et donner des arguments positifs et négatifs. Mais là encore, le passage à l'écrit s'est avéré compliqué. Je n'avais pas suffisamment outillé certains élèves ; ce qui a fait qu'ils se sont sentis désemparés devant la tâche à accomplir. Les élèves m'ont énormément interpellée « *est-ce que c'est bien ce que je fais* », « *est-ce que c'est ça qu'il faut faire* », « *qu'est-ce que je peux dire de plus* », etc. Ici, la mise en projet était plutôt intéressante, car les élèves sont allés au théâtre voir le spectacle et ils ont fait un rapprochement direct avec le travail mené en lecture sur « *Pocahontas* » avec l'importance d'exprimer son avis aux spectateurs pour les inciter à y aller ou non. Cependant, elle n'était pas suffisante : j'avais indiqué aux élèves qu'ils devaient établir une critique pour les personnes qui voudraient aller voir le spectacle ou pour celles qui hésitaient à aller le voir. Mais là, le destinataire était trop vague. J'aurais dû dire que la critique était destinée à leurs parents ou à une autre classe de CM1 (et créer ensuite un sondage : je veux y aller / je ne veux pas y aller) ; cela aurait eu plus d'impact. Par ailleurs, lorsque nous sommes revenus du spectacle, beaucoup d'élèves étaient enthousiastes quand ils racontaient des passages de celui-ci. Je me suis donc dit qu'ils n'auraient aucun mal à écrire par la suite sur le sujet. Mais, quand ils ont exposé leurs arguments lors de la séance de production écrite, je me suis rendu compte qu'il y en avait beaucoup de négatifs. Je pense que c'est une raison possible pour laquelle ils ont éprouvé des difficultés pour réaliser cet écrit. J'ai aussi constaté que les élèves avaient du mal à avoir un avis nuancé ; pour eux tout était soit positif soit négatif. Avec du recul, je m'aperçois que l'exercice demandé était trop complexe pour un niveau CM1 : faire un résumé (ne pas en dire trop, laisser du suspens), donner son avis avec des arguments négatifs et / ou positifs. Ainsi, la mise en projet envisagée n'était pas adaptée à l'âge des élèves ; cela ne leur a donc pas permis de s'impliquer pleinement dans celui-ci. Seuls les élèves les plus performants à l'écrit ont réussi à produire

ce travail. Il aurait été plus judicieux de les faire écrire une critique de livre car il y aurait eu un vrai intérêt. En effet, chaque fiche critique aurait pu être glissée dans le livre afin d'aider le lecteur à se décider ; qu'il puisse consulter la fiche s'il hésite à emprunter le livre. Ici, il y aurait eu une vraie mise en projet car le destinataire n'aurait pas été fictif.

Pour l'écriture de la recette fantastique, je n'avais pas particulièrement mis en place de projet. J'aurais pu construire avec les élèves une sorte de grimoire afin que toutes les recettes fantastiques soient regroupées au même endroit. Je m'aperçois que ce qui manque le plus dans mes productions écrites, c'est le fait que les élèves ne mutualisent pas ou peu leurs travaux. Je pense que cela résulte du fait que les élèves aient toujours écrit seuls jusqu'à présent. C'est la raison pour laquelle je souhaitais leur faire écrire un chapitre de fin à « *L'enfant océan* » par groupe. Mais, cela n'a pas été possible avec l'enseignement à distance (élèves qui ne renvoient pas leurs productions, élèves qui ne se connectent pas, etc).

Dans le cadre de la continuité pédagogique, j'ai demandé aux élèves de choisir une recette qu'ils souhaitent partager avec les autres. Je les ai conviés à écrire leur recette, à la réaliser en cuisine puis à me l'envoyer afin de créer collectivement un livre de recettes. Lors de cet écrit, plusieurs parents m'ont expliqué que les élèves ont été rassurés par le fait qu'ils avaient une fiche outil à disposition, qu'ils savaient comment ils devaient procéder car ils en avaient déjà écrit deux durant l'année. Cela rejoint les propos de Garcia-Deban (2018) qui affirme que proposer plusieurs fois la même consigne d'écriture a des effets positifs. Les élèves qui m'ont renvoyé leur travail ont écrit qu'ils avaient apprécié rédiger leur recette pour que leurs camarades puissent la refaire. Mon but était de leur montrer l'importance de produire des écrits. La création d'un livre multimédia sur e-primo a facilité le partage des recettes. Ainsi, chacun peut le consulter et tester les recettes s'il le souhaite. Je ne peux pas m'assurer que tous ont compris l'intérêt d'écrire mais pour ceux qui ont participé, j'en suis convaincue. Ils ont vu que pour réaliser une recette, il était essentiel de regarder les ingrédients dont on a besoin avant de se lancer dans la préparation. Puis de regarder la liste des ustensiles nécessaires, puis de regarder les temps de préparation et de cuisson. Enfin, ils ont compris que les étapes à réaliser devaient être claires, précises et écrites dans

l'ordre chronologique. J'ai reçu un mail d'un élève « *j'ai suivi la recette de Tom et j'ai réussi à la faire en suivant les étapes* ». Une mise en projet avec une production collective finale valorise le travail réalisé par les élèves et les encourage à poursuivre leurs efforts en matière d'écriture.

3. Les jeux d'écriture doivent être introduits tôt dans l'année pour familiariser les élèves avec l'écriture et doivent intervenir conjointement avec des écrits plus longs

J'avais préparé des joggings d'écriture pour donner l'envie aux élèves d'écrire lors la période 4. Cependant, je n'ai pas pu tester ce dispositif en classe. J'ai donc été amenée à changer mon organisation.

J'ai demandé aux élèves de réaliser un acrostiche avec les lettres du mot « printemps ». Pour aider les élèves à comprendre ce que je leur demandais, je leur ai envoyé un exemple. Les élèves ont également pu se faire aider par leur famille. J'ai reçu de la part des parents des retours plutôt positifs pour cette production écrite. En effet, que ce soit par mails ou par téléphone, les élèves ayant réalisé cette activité d'écriture ont pris du plaisir à écrire : « *on n'a pas eu besoin de lui dire de s'y mettre* », « *il a adoré écrire alors que d'habitude c'est tout l'inverse* », « *il a écrit seul, il avait plein d'idées contrairement à d'habitude ; on a juste corrigé les erreurs avec lui ensuite* », « *elle a écrit et réécrit son texte pour l'améliorer* », etc. Même si mon analyse sera limitée du fait que je n'ai reçu que 17 acrostiches sur 24 et que je n'ai pas pu voir les élèves travailler, je pense que ce jeu d'écriture leur a plu et leur a donné l'envie d'écrire. Grâce aux outils numériques et à e-primo, les élèves ont également pu développer des compétences numériques mentionnées dans les programmes. Je pensais travailler ces compétences lors du projet sur « *L'enfant océan* », cela nous a donc permis de les travailler autrement même si je ne peux pas vérifier que ce soit les élèves qui aient tapé leur texte à l'ordinateur. Les productions réalisées sont bien construites, on voit que les élèves qui ont rendu leur travail se sont appliqués. Je pense que certains ont été rassurés par le fait que leurs parents étaient présents avec eux et pouvaient les aider en cas de besoin. Certains parents m'ont même indiqué qu'écrire ce texte en famille avaient créé un moment de convivialité. De plus, j'ai créé un cahier multimédia sur e-primo afin de partager les productions réalisées. Les retours sont aussi positifs : « *merci maitresse, j'ai beaucoup aimé lire le travail des copains* », « *l'acrostiche de Chloé était super, elle a eu de bonnes idées* », etc. Les élèves ne se sont pas

contentés d'écrire leurs acrostiches ; ils ont eu la curiosité d'aller voir le travail de leurs camarades de classe. J'ai même reçu des acrostiches après la diffusion du cahier multimédia. Certains élèves étaient déçus de voir que le travail de leurs camarades était exposé et ont décidé de me transmettre le leur afin qu'il y figure aussi.

Lors de la quatrième semaine de confinement, les élèves ont dû écrire un tautogramme. J'avais donné des exemples afin qu'ils sachent de quoi il était question. J'ai eu peu de retours mais les élèves qui ont participé disent avoir pris plaisir à le faire. Les élèves ont pu afficher eux-mêmes leur travail sur le mur collaboratif (e-primo).

Je pense que ces jeux d'écriture doivent être introduits plus tôt en classe et doivent être réalisés régulièrement afin que les élèves prennent du plaisir à écrire. Ils doivent aussi être mêlés à des productions écrites plus longues.

Conclusion

Pour rappel, ma problématique était la suivante : **Parmi les motivateurs testés en classe, quel est le plus efficace pour donner l'envie d'écrire aux élèves ?** Parmi ces motivateurs figuraient : la mise en projet, la thématique de l'écrit ainsi que les jeux d'écriture.

J'avais émis l'hypothèse que l'outil le plus efficace pour donner l'envie d'écrire aux élèves était la mise en projet. En effet, je me disais que si les élèves savaient pourquoi ils devaient produire un type de texte alors ils s'engageraient plus facilement dans l'activité d'écriture. J'ai essayé de faire varier les motivateurs mais la période de confinement a quelque peu bousculé mon organisation et ne m'a pas permis de mener à bien tous les projets envisagés. L'analyse que j'ai faite s'est essentiellement basée sur les observations réalisées en périodes 1, 2 et 3 et sur les échanges oraux et écrits que j'ai eu avec les élèves et leurs familles durant la période 4. Compte tenu de la situation, l'analyse n'est pas aussi complète que je l'espérais car je n'ai pas pu (ou très peu) recueillir le point de vue des élèves.

Au vu des éléments d'analyse en ma possession, je suis en mesure de dire que le thème sélectionné a semblé être un déclencheur efficace pour enrôler les élèves dans la situation d'écriture. Si le sujet est motivant pour eux ils auront moins de difficulté à produire un texte. Nous avons vu l'exemple de la recette fantastique où tous les élèves ont eu envie de se lancer dans l'écriture car le thème leur plaisait et correspondait à leur univers. À l'inverse, nous avons constaté que l'écriture d'un auto-portrait n'était pas stimulante car le thème avait déjà été traité dans les classes précédentes mais aussi parce qu'il s'agit d'un sujet très personnel et qu'il en a mis certains en difficulté. Je note également que lorsque le thème est librement choisi par les élèves, après validation de l'enseignant, ces derniers s'engagent encore plus volontiers dans la tâche. C'est le cas de la recette fantastique où ils ont pu choisir le thème de celle-ci. Mais cela a également été le cas pour l'écriture d'une critique où les élèves absents ont pu choisir le film qu'ils souhaitaient.

Cependant, le thème ne fait pas tout ; il s'agit d'un puissant déclencheur mais dans la plupart des cas, il ne peut pas maintenir à lui seul la motivation des élèves. Nous l'avons vu avec la critique de la « *République des abeilles* » où le sujet (l'environnement / la biodiversité) les intéressait mais pas le type d'écrit. Le spectacle qui servait de support à l'activité d'écriture les a bloqués. S'ils avaient dû écrire une affiche en faveur de la protection de l'environnement, les élèves auraient davantage été motivés. Toutefois, je pense que pour les élèves très scolaires, le thème a peu d'importance car ils parviendront toujours à trouver des idées et à répondre à l'attente de l'enseignant.

C'est à ce moment-là que la mise en projet est essentielle. Pour impliquer et donner l'envie d'écrire aux élèves, celle-ci doit être bien pensée et anticipée. Il est nécessaire que les élèves comprennent la finalité du projet. Par exemple, pour préparer le débat oral, les élèves ont pris conscience de l'importance d'écrire leurs arguments afin d'être prêts à défendre leur position le moment venu. Ensuite, lors de la confection du livre de recettes, les élèves ont bien compris qu'il s'agissait d'une production collective et ils ont eu à cœur d'y participer en écrivant la recette de leur choix.

Nous avons également vu que la mise en projet devait être explicitée le plus possible aux élèves afin qu'ils sachent exactement ce qui est attendu d'eux. Par exemple, pour l'écriture de l'autoportrait les disciplines n'étaient pas suffisamment reliées l'une à l'une et cela n'a pas permis aux élèves d'en percevoir la finalité et le sens.

Enfin, les jeux d'écriture ont fait l'objet de moins de projets et se sont faits à distance mais, je pense qu'ils contribuent pleinement à donner l'envie d'écrire aux élèves. Nous avons eu des exemples frappants avec des élèves qui détestent écrire mais qui ont eu envie d'écrire l'acrostiche avec les lettres du mot *printemps*. Ces jeux-là doivent être introduits dès le début d'année pour mettre les élèves en confiance et leur montrer qu'il est possible de prendre du plaisir à écrire. Petit à petit, il faut leur faire écrire des textes de plus en plus longs sans pour autant abandonner cette pratique. L'écriture de ce mémoire m'a permis de réaliser à quel point il est difficile d'écrire. En outre, passer par des jeux d'écriture peut être un bon moyen pour développer le goût de l'écriture.

En définitive, je ne peux pas dire qu'un motivateur soit plus efficace qu'un autre. Je pense désormais que plus on les combine et plus les élèves seront en mesure de s'engager dans l'écriture et d'y prendre gout. Il est donc nécessaire de multiplier les situations d'écriture et de proposer des jeux d'écriture.

« Si les gens ne savent pas bien écrire, ils ne sauront pas bien penser, et s'ils ne savent pas bien penser, d'autres penseront à leur place. »

George Orwell

Annexes

Annexe 1 : Exemple de fiche outil et de grille de relecture élaborées avec les élèves

Fiche outil pour décrire un paysage

Localisation dans l'espace		
En haut	À côté de	Dessus
En bas	Au premier plan	Sur
À gauche	Au second plan	Sous
À droite	À l'arrière-plan	Près de
Devant	Entre	Au loin
Derrière	Au milieu	Loin de
Dans	En face de	Autour de
Autour	Dessous	
Adjectifs		
Vaste	Paradisique	Calme
Grand	Magnifique	Agréable
Somptueux	Petit	Beau
Turquoise		
Verbes		
Apercevoir	Contempler	Voir
Admirer	Découvrir	Observer

Grille de relecture - Décrire un paysage

1. La présentation et l'organisation	Moi	L'enseignant
Mon texte est bien écrit et bien présenté.		
Il y a un titre général.		
Le texte est découpé en différents paragraphes.		
2. Le contenu		
La description est bien organisée (d'un côté à l'autre, du plus proche au plus lointain ...).		
Je situe les éléments du paysage les uns par rapport aux autres.		
Ce que l'on voit apparaît bien dans la description (lumières, couleurs, formes, emplacements...).		
Des adjectifs sont utilisés.		
Le lecteur peut retrouver l'image correspondante.		
3. L'usage de la langue		
Il n'y a pas de répétition.		
J'ai vérifié l'accord des noms (singulier ou pluriel).		
J'ai fait des phrases (majuscule et point).		

Annexe 2 : Exemples des notes prises lors des séances de production écrite

PERIODE 1 Mardi 10 septembre 2019
 Auto-portrait (7^o jet)
 Travail sur le verbe → tableau
 But : jeu du qui est-ce
 Julien "C'est nul" "Je sais & qu'on dit"
 Ismaël "J'ai pas envie"

Lundi 16 septembre 2019
 Auto-portrait (8^o jet)
 Sylvain, Ismaël et Julien cachent leur X
 Joanne aussi / est peu sûre d'elle
 ⊕ Tailan → ne rendent & leur X

coûtes { Ismaël : "je suis débile, je fais plein d'erreurs"
 "je suis nulle à l'école, c'est pour ça que je suis devant"
 Julien : "je suis moche avec ma cicatrice"

Ans + photo
 ⇒ bien & les
 fait plus
 être

↳ Pourquoi tu dis que c'est nul?
 "On le fait ts les ans, ça sert à rien, on se connaît ns."

⊕ discuss avec les collègues = thème déjà fait

Lundi 30 septembre 2019
 Description de lieu (1^o jet)
 Connexions spatiales ⊕ adj = tableau
 Image distribuée
 Enthousiasme en voyant la photo
 Passage écrit difficile = bcp d'interrogat
 ↳ "j'ai tt dit" → Joanne
 ↳ "qu'est-ce que je peux rajouter" → Lina
 ↳ Paris : "à gauche, il y a le on brébaumen, à droite, la mer est bleue".

Lundi 7 octobre 2019
 Descript de lieu (2^o jet)
 Elèves peu 2, lire la descript + trouver image
 Elèves & motivés, "on a trouvé l'image on fait quoi"
 Bcp de solances "il manque des détails, regardez bien votre image"
 Textes très brefs - peu d'envie

Les recettes de cuisine

Les cookies aux M&M's de Paul :

Ingrédients pour 15 cookies :

240g de farine
150g de sucre roux
100g de beurre mou
130g de M&Ms
1 œuf

Matériel :

Fouet et Papier cuisson



1. Préchauffe le four à 180°C.

2. Dans un bol, place le beurre mou, le sucre roux et fouette le tout. Ajoute l'œuf et mélange à l'aide du fouet. Incorpore petit à petit la farine d'abord au fouet et ensuite à la main quand la pâte commence à s'épaissir. Termine en ajoutant les M&Ms. Mélange bien le tout pour obtenir une pâte uniforme.

3. Forme des petites boules et place-les sur une plaque recouverte d'un papier cuisson. Veille à bien espacer les cookies qui vont s'aplatir à la cuisson. **Enfourne-les pour 13 minutes.**

4. Les cookies doivent être très légèrement dorés ! Attention, à la sortie du four ils sont encore mous, c'est normal ! Ils vont durcir rapidement en refroidissant.

Régale-toi bien ;)

Les cupcakes de Mélissa :

Ingrédients	Ustensiles	Temps Total 45 min	Pour la crème au beurre
- 140g de farine	- 1 balance	- 25 min de préparation	- 100g de beurre mou
- 120g de beurre fondu	- 1 moule à cupcakes	- 20 min de cuisson	- 200g de sucre glace
- 120g de sucre	- 1 saladier		- 3 cuillères à soupe de lait
- 2 œufs	- 1 casserole		
- 3 cuillères à soupe de lait	- 1 cuillère en bois		
- $\frac{1}{2}$ sachet de levure	- 1 fouet		
- 1 cuillère à café de vanille	- 1 poche à douille		

Préparation



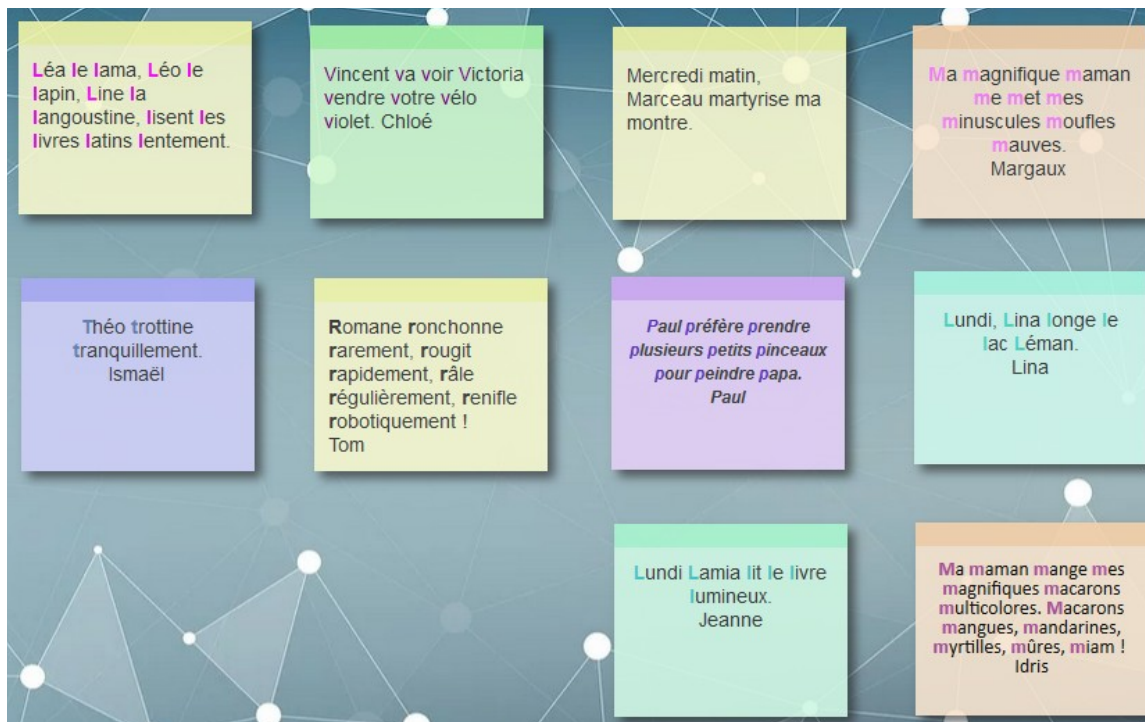
1. Faire fondre le beurre puis l'ajouter au sucre dans un saladier, bien remuer.
2. Ajouter les œufs puis la farine et la levure, bien mélanger le tout pour éviter les grumeaux.
3. Incorporer le lait et la vanille.
4. Remplir les moules à cupcakes aux 3/4. (En cas de moules papier : les disposer dans un ramequin ou autre pour éviter qu'ils ne s'aplatissent.)
5. Enfourner pendant 20 min à 200°C (thermostat 6), puis laisser refroidir sans démouler.
6. Quand les cupcakes sont bien refroidis, préparer la crème beurre : battre avec un fouet (électrique ou non) pendant 3 à 5 min, le beurre mou et le sucre glace.
7. Ajouter du lait + ou - selon la consistance, la crème ne doit pas être trop liquide ni trop compacte. Afin d'avoir la consistance idéale pour la poche à douille.
8. Décorer vos cupcakes avec la crème au beurre et une poche à douille (pour faire plus joli) : astuce, si vous n'avez pas de poche à douille, prenez un sachet de congélation dont vous aurez coupé un tout petit peu de l'un de ses coins ! (pour faire plus joli) : astuce, si vous n'avez pas de poche à douille, prenez un sachet de congélation dont vous aurez coupé un tout petit peu de l'un de ses coins !

Bonne dégustation !

Paul est un élève en réussite scolaire même s'il n'aime pas trop écrire d'habitude. Il a regardé les recettes de ses camarades et a choisi de réaliser celle de Tom.

Mélissa est une élève avec des acquisitions fragiles. Elle a envoyé son travail lors de la quatrième semaine car « elle avait à cœur de terminer la mise en page ».

Les tautogrammes (mur collaboratif)



Les activités pendant les vacances

Les vacances de Laurine

Pour les vacances de Pâques, nous devons partir avec mes parents, ma grande sœur, mon petit frère et moi, dans un super camping avec piscine chauffée, mini ferme, et espace d'activité en plein air. Mais, à cause de ce fichu virus, nous ne pourrons pas.

Du coup, les occupations ne vont pas être différentes de la période de confinement. C'est à dire :

- Jeux de société avec mon père ou en famille, heureusement on en a des tonnes ...
- Faire du pain tous les jours avec maman, comme ça on est sûrs d'en avoir, parce que dans les magasins ce n'est pas le cas.
- On fait aussi des brioches, des gâteaux ...
- Et je fais du jardinage avec mon petit frère.

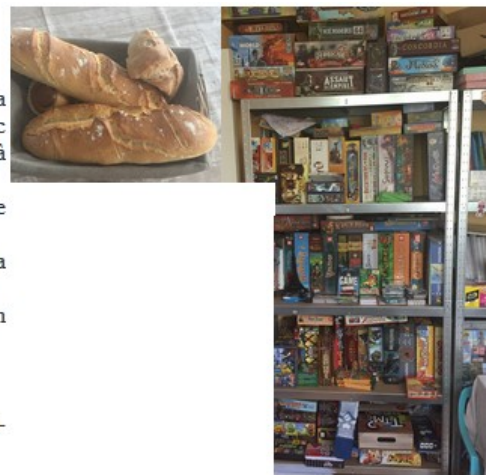
J'aide aussi aux tâches de la maison, surtout le lave-linge et le lave-vaisselle. Rien de très excitant.

Mais hier, le 5 avril, mon chat Simba nous a ramené un oisillon.

A priori un merle de 10-12 jours. Du coup au lieu de faire la chasse aux œufs, on fait la chasse aux vers de terre. Hier, nous lui avons donné une sorte de bouilli faite avec du lait, du pain et du jaune d'œuf. Il ou elle s'appelle Choupi. Nous devons le nourrir toutes les deux heures, comme un bébé, mais pas la nuit. C'est mieux qu'un vrai bébé.

Après beaucoup de recherches sur Internet, maintenant nous lui donnons des fruits (pommes/poires) et de la pâtée pour chatons, pour les protéines. Mais dès que maman pourra, nous lui donnerons à la place de la pâtée d'élevage spéciale pour les oisillons.

Et bien sûr, des insectes et des vers de terre quand on arrive à en attraper (BEURKKK ..).



Les vacances d'Ismaël

Je vais aller au cinéma, à la piscine, dans des campements, à la plage, au restaurant, dans des pays. J'irai chez des copains. Mais, dommage que tout ça ne soit qu'un rêve... Le confinement continue donc je vais faire du sport.

Laurine est une élève qui adore écrire ; elle a toujours beaucoup d'idées et a beaucoup d'imagination. C'est une élève qui est un peu mise à l'écart dans la classe et qui écrit beaucoup pour elle (journal intime).

Ismaël est un élève qui déteste écrire et produire des textes. Quand il s'agit de recopier des textes, il en copie la moitié et je lui écris le reste. La production écrite est pour lui un très mauvais moment à passer. La maman a dit qu'il avait beaucoup aimé l'acrostiche, qu'il avait eu plein d'idées. La recette aussi l'a inspiré.

Bibliographie

Baptiste, L. (2005). *Apprendre à écrire dans les programmes 2002 de l'école élémentaire : le recours à la littérature*. Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, volume 38 (numéro 4), P. 133-151.

Bentolila, A. (dir). (2016). *Quelle production écrite à l'école ?* Enjeux et mise en œuvre. Cycles 1/2/3 (168 pages). Nathan.

Chabanne, J. C., Bucheton, D. (2002). Chapitre 2 : Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. Dans Chabanne, J. C., Bucheton, D. *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves* (192 pages). CRDP de l'Académie de Versailles : Delagrave édition.

Colognesi, S., Lucchini, S. (2016). *Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier*. *Enfance*, 2(2), P. 193-215.

Duguay, R-M (1996). *Possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse*. La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique, Volume 24, (numéros 1 et 2). Article 2.

Education.gouv.fr (2015). *Au BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Repéré à l'URL : <https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

Education.gouv.fr (2018). *Projets d'ajustement et de clarification des programmes de quatre enseignements pour la scolarité obligatoire (cycles 2, 3 et 4)*. Repéré à l'URL : <https://www.education.gouv.fr/cid131635/projets-ajustement-clarification-des-programmes-quatre-enseignements-pour-scolarite-obligatoire.html>

Eduscol (2018). *Renforcer les fondamentaux : la lettre du ministre de l'Éducation nationale aux professeurs*. Repéré à l'URL : <https://www.education.gouv.fr/renforcer-les-fondamentaux-la-lettre-du-ministre-de-l-education-nationale-aux-professeurs-2780>

Eduscol (2016). *L'écriture au cycle 2*. Document d'accompagnement des programmes. PDF. Repéré à l'URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063

Eduscol (2016). *Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ? Enseigner l'écriture au cycle 3*. Document d'accompagnement des programmes. PDF. Repéré à l'URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/13_RA_C3_Franc...

Fayol, M. (2007). *La production de textes et son apprentissage*. Colloque : Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir. P. 21-34.

Garcia-Debanc, C. (1996). *Consignes d'écriture et création*. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°89. P. 69-88.

Garcia-Debanc, C. (2018). *Faire écrire peu mais souvent. Fenêtres sur cours*. Interview – Journal du SNUipp.

Garcia-Debanc, C., Fayol, M. (2002). *Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite*. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°26-27, 2002. P. 293-315.

Jolibert, J (2003). *Former des enfants producteurs de textes*. Pédagogie pratique à l'école. Hachette Éducation. Collection n°13 – Édition n°11. P. 11-46.

Lahire, B (1992). *L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'« expression écrite » à l'école primaire*. Sociétés contemporaines N°11-12, Septembre / Décembre 1992. Regards sur l'éducation. P. 167-187.

Lefebvre Olivier. Une démarche alternative de production d'écrits au cycle 3. PDF. Repéré à l'URL : http://www.ac-grenoble.fr/ien.montelimar/IMG/pdf/une_demarche_alternative_de_production_d_ecrit.pdf

Mourlevat, J-C (2018). *L'enfant océan*. Paris, France : éditions Pocket Jeunesse.

Reuter, Y (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture* (181 pages). Paris : ESF.

Tauveron, C (2009). *Écrire pour apprendre à penser*. Le café pédagogique. Repéré à l'URL : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/107_Lalonde_tauveron.aspx

Sadovnik, A (2001). *Basile Bernstein. Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), volume 31 (numéro 4). P. 715-731.

Universalis Junior (2019). *La littérature de jeunesse*. Repéré à l'URL : <https://junior.universalis.fr/encyclopedie/litterature-de-jeunesse/>

Résumés

Ce mémoire porte sur la production écrite et plus particulièrement sur les moyens efficaces pour donner l'envie d'écrire aux élèves. Les jeux d'écriture, la thématique sélectionnée ainsi que la mise en projet constituent des motivateurs intéressants pour enrôler et stimuler les élèves dans les situations d'écriture. Plus on combine ces motivateurs, plus on crée de réelles situations d'écriture et plus les élèves prendront plaisir à écrire. Il est nécessaire de proposer quotidiennement des situations d'écriture, de les faire varier pour que les élèves acquièrent et développent leurs compétences scripturales. L'enseignement de l'écriture est complexe mais il doit attirer l'attention de l'enseignant car la maîtrise de l'écrit figure parmi les enjeux majeurs de l'école. Produire un écrit est une activité cognitive complexe car cela nécessite de prendre en charge une multitude de paramètres et de faire face à de nombreuses contraintes.

Mots clés :

~ donner l'envie d'écrire ~ production écrite ~ motivateurs
~ mise en projet ~ jeux d'écriture ~ thématique.

This paper focuses on written production and more particularly on the effective means to encourage pupils to write. Writing games, the topic selected as well as the project constitute appropriate incentives to enlist and to stimulate pupils in writing situations. The more we combine these incentives, the more what we create real writing situations and the more students will enjoy writing. It's necessary to propose daily writing situations, to vary them so that the students acquire and develop their writing skills. Teaching writing is difficult but it must be a priority for teachers because writing skills are one of the core goals of education. Writing is a complex cognitive activity because a wide range of factors come into play and obstacles have to be overcome.

Keywords :

~ to encourage to write ~ written production ~ incentives
~ project ~ writing games ~ topic.