



HAL
open science

Les rituels d'écriture : un levier pour former l'élève scripteur

Sophie Lamothe

► **To cite this version:**

Sophie Lamothe. Les rituels d'écriture : un levier pour former l'élève scripteur. Education. 2021. dumas-03698144

HAL Id: dumas-03698144

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03698144>

Submitted on 17 Jun 2022

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

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



Année universitaire 2020-2021

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**Les rituels d'écriture : un levier pour
former l'élève scripteur**

Présenté par Sophie LAMOTHE

Écrit scientifique réflexif encadré par Catherine FRIER

Table des matières

1	Introduction	1
2	Etat de l'art – cadre théorique	2
2.1	L'entrée dans l'écrit.....	2
2.2	La liaison entre lecture et écriture.	3
2.3	L'enseignement de l'écriture et son évaluation à l'école dans les programmes de l'école pour le cycle 3.	4
2.4	Des outils et des démarches moins classiques pour aider les élèves à devenir scripteurs	8
3	Problématique.....	11
4	Démarche méthodologique et dispositif mis en œuvre	11
4.1	Présentation de la classe	11
4.2	Dispositif mis en place	12
4.3	Types de données recueillies	13
4.3.1	Des questionnaires.....	13
4.3.2	Les cahiers d'écrivains	15
4.3.3	Observations de l'engagement des élèves	17
4.3.4	Les productions des élèves	18
4.4	Stratégie d'analyse des données	18
5	Présentation et analyse des résultats.....	19
5.1	Analyse des questionnaires début et fin d'expérimentation	19
5.2	Analyse des cahiers d'écrivain	24
5.3	Analyse des comportements des élèves : implication, motivation.	27
6	Discussion	28
6.1	Bilan.....	28
6.2	Limites et prise de recul.....	30
6.3	Apports pour ma pratique personnelle / prolongements possibles	32
7	Conclusion.....	34
8	Bibliographie.....	35

1 Introduction

La classe de CE2 dans laquelle j'enseigne contient une bibliothèque avec quelques ouvrages et revues (*J'aime lire*) qui sont à la disposition des élèves lorsqu'ils ont fini leurs travaux. Des sorties à la médiathèque de la ville sont prévues plusieurs fois dans l'année pendant lesquelles ils assistent à une animation de la part des bibliothécaires et ont la possibilité d'emprunter des livres qui restent à leur disposition dans la classe. Les élèves sont majoritairement des lecteurs assidus.

Au moment du partage des enseignements, nous avons décidé que j'enseignerai la lecture compréhension dans les 2 premières périodes de l'année scolaire, soit de septembre à décembre. M'étant cassé le bras pendant les grandes vacances, je n'ai pu prendre la classe que deux semaines après la rentrée. Ma remplaçante avait commencé le travail de lecture-compréhension avec le livre de Bernard Friot *Histoires pressées* (2007). J'ai donc continué à utiliser cet outil pour le reste de la première période. Comme il n'y avait pas suffisamment de livres dans la classe pour les élèves, nous avons utilisé des textes tapuscrits. Il s'agissait pour les élèves de lire un texte par semaine et de répondre à un questionnaire. Les élèves présentaient une motivation pour faire la tâche mais pas forcément pour les histoires en elles-mêmes.

En deuxième période (octobre à décembre), j'ai pris l'initiative de faire deux séances de lecture-compréhension. Le lundi j'ai commencé à utiliser l'outil didactique Lectorino & Lectorinette de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. J'ai senti une réelle implication de mes élèves et un plaisir pour eux lorsque nous commençons les séances. Cependant, lors des exercices liés à l'écriture, les élèves semblaient bloqués, non pas par leurs idées, mais plutôt par la construction par l'écrit de celles-ci. Le mardi, je faisais ma deuxième séance de lecture-compréhension sur l'étude de l'ouvrage *Le buveur d'encre* (2011) d'Éric Sanvoisin. N'ayant pas les livres, j'ai également distribué au fur et à mesure les textes tapuscrits. Là encore, j'ai eu un réel engouement de la part des élèves et une légère frustration de ne pas avoir tous les chapitres en même temps. Et j'ai encore pu constater que les questions demandant l'écriture d'un court texte leur posaient quelques difficultés (comment mettre en mots écrits leurs pensées).

En étude de la langue, j'enseigne la conjugaison. Lors d'une séance de mise en route sur les verbes être et avoir au présent, j'ai proposé à mes élèves d'écrire le portrait d'une sorcière. Même constat : les idées étaient là mais ils avaient du mal à les formaliser, à les mettre par écrit.

Ces situations de blocage des élèves face à l'écrit m'ont amenée à me demander ce que je pourrais mettre en place pour les aider à devenir des élèves scripteurs. J'ai donc commencé à me questionner sur la mise en place de séquences d'écriture, pour leur présenter différents outils

et différentes méthodes, afin de voir si cela pouvait effectivement jouer sur leur inhibition face à l'acte d'écrire. Je me suis également demandé s'il ne serait pas intéressant de mettre en place des rituels d'écriture pour leur permettre, tout en respectant certaines contraintes, d'être plus libres dans leurs écrits en utilisant leur imaginaire ou leur vécu.

2 Etat de l'art – cadre théorique

2.1 L'entrée dans l'écrit

Les élèves entrent dans l'écrit dès leur plus jeune âge, que ce soit par la vision des enseignes, des livres, des panneaux d'affichages, etc. Cette entrée dans l'écrit se fait donc avant même l'apprentissage de la lecture à l'école : « Le processus d'apprentissage – d'acquisition de la maîtrise du lire-écrire par l'enfant – ne se confond pas avec le processus d'enseignement de l'école » (Chauveau, 2011a) . Pour Gérard Chauveau, le moment opportun au cours duquel les enfants entrent dans la lecture et l'écriture serait celui où une grande partie des bases syntaxiques et pragmatiques du langage commence à arriver : soit vers deux ans et demie-trois ans. Chauveau rajoute que l'écrit se pratique via de multiples éléments physiques ou matériels, tels que tous les supports comme les livres, les journaux, les cahiers, mais aussi les outils (ordinateurs, stylos). Cette matérialité de la pratique de l'écriture est, selon lui, aussi rattachée aux lieux pour écrire. Cependant, Gérard Chauveau précise également qu'à côté de ces aspects matériels et physiques, l'activité d'écriture ne peut se faire sans la participation active des pratiquants de lecture et d'écriture.

Ainsi l'entrée dans l'écriture se fait d'abord par l'environnement social de l'enfant et ce qu'il fait des écrits qu'il trouve autour de lui. L'enfant va manipuler des livres, tourner les pages, regarder les images mais aussi la graphie présente sur ces dernières. Pour Gérard Chauveau, l'entrée dans le monde de l'écrit se fait par le biais de trois dimensions : linguistico-conceptuelle en rapport avec la graphie, culturelle (via différents supports contenant des écrits) et sociale. L'enfant entre dans l'écriture bien en amont de l'école : lors de jeux en se servant d'une pseudo-écriture, lorsqu'il redit un court texte lu par un adulte auparavant, lorsqu'il interprète un message écrit à partir d'une image (Chauveau, 2011b).

Toutefois, Josette Jolibert précise que « c'est le rôle de l'école de faire en sorte que les écoliers découvrent plus précisément et plus systématiquement le nouveau langage qui leur vient par les textes et toutes les possibilités qu'ils ouvrent » (Jolibert, 2007).

Il existe cependant des disparités entre les enfants : ceux dont les familles lisent des livres et les autres. L'entrée dans l'école, devenue obligatoire pour tous les enfants à partir de trois ans par la loi pour une **Ecole de la confiance** promulguée le 28 juillet 2019, doit pallier cette différence entre les enfants, en permettant à tous d'accéder aux écrits et de constituer un début d'acculturation à l'écrit. Selon Jolibert, pour pouvoir entrer dans le processus d'écriture, l'élève doit être confiant dans ce qu'il est capable de produire et cette confiance en lui doit lui venir des adultes qui l'entourent (parents, enseignants) de par leur soutien et leur encouragement (Jolibert, 2007).

Gérard Chauveau précise également que « Apprendre à lire c'est, en même temps, entrer dans le monde de l'écrit, le découvrir, le fréquenter et le pratiquer (dimension pragmatique) et le faire entrer en soi, le faire sien, le transformer en attitudes, en modes de pensée et en dispositions réflexives personnelles (dimension psychique) » (Chauveau, 2011a).

Pour Christine Barré-De Miniac, la notion de rapport à l'écriture comporte les quatre dimensions suivantes :

- l'investissement dans l'écriture (la force d'investissement, les types d'investissement, le degré d'accord entre les types d'investissement et le sens de l'investissement) ;
- les opinions et attitudes à l'égard de l'écriture (sentiments et valeurs accordés à l'écriture et à ses usages) ;
- les conceptions de l'écriture et de son apprentissage (la manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage) ;
- les modes de verbalisation du processus scriptural (la manière dont les élèves parlent de leur écriture et plus particulièrement de leurs procédures et démarches d'écriture).

2.2 La liaison entre lecture et écriture.

Dans l'Etude sur l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages (Goigoux, 2016), il est fait mention de plusieurs dimensions de l'acculturation à l'écrit : une dimension littéraire, une dimension culturelle et anthropologique, une dimension sociale et collective, une dimension psychoaffective et une dimension cognitive. Je m'intéresse ici à ce que Roland Goigoux appelle la dimension littéraire et la dimension culturelle et anthropologique. La dimension culturelle est le fait de pouvoir, par le biais de l'école ou de l'environnement social, mettre les piliers de ce qui sera notre culture

littéraire. La dimension culturelle et anthropologique est en quelque sorte la suite logique de la première dimension : il s'agit de nourrir notre culture littéraire, de l'augmenter, de la construire, de manière à ce que l'individu puisse effectivement ressentir l'indispensabilité de cette culture littéraire pour pouvoir être à son tour producteur de récit. Ces dimensions décrites concernant l'acculturation à l'écrit passent toutes par une acculturation à la lecture. Les lectures que l'enfant va faire vont alimenter son répertoire de futur scripteur. Catherine Tauveron explique que « le jeune scripteur n'est possiblement auteur que si, d'abord, on lui a appris à analyser son expérience de lecteur de littérature pour nourrir son expérience d'écriture » (Tauveron, 2007). L'élève ne pourra rentrer dans cette démarche d'écrivain que s'il a déjà eu une lecture et un regard critique vis-à-vis de certains textes : cela lui permet d'être un scripteur en sachant que son écrit sera lu et analysé de la même manière que les écrits d'auteurs lus en classe.

De même, pour Catherine Frier « on n'entre dans la culture écrite, on ne donne sens aux activités de lecture (et d'écriture) que si l'on y est invité. » (Frier, 2020). Si l'enfant n'est pas initié à la lecture et à l'écriture par son entourage, il n'y entrera pas. Il est donc indispensable d'acculturer les enfants en amont pour que ceux-ci puissent avoir l'envie, le courage et l'idée d'entrer dans l'activité d'écriture. C'est aussi le postulat de Dominique Bucheton pour qui l'acculturation à l'écrit va permettre à l'élève de s'approprier cet outil et que cette dernière ne peut se faire sans prendre en compte le contexte socio-affectif de l'élève. (Bucheton et al., 2018).

Yves Reuter écrit « L'école française conçoit les relations lecture-écriture sur le mode de l'évidence : lire aide à écrire, mais outre le fait que ce n'est pas le cas pour tous les élèves, ces relations ne sont pas véritablement construites (elles reposent sur le mode magique de l'imprégnation et de l'imitation textuelle ou de la « photographie » orthographique) et ne sont pas réellement stimulées » (Reuter, 2002). La liaison entre la lecture et l'écriture n'est donc pas forcément évidente pour tous et pour comprendre pourquoi, il faut s'intéresser à la manière dont sont conçus les programmes pour l'enseignement du lire et écrire à l'école.

2.3 L'enseignement de l'écriture et son évaluation à l'école dans les programmes de l'école pour le cycle 3.

Dans les programmes du cycle 2, l'écriture fait bien partie des attendus de l'enseignement du Français : « Par un enseignement structuré, explicite, progressif, et en relation avec toutes les autres composantes de l'enseignement de français, l'expression orale, la lecture, la grammaire et le vocabulaire, les élèves acquièrent les moyens d'une écriture

relativement aisée » (page 16, Programme du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020). L'écriture est donc proposée à l'enseignement sous trois compétences à acquérir à la fin du cycle : la copie de textes qui doit amener les élèves à prêter une attention à leur graphie mais aussi à l'orthographe et au respect de la mise en page des textes recopiés. La deuxième compétence est la production d'écrit en s'appropriant une démarche : l'élève n'est donc plus un simple copieur mais doit réfléchir à son écrit en fonction des lectures qu'il a pu faire (acculturation littéraire), de sa syntaxe grâce à l'enseignement de l'étude de la langue dont il a pu bénéficier et du lexique acquis. Enfin, la troisième compétence attendue est la révision et l'amélioration de son écrit : là encore, l'élève doit être capable de se relire, de se poser des questions sur les fautes qu'il aurait pu faire et de vérifier la cohérence de son récit.

Attendus de fin de cycle

- Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
- Améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications.

Copier (lien avec la lecture)

Compétences et connaissances associées

- maîtriser des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes;
- transcrire un texte avec les correspondances entre diverses écritures des lettres (scripte → cursive);
- utiliser des stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots;-respecter la mise en page des textes proposés (demandes ou informations adressées aux parents; synthèses d'activités; outils de référence; résumés de leçons; poèmes et chansons à mémoriser; anthologie personnelle de textes, etc.);
- relire pour vérifier la conformité orthographique;
- manier le traitement de texte pour la mise en page de courts textes.

Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche(lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue)

Compétences et connaissances associées

- identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes;

- mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome);
- acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc.;
- mobiliser des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue (affiches, cahiers, ouvrages, etc.).

Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit(lien avec l'étude de la langue)

Compétences et connaissances associées

- repérer des dysfonctionnements dans les textes écrits (omissions, incohérences, redites, etc.) pour améliorer son écrit;
- mobiliser des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue;
- exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire, d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue;
- utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, guide de relecture, etc.

Tableau n° Extrait des « Programmes du Cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020 », page 17-18.

Ainsi, comme le souligne Dominique Bucheton, l'élève se doit de répondre à un certain nombre de critères purement scolaires qui lui permettent d'être en règle vis-à-vis de la demande : « Au plan de l'écriture, cela se traduit par une posture scolaire de conformité à des normes: une certaine représentation du nombre de lignes attendues, de l'organisation graphique, syntaxique et orthographique du texte » (Bucheton, s. d.). Toujours selon Dominique Bucheton, les enseignements de l'écriture demandés enfermeraient les élèves dans un certain cadre et ne leur laisseraient que peu de liberté. Ce manque de liberté peut, selon les élèves, soit les entraîner à ne faire que répondre à la norme sans se poser de questions, soit les bloquer sur leurs créations qui ne répondraient pas à ces normes. Les élèves qui sortiraient de ces normes seraient, d'après Bucheton, dans des postures créatives et ludiques qui leur permettraient de laisser libre court à leur création mais produiraient des textes qui seraient, par leur non-respect aux normes attendues, trop difficiles à juger et évaluer. Or « il faut que, pour chaque enfant, l'acte d'écrire ne soit, non pas synonyme de corvée, de blocage et échec, mais évoque plutôt des projets réalisés grâce à l'écrit, ou des projets d'écriture de fiction aboutis » (Jolibert, 2007).

La question de l'évaluation des écrits d'élève, très peu détaillée dans les programmes, est une question souvent posée dans les ouvrages concernant l'enseignement de l'écriture.

En effet, comme l'indique Jean-Luc Pilorgé, dans l'évaluation des écrits des élèves, l'enseignant a un « rôle très particulier (...) qui l'oblige à osciller entre deux postures, celle du lecteur et celle du correcteur » (Pilorgé, 2010). Dans cette étude, Pilorgé remarque que les écrits, soumis à différents professeurs correcteurs, ne sont pas évalués de la même manière en fonction des perceptions et sensibilités des mêmes professeurs.

Dominique Bucheton, Danielle Alexandre et Monique Jurado (Bucheton et al., 2018) proposent une évaluation portant sur quatre dimensions :

- une dimension quantitative
- une dimension énonciative et pragmatique par laquelle il est possible de savoir où se positionne l'élève dans son écrit
- une dimension sémantique et symbolique qui nous permet de voir de quoi parle le texte, quels sont ses enjeux et ses valeurs
- une construction du rapport aux normes afin de voir comment celle-ci évolue au fur et à mesure des écrits.

Le groupe EVA (Groupe EVA (France) & Romian, 2005) met lui en avant une évaluation se basant sur différents points de vue devant porter sur trois domaines distincts : le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases et la phrase.

- Le point de vue pragmatique doit permettre de voir si le texte écrit est adapté au public auquel il est adressé, si la cohérence textuelle et thématique est respectée et si les phrases sont bien construites.
- Le point de vue sémantique concerne le vocabulaire, le type de texte et la pertinence de l'information que contiennent le texte. De ce point de vue, la cohérence sémantique et l'articulation des phrases doit être regardée pour vérifier qu'il n'y a pas de contradictions dans le texte. Enfin, il convient de prêter une attention au lexique utilisé.
- Le point de vue morphosyntaxique est celui qui doit rendre compte du mode d'organisation du texte, des temps utilisés, de la cohérence syntaxique et temporelle et de la syntaxe des phrases.
- Enfin, le point de vue sur l'aspect matériel doit pouvoir vérifier la concordance de l'organisation de la page, du support et de la typographie utilisés avec l'écrit produit. L'aspect matériel est également l'occasion d'évaluer l'organisation du texte en général et la ponctuation.

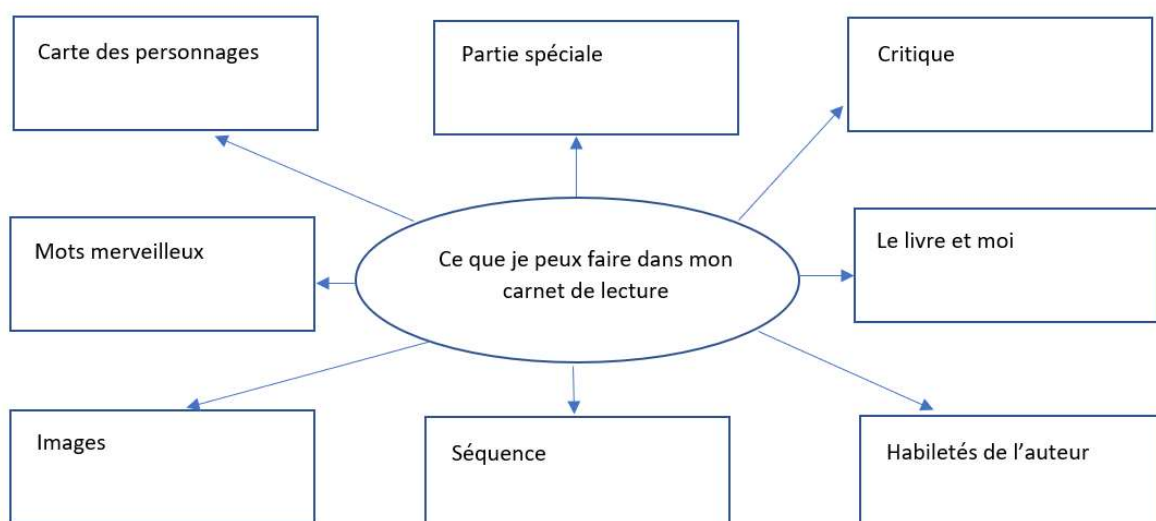
Maryse Brumont (Brumont, 2016) propose des grilles d'autoévaluations adaptées à chaque outil présenté. Ces grilles présentent l'avantage de rendre l'élève acteur de sa propre évaluation et lui permettent de vérifier qu'il a bien répondu à la consigne.

Outre les méthodes d'enseignement de l'écrit présentées dans les programmes, il existe des démarches moins classiques qui peuvent être utilisées pour l'enseignement de l'écriture à l'école.

2.4 Des outils et des démarches moins classiques pour aider les élèves à devenir scripteurs

Afin de répondre aux compétences demandées par les programmes scolaires et de construire une représentation positive de l'interaction entre l'élève et son écrit, de nombreuses méthodes tendent à être utilisées par les enseignants dans les écoles. Pour Dominique Bucheton, « L'écriture, activité anxiogène et très fatigante, a besoin **d'espaces spécifiques stables, ritualisés.** » (Bucheton et al., 2018) L'activité d'écriture doit donc disposer de moyens matériels bien définis, d'un temps régulier afin que les élèves puissent évoluer dans leurs écrits, comprendre comment améliorer leurs productions et connaître différents outils qui vont leur permettre de devenir scripteur.

Le carnet (ou cahier) de lecteurs est un outil qui peut être utilisé de différentes manières. Pour Jocelyne Giasson, il permet aux élèves de mettre leurs réactions personnelles, leurs questions et réflexions sur la lecture d'un livre (Giasson, 2008). Cet outil permet de construire ou de consolider le lien que les élèves doivent faire entre la lecture et l'écriture. Pour Giasson « Réagir par écrit est une des meilleures façons de poursuivre la lecture d'un texte littéraire ». Jocelyne Giasson a présenté un outil que les élèves peuvent utiliser dans leur cahier de lecteur : le schéma de huit suggestions de réactions des élèves de Raphael et McMahon (Giasson, 2008) qui doit leur permettre de rédiger leurs réactions. Ce schéma se présente comme tel :



Comme le préconise Giasson, les outils peuvent être exploités de la manière suivante:

- une carte des personnages : je peux penser à un personnage que j'ai réellement aimé (ou détesté ou trouvé intéressant). La carte peut montrer à quoi le personnage ressemble, ce qu'il fait, comment il s'entend avec les autres personnages, ce qui le rend intéressant ou toute autre chose que je crois importante
- des mots merveilleux : je peux trouver quelques mots merveilleux, des mots qui sont nouveaux, fous, intrigants, des mots que j'aimerais employer dans mes textes. Je peux rédiger une note qui explique pourquoi j'ai choisi chaque mot, afin de m'en souvenir plus tard
- des images : après la lecture d'une histoire, je garde en tête une image des parties que j'ai aimées. Je peux dessiner ces images dans mon carnet. Je dois me rappeler que, lorsque je fais un dessin, je dois écrire quelques mots pour dire pourquoi j'ai décidé de dessiner cette partie de l'histoire.
- une partie spéciale : je peux choisir une partie que j'ai aimée et dire pourquoi je pense que c'était une partie intéressante ou spéciale.
- la séquence : parfois, il peut être important de se souvenir des événements dans l'ordre où ils se sont déroulés. Je peux faire un schéma qui montre la séquence des événements.
- une critique : quand je lis je me dis parfois « c'est absolument génial ». D'autres fois, je me dis que si j'avais été l'auteur, j'aurais écrit autre chose. Dans mon carnet, je peux écrire ce que l'auteur a bien réussi et ce qu'il aurait pu faire autrement.
- le livre et moi : parfois, ce que je lis me fait penser à ma propre vie. Dans mon carnet, je peux parler des personnages ou des événements qui ressemblent à ma vie.
- les habiletés de l'auteur : les auteurs me donnent parfois envie d'écrire comme eux, parce qu'ils font de belles images avec les mots, parce qu'ils écrivent de façon amusante... Dans mon carnet, je peux donner des exemples de ce que l'auteur a fait de spécial pour me faire aimer l'histoire.

Le cahier de lecteur peut également être utilisé dans le cadre du travail fait avec Lectorino, Lectorinette de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux : dès le début du manuel, les auteurs conseillent fortement l'utilisation d'un cahier de lecteur dans lequel seront collectés les différents travaux faits tout au long des séances.

En ce qui concerne l'évaluation de ce carnet de lecteur, Jocelyne Giasson explique que ce carnet doit être un endroit dans lequel les élèves sont amenés à affiner leurs réactions aux textes : l'évaluation doit être formelle ou ne pas exister dans ce carnet. Les lacunes ou difficultés

remarquées dans ces carnets feront l'objet d'un apprentissage hors utilisation du carnet. (Giasson, 2008)

Enfin, le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports a également produit une fiche sur ce que devait être un carnet de lecteur. Selon lui, il doit être un outil à part entière et différent de ceux utilisés lors des enseignements. Le cahier de lecteur doit servir à l'élève pour copier des textes (qu'ils les aient aimés ou non), à dessiner, à noter des éléments sur leurs lectures, à laisser la place à leur imagination quant aux textes qu'ils ont pu lire (réécriture, invention de suite, etc.).

Le carnet (ou cahier) d'écrivain est un second outil utilisé lors de séances d'écriture qui permet à l'élève de savoir, lors de son utilisation, qu'il entre dans une activité d'écriture. Dominique Bucheton note que ces cahiers d'écrivain peuvent être utilisés par les élèves avec un grand enthousiasme puisqu'ils savent que cet outil doit leur servir à laisser libre court à leur créativité. Dans ces cahiers d'écrivain, les élèves peuvent écrire mais aussi dessiner, que ce soit une représentation d'un personnage ou une illustration de leurs propos. Le cahier d'écrivain n'est donc pas seulement adressé aux élèves à l'aise avec l'écrit. C'est un outil qui fait appel à la subjectivité des élèves : ils peuvent parler d'eux et rentrer dans une activité plus complexe.

Les ateliers d'écritures sont présentés par Michel Neumayer (Fontaine et al., 2018) comme étant développés depuis le milieu du XXe siècle et étant en permanente évolution. Selon lui, ces ateliers doivent permettre à tous les élèves, novices ou entraînés à l'écriture, de pouvoir entrer dans la posture de scripteur. Dans ces ateliers, les élèves doivent être en confiance et avoir en tête qu'ils sont « tous capables » (Fontaine et al., 2018) d'écrire quelque chose d'intéressant. Ces ateliers présentent, pour Neumayer, l'avantage également d'être un travail collectif : il s'agit ici de débattre des idées des autres et de ses propres idées, ce qui ne peut qu'être positif sur l'estime de soi des élèves.

Pour Yves Reuter, les ateliers d'écritures « rompent, par leur durée et leurs règles, avec les démarches traditionnelles, tout en étant susceptibles d'intégrer aussi bien les jeux d'écriture que les exercices de structuration nécessités par les contenus au programme, dans le cadre de contrats négociés avec les élèves » (Reuter, 2002). Les ateliers d'écriture ont la particularité de laisser libre court à l'imagination de chacun tout en n'oubliant pas que le but final est d'acquérir la compétence de scripteur.

Josette Jolibert et Christine Sraïki proposent de leur côté de mener des chantiers d'écriture qu'ils définissent comme une « démarche collective de construction de compétences

individuelles qui aboutit à la production d'un texte complet déterminé, dans le cadre d'un projet réel » (Jolibert & Sraïki, 2006). Ce chantier se découpe en trois étapes elles-mêmes divisées en sous-étapes. La première étape est la préparation à la production du texte : il s'agit ici de définir les enjeux de l'activité, ses caractéristiques et les caractéristiques du texte à produire. La deuxième étape est celle de la gestion de l'activité de production de texte : une mise en texte avec production de premiers jets et confrontation de ces derniers, une révision du texte (réécritures successives, contrôles réguliers de la conformité du texte produit par rapport aux attentes définies au départ, évaluation du produit fini) et enfin la production finale remise aux destinataires. La troisième et dernière étape est celle de la systématisation métacognitive et métalinguistique avec un retour réflexif sur les apprentissages apportés par l'activité (stratégies utilisées, caractéristiques, ...) jusqu'à l'obtention d'un outil de synthèse les menant également à démontrer les limites de leurs connaissances et donc une définition plus fine de leurs apprentissages nécessitant un temps d'appropriation ou de renforcement collectif ou individuel.

3 Problématique

Ce rapide tour d'horizon m'a amenée à prendre conscience de la variété des outils et des démarches utilisés pour enseigner l'écriture à l'école, en lien avec les programmes de l'EN. Par ailleurs, j'ai découvert l'importance des séances dédiées à l'écriture en classe (sous forme d'ateliers ou d'exercices). Cependant les séances d'écriture sont souvent centrées sur un thème, un ouvrage ou un outil particulier. La pratique de l'écriture des élèves et l'utilisation des outils qu'ils ont pu acquérir en classe ne doit pas se cantonner à être seulement utilisées lors de ces séances. Des rituels d'écriture, courts et réguliers, peuvent être également un moyen de mettre à profit les acquis des élèves en donnant du sens à ces apprentissages dans le cadre de pratiques réellement acculturantes. Mon hypothèse est que la mise en place de ces rituels va contribuer à faire évoluer la compétence de l'écrit dans le domaine de récits. Le dispositif doit être un projet à long terme. Cela nous amène à la problématique suivante : La mise en place de rituels d'écriture en classe au cycle 2, alliée à des séances d'écriture, peut-elle être un levier pour former l'élève scripteur et ainsi permettre le développement de leur compétence narrative ?

4 Démarche méthodologique et dispositif mis en œuvre

4.1 Présentation de la classe

L'étude a été réalisée dans une classe de 27 élèves (14 filles et 13 garçons) de CE2 d'une école élémentaire de Montbonnot-Saint-Martin. Les enfants de mon école sont issus majoritairement de milieux sociaux favorisés.

Je suis présente en classe à mi-temps, les lundis et mardis et j'entretiens de bons rapports avec la titulaire de la classe qui en a la charge le reste du temps.

Deux de mes élèves présentent des difficultés dans l'apprentissage de la langue du fait de leur dyslexie et dysorthographe. Un autre de mes élèves présente des difficultés scolaires liées à un retard dans sa scolarisation (il n'est devenu lecteur qu'à compter du CE1) et un problème de comportement (besoin permanent de l'adulte à ses côtés, gestion de la frustration difficile et comportement quelques fois agressif envers ses camarades). Enfin, une élève est arrivée pendant l'été en France, elle est Espagnole et a vécu aux Etats-Unis. Des APC ont été mis en place pour la fluence en lecture pour cette élève mais aussi pour l'élève en difficulté scolaire et l'une des élèves dyslexique et dysorthographique (l'autre élève présentant les mêmes difficultés est plus à l'aise en lecture).

4.2 Dispositif mis en place

Comme cela a été évoqué dans l'introduction de ce mémoire, la production écrite est visiblement un domaine difficile à aborder pour les élèves de cette classe (difficulté à entrer dans l'écriture du portrait d'une sorcière lors d'une séance de conjugaison évoquée dans l'introduction). Pour ces élèves, en effet, l'écriture est perçue comme un exercice peu motivant (manque d'enthousiasme, plaintes de devoir écrire des phrases complètes au lieu du mot de réponse lors d'exercices de conjugaison ou de vocabulaire, habitudes de certains de n'utiliser que des fichiers avec des choses à compléter). C'est pourquoi je me suis fixée comme objectif de leur fournir des outils à l'aide des rituels en lecture et en écriture pour que l'écriture de récits ne soit pas un obstacle pour eux.

Suite à mes observations, j'ai pu constater que mes élèves étaient en majorité des lecteurs assidus mais que cela ne les aidait pas à devenir des producteurs d'écrits. Je leur ai donné un questionnaire la deuxième semaine de janvier pour connaître leur relation avec la lecture et l'écriture. A travers ce questionnaire, je souhaitais voir d'une part s'ils voyaient un lien entre la lecture et l'écriture et d'autre part s'il leur arrivait d'écrire en dehors des séances en classe.

Afin de leur donner le plus de matière possible, j'ai continué l'étude de Lectorino & Lectorinette. Les différentes séances proposées présentent l'avantage de mêler participations orales (lectures et débats), participations écrites (répondre à des questions, chercher les pensées des personnages) et participations artistiques (dessins sur la manière dont ils se représentent des personnages). Pour garder une trace de leurs travaux, j'avais mis en place, dès la rentrée d'octobre, l'utilisation d'un cahier de lecteur dans lequel ils collectent les données relatives aux différentes séances. Y sont présents des éléments vus en collectif (documents copiés, tableaux avec des éléments de vocabulaire expliqués ensemble en classe, méthodologie pour « lire entre les lignes »), comme des productions individuelles (hypothèses quant au ressenti ou pensées des personnages, représentations artistiques de certains personnages). J'ai également, à compter de la troisième semaine de janvier, commencé des rituels de lecture, avec un temps de lecture libre, et des rituels d'écriture.

Dans le même temps, j'ai commencé des séances d'écriture. Je leur ai donné un nouveau cahier, celui d'écrivain, qui leur sert à la fois pour leurs productions d'écrits faits en rituels, et également pour leurs productions suite aux séances d'écriture, les fiches de méthodes présentées lors de ces séances étant collées à la fin de ce cahier (annexe n° 2).

4.3 Types de données recueillies

4.3.1 Des questionnaires.

Mi-janvier, je leur ai distribué un questionnaire afin de connaître leur rapport de l'écrit (annexe n°3). Pour rédiger ce questionnaire, je me suis inspirée de celui proposé par Catherine Bosredon (Bosredon, 2014). Ce questionnaire, orienté sur la production écrite (pratiques, représentations, stratégies d'écriture et de réécriture) m'a permis de concevoir mon dispositif en faisant mieux connaissance avec mes élèves, en connaissant mieux leurs besoins et également leur rapport à l'écriture, leurs stratégies d'écrivain.

Le jour du questionnaire, un enfant était absent. Les résultats se font donc sur un ensemble de 26 élèves. Le questionnaire est divisé en deux parties. La première concerne les lectures, la seconde l'écriture.

J'ai voulu savoir dans un premier temps quel était leur rapport à la lecture en dehors de l'école : s'il leur arrivait de lire (de temps en temps, régulièrement, souvent et jamais) et quels étaient leurs lectures. J'ai également souhaité voir s'ils faisaient un lien entre la lecture et l'écriture en leur demandant s'ils pensaient que lire les aidait à écrire. J'ai proposé pour cette

question quatre réponses possibles : oui tout à fait, oui un peu, non pas vraiment, non pas du tout en leur expliquant qu'il y avait une graduation dans ces réponses.

Dans un second temps, je me suis plus intéressée à leurs écrits. La première question fait écho à la question posée sur leurs lectures à savoir s'il leur arrivait d'écrire en dehors de l'école.

Puis je leur ai demandé quels types d'écrits il leur arrivait de faire en leur mettant une liste non exhaustive d'exemples d'écrits qu'ils seraient susceptibles de faire : listes, histoire inventée, correspondance, tenue d'un journal intime). J'ai également souhaité savoir où et quand ils écrivaient de manière à voir si l'écriture pouvait chez certains déjà être une sorte de rituel (par exemple dans le cadre d'un journal intime si l'élève écrit le soir dans son lit).

Les questions suivantes demandaient un peu plus de réflexion car elles étaient basées sur des réponses données à classer selon leur avis. La question 8 leur proposait de classer quatre propositions sur neuf pour expliquer pourquoi ils préféreraient écrire : garder des traces, construire sa pensée, réfléchir, prendre du plaisir, s'exprimer, recopier des textes, jouer avec les mots, communiquer et une proposition ouverte sur autre chose avec des précisions à donner. Dans la question 9, ils devaient sélectionner deux propositions sur six pour expliquer à quoi ils pensent lorsqu'ils écrivent une histoire en classe :

- faire attention à être compris par les destinataires
- être évalué par la maitresse
- apprendre à écrire une histoire
- faire ce que demande la maitresse
- faire en sorte que leur histoire plaise à la maitresse ou à leurs camarades

La question 10 est un tableau avec des propositions pour lesquelles ils doivent sélectionner des items relatifs aux critères de réussite de leur production écrite (améliorer et corriger son texte, avoir une bonne orthographe, avoir du plaisir à écrire, construire des phrases correctes et bien les relier, construire les étapes de son histoire, employer un vocabulaire précis, garder en mémoire les éléments de l'histoire, mettre la ponctuation, représenter les personnages, respecter la consigne, se faire comprendre par le(s) lecteur(s) et soigner l'écriture et la présentation) en les classant par ordre d'importance (très important, moyennement important ou peu important).

Fin mars, je leur ai distribué un nouveau questionnaire afin de voir si leur rapport à l'écrit a évolué, mais également d'apprécier l'effet du dispositif mis en place par une prise de confiance, une mise en place d'habitudes d'écriture, une transformation favorable du rapport à l'écriture et du passage à l'écriture, un sentiment de compétence personnelle dans ce domaine, plaisir d'écrire (annexe n°3).

La dernière semaine avant les vacances de Pâques, je leur ai distribué un nouveau questionnaire, dans lequel j'ai repris les questions du premier questionnaire concernant leurs habitudes d'écriture et les questions 8, 9 et 10, dans le but de voir si leurs perceptions avaient évolué à la suite de l'expérimentation. Je leur ai également demandé à nouveau si lire leur permettait d'écrire, s'ils pensaient que le rituel les aidait à avoir plus d'idées pour écrire et si les outils présentés les avaient aidés à mieux construire leurs récits (réponses fermées : Oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, pas vraiment ; non, pas du tout). Enfin je leur ai demandé, en cochant par Oui ou Non, si les séances et rituels leur avaient donné envie de plus écrire, leur avaient appris des choses qu'ils pourraient réutiliser pour écrire, leur avaient donné confiance en eux pour écrire des récits et avaient changé leur avis sur l'écriture.

4.3.2 Les cahiers d'écrivains

J'ai mis en place, début janvier, un cahier d'écrivain pour nos exercices d'écriture et deux méthodes pour les former à l'écriture. Ce cahier d'écrivain doit leur servir de recueil de toutes les productions écrites qu'ils ont fait lors des séances de 45 minutes et des rituels de 15 minutes que j'ai mis en place, mais également de boîte à outils. En effet, je leur ai proposé une utilisation qui leur permet au recto d'avoir leurs productions et au verso de coller les outils que je leur ai présentés lors des séances d'écritures. Ainsi la partie productions d'écrit contient tout ce qu'ils ont fait à la suite des séances d'écriture et également les rituels.

Mes séances (annexe n°1) se sont basées sur l'ouvrage de Maryse Brumont Outil pour produire des écrits. (Brumont, 2016). En effet, j'ai trouvé dans ce livre de nombreuses pistes graduelles dans l'enseignement de l'écriture. Il met en avant la nécessité de comprendre certaines notions relevant de l'étude de la langue (la fonction des mots dans les phrases et leur possible suppression, les connecteurs, les adjectifs et les adverbes) tout en montrant la nécessité d'utiliser du vocabulaire (par quoi remplacer un mot, les comparaisons et métaphores). Enfin, cet ouvrage est présenté comme étant une succession d'outils passant de la simple phrase à travailler jusqu'à la rédaction d'un récit complet.

J'ai commencé par leur présenter un brouillon d'Antoine de Saint-Exupéry afin qu'ils puissent se rendre compte qu'avant d'être un livre, Le Petit Prince a été largement travaillé et repris par l'auteur. Les élèves ont pu voir sur ce brouillon que l'auteur a raturé, déplacé, modifié des mots, des phrases et des paragraphes. J'ai donc introduit par ce biais le premier outil du livre de Brumont, à savoir « Rédiger avec le DRAS ». Les mots Déplacer, Remplacer, Ajouter et

Supprimer sont assez rapidement venus des élèves en voyant le brouillon et je leur ai expliqué que nous allions nous entraîner à faire la même chose sur des phrases.

J'ai ensuite proposé une séance sur les effets de rythme dans les écrits et je leur ai donné un nouvel outil contenant des connecteurs. J'ai produit cet outil à l'aide d'un tableau proposé dans l'ouvrage de Brumont (Brumont, 2016) : il s'agit d'un tableau avec d'un côté les rôles joués par les différents connecteurs (pour marquer la chronologie, le début, la fin, le but, la cause, la conséquence, la condition, l'exception, l'opposition, pour avancer dans la démonstration, pour marquer une énumération et pour établir une comparaison) et de l'autre un ensemble de connecteurs possibles (annexe n°2). A chaque fois que nous avons lu et rencontré des connecteurs jouant tel ou tel rôle, j'ai donné des exemples concrets à l'oral afin que le lexique des rôles leur soit plus familier. Enfin, je leur ai montré, à travers ces exemples, qu'il était important de rythmer un récit pour le rendre intéressant et agréable à lire.

Les séances suivantes étaient consacrées à la recherche d'idées. La première méthode consiste à utiliser les 5 W : Where, When, Who, What et Why. Pour introduire cet outil, je leur ai demandé quelles questions ils pourraient se poser pour écrire un texte. Les questions sont venues au cours d'un échange et je les ai écrites à côté en anglais afin de leur montrer pourquoi cet outil s'appelle les 5W. Pour le tri des idées, nous sommes partis d'une activité qu'ils avaient faite avec la titulaire de ma classe : des sorties ski de fond. Je leur ai demandé ce qu'ils avaient particulièrement aimé lors de ces activités de ski. Après avoir fait le tour de tous les élèves et noté leur idée sur le tableau, je leur ai distribué un tableau vierge dans lequel je leur ai demandé, par binôme ou groupe de trois, de classer les idées écrites au tableau en fonction de leur importance. J'ai ramassé les tableaux et je leur ai présenté une synthèse de leurs réponses (annexe n°4).

Par la suite, j'ai introduit une séance sur la manière de compléter un récit. Nous avons échangé sur les éléments qui devaient être respectés dans le cadre d'une suite de récit : les temps verbaux, les personnages, les lieux, le narrateur, l'idée directrice, le genre du texte et le ton (dois-je faire, pleurer, rire, rêver...).

Enfin, j'ai présenté une séance sur la manière dont doit être construit un récit avec cinq éléments essentiels : une situation initiale, un élément déclencheur, un ou des éléments modificateurs, un élément de résolution et une situation finale.

A la suite de chacune de ces séances, et après avoir fait un exemple ensemble, les élèves se sont exercés individuellement.

A côté de ces séances, j'applique des rituels de 15 minutes que j'ai appelés « Chut... J'écris ». Il me semblait opportun de faire pratiquer ces rituels au vu des retours de ce genre de

pratique exposé par Roland Goigoux (Goigoux, 2016) et de Dominique Bucheton qui précise que « L'écriture, activité anxiogène et très fatigante, a besoin **d'espaces spécifiques stables, ritualisés** » page 180 (Bucheton et al., 2018). Lorsque les élèves reviennent de leur pause méridienne, la contrainte est écrite au tableau, ils sortent leur cahier d'écrivain et produisent leur texte avant de me rendre leur cahier. Pendant ces séances, les dictionnaires sont à leur disposition et je leur précise simplement que l'orthographe est à vérifier mais qu'elle ne constitue pas l'objectif premier de leur tâche.

Pour ces rituels, je me suis inspirée des exemples trouvés sur le site Internet www.charivarialecole.fr. Il s'agit d'un blog proposé par une professeure des écoles, en poste depuis 2007, qui partage de nombreux outils sur divers domaines de sa pratique professionnelle. Pour le premier rituel, je leur avais donné comme consigne « Le cadeau qui m'a fait le plus plaisir c'est ... parce que... ». Le premier rituel a été un plus long que prévu car il a fallu leur expliquer que la tâche était d'écrire sous la contrainte indiquée au tableau. Les élèves étaient au départ un peu perdus, me demandant de quel cadeau ils devaient parler (anniversaire ou Noël), s'ils pouvaient parler de plusieurs cadeaux, s'ils pouvaient en inventer, etc.

4.3.3 Observations de l'engagement des élèves

Mon objectif est d'observer l'évolution de leur comportement au fil des séances d'écriture ritualisée, je m'intéresse donc à leur engagement en tant que scripteurs dans le cadre de cette expérimentation.

Je les observe, d'une part, par rapport à leur participation orale : lors des séances, après avoir présenté l'outil, nous faisons un entraînement collectif. Je veille donc à ce moment-là à voir si des élèves, un peu plus en retrait, participent ou souhaitent participer (lèvent la main) et, si je me rends compte que des élèves ne participent pas dans les échanges, je m'assure que ce ne soit pas dû à une incompréhension de la tâche. Je constate également que plus les séances et les rituels avancent plus ils sont motivés à l'idée même d'écrire et me le font savoir à l'oral.

D'autre part, je les observe dans leur posture par rapport à l'entrée dans la tâche. Je vais vers les élèves qui semblent présenter des difficultés et je prends le temps de réexpliquer la consigne. Je regarde également si c'est le sujet qui les bloque : dans le cadre d'un rituel « Décris ta chambre », M., pourtant très réactive d'habitude dans sa mise au travail, reste le stylo en l'air avec un visage un peu perdu. Elle m'explique qu'elle ne sait pas de quelle chambre elle doit parler. Ses parents se sont séparés pendant l'été 2020 et c'est un sujet très sensible chez elle. Je la rassure en lui disant que sa situation personnelle fait qu'elle a le choix de décrire l'une

de ses deux chambres. Après deux mois de rituels d'écriture, je me rends compte que les habitudes liées à ces rituels sont ancrées : les élèves rentrent en classe après la pause déjeuner, la phrase ou la consigne du rituel du jour est écrit, il savent que lorsqu'ils sont dans le moment du rituel « Chut... J'écris ! » ils doivent produire quelque chose. Ils sortent leur cahier d'écrivain sans que j'aie besoin de le leur rappeler, et entrent directement dans l'écriture.

Enfin, j'observe leur implication via les écrits dans leur cahier d'écrivain. Si dans mes commentaires précédents j'ai noté qu'ils étaient capables d'aller plus loin, je vérifie qu'ils en aient tenu compte dans leurs productions. Leur engagement dans la tâche est évalué sur des critères tels que : propreté de l'écrit, vérification orthographique, quantité produite.

4.3.4 Les productions des élèves

J'analyse les productions faites par les élèves. Je ramasse les cahiers à chaque fin de rituel et contrôle s'ils ont bien compris le but de la tâche, s'ils ont réussi à produire quelque chose, si les écrits ont évolué en termes de construction. Je vérifie également s'ils ont fait autant attention que possible à leur orthographe, notamment si le texte écrit reprenait des éléments que nous avons vus en étude de la langue (la conjugaison si le texte est au présent, au futur ou à l'imparfait).

Je regarde leurs productions également dans la tenue de leurs cahiers. Même si je leur ai précisé qu'il s'agissait d'un cahier personnel sur lequel les brouillons étaient admis, je vois tout de suite dans les productions les élèves qui y mettent le plus de soin et ceux qui n'y prêtent pas attention, ceux qui s'appliquent dans leur graphie et ceux qui ne font pas forcément d'effort. Bien entendu, je distingue dans mes exigences les élèves qui présentent des troubles pour lesquels l'acte d'écrire est plus difficile. Pour ces derniers je m'appuie sur d'autres critères tels que la compréhension de la tâche, la progression de leurs écrits, le respect de la norme orthographique, la tenue du cahier.

Afin de mieux évaluer les écrits de mes élèves, je me suis appuyée sur différents modèles, présentés dans l'état de l'art, qui m'ont permis d'identifier mes critères : l'outil de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (Bucheton & Chabanne, 2002), la grille EVA (Groupe EVA (France) & Romian, 2005) et les grilles de Maryse Brumont (Brumont, 2016).

4.4 Stratégie d'analyse des données

Ces différentes données recueillies vont me permettre de voir si les rituels mis en place montrent une évolution sur l'implication des élèves au cours des semaines : aisance à passer à l'écriture, prise d'habitudes, textes plus aboutis, sentiments de compétence, satisfaction de l'écrit produit.

Je vais pouvoir constater si les élèves comprennent l'importance de la lecture pour pouvoir devenir scripteurs mais également si les outils mis en place les aident à développer la capacité narrative des élèves : la construction de leurs textes, la tournure des phrases, l'adaptation au public auquel il s'adresse mais aussi aux contraintes données, les idées et la mise en place de celles-ci dans le cadre de leurs récits.

5 Présentation et analyse des résultats

5.1 Analyse des questionnaires début et fin d'expérimentation

J'ai donné ces questionnaires dans le but de voir quelle était la relation de mes élèves avec l'écrit, les liens qu'ils pouvaient en faire avec leurs lectures, et l'évolution de leurs perceptions face à leurs récits entre les deux questionnaires. J'ai souhaité également avoir leur avis sur l'intérêt et l'utilité des rituels d'écriture mis en place.

5.1.1.1 Questionnaire initial

Les réponses à la première question (Figure n°1) m'indiquent que tous les enfants lisent en dehors de l'école, la plus grande partie (33,33 %) estiment lire souvent.

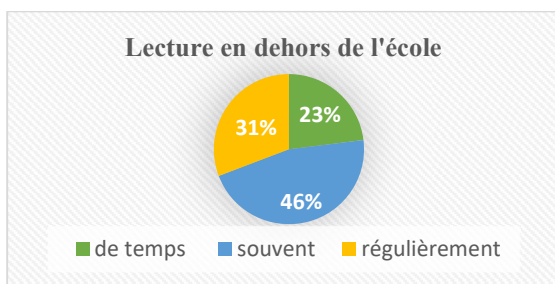


Figure N°1 : question 1. Est-ce que tu lis en dehors de l'école ?

A la question sur ce qu'ils lisent, beaucoup m'ont répondu des romans, des magazines et des bandes dessinées. Certains ont été plus précis dans leurs réponses en précisant les titres des romans (Harry Potter, L'élève Dubocu, collection Geronimo), des magazines (Wapiti, J'aime lire, Wakou) et des bandes dessinées (une élève m'a précisé lire des mangas).

Ma dernière question était transversale à la lecture et à l'écriture puisqu'il s'agissait de sélectionner une seule réponse à la question : « penses-tu que lire t'aide à écrire ? ».

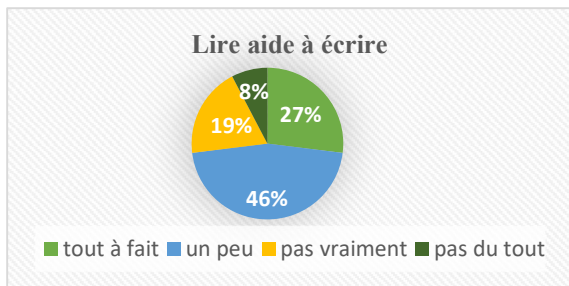


Figure n°2 : question 3. Penses-tu que lire t'aide à écrire ?

Presque la moitié des élèves (46%) ont répondu que lire aidait un peu à écrire, tandis que 27% pensent que lire les aide totalement à écrire. Enfin, 27% pensent que lire ne les aide pas à écrire (19% pas vraiment et 8% pas du tout). Je vois à travers cette question un premier palier dans leur apprentissage de scripteurs : leurs lectures peuvent et vont les aider à écrire.

La seconde partie du questionnaire s'intéresse à leur rapport à l'écriture.

Je me suis d'abord intéressée à leur activité de scripteur : s'ils écrivent en dehors de l'école, quels types d'écrits, où et quand ils écrivent.

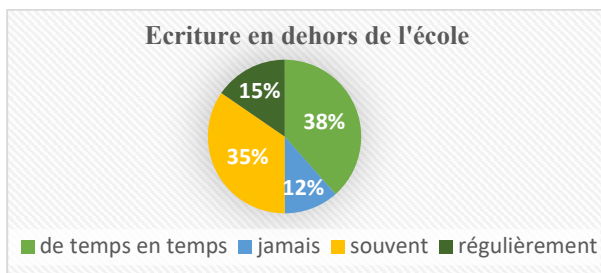
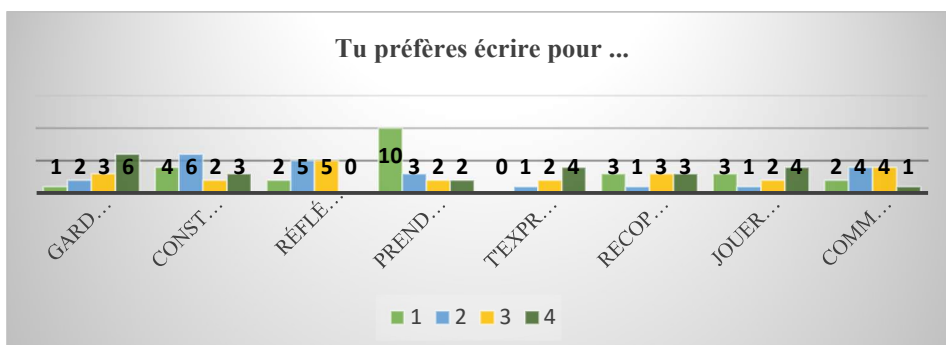


Figure n°3, question 4. Est-ce qu'il t'arrive d'écrire en dehors de l'école ?

La très grande majorité dit écrire en dehors de l'école (88%), le plus souvent des histoires inventées ou sur un journal intime. Mes élèves sont donc pour la plupart des scripteurs à la maison, lors de leurs temps libres (Week end, mercredi ou soirs après l'école). Il reste tout de même 12% qui disent ne pas écrire en dehors de l'école.



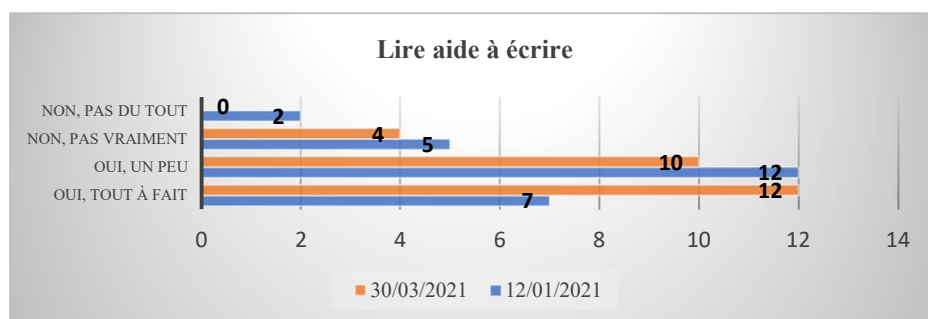
Graphique n°1 : question 8. Lis d'abord toutes les propositions puis numérote de 1 à 4 les propositions que tu préfères (le 1 étant celle que tu préfères le plus)

Les réponses à la question concernant leur préférence pour écrire nous indiquent que 10 élèves (soit presque 39%) préfèrent écrire pour prendre du plaisir, 4 (presque 16%) pour construire leur pensée, et 6 (soit environ 23%) préfèrent écrire pour recopier des textes qui leur plaisent ou jouer avec les mots.

A la question 9, les élèves devaient choisir deux propositions qui leur convenaient le mieux. Ainsi, 14 élèves pensent qu'ils apprennent à écrire une histoire lorsqu'ils le font en classe, 12 que leur histoire va plaire à la maîtresse et 10 qu'ils font ce que leur demande la maîtresse. Enfin, dans la question 10 qui consistait à cocher ce qui leur semblait le plus important pour écrire un récit réussi : 24 élèves (soit 92%) pensent qu'il est très important de respecter la consigne, 22 (85%) d'avoir du plaisir à écrire, 21 (81%) d'améliorer et corriger son texte et d'avoir une bonne orthographe. Seuls 7 élèves (27%) pensent qu'il est très important de construire les étapes de son histoire pour écrire un récit réussi.

5.1.1.2 Questionnaire de fin d'expérimentation

A la question « Penses-tu que lire t'aide à écrire » les résultats ont évolué. Plus aucun élève ne m'a répondu par la négative totale, environ 15% pensent que cela ne les aide « pas vraiment » (contre 19%), 38% pensent que « oui, un peu » (contre 46%) et 46% pensent que « oui, tout à fait » (contre 27% en janvier).



Graphique n°2 : « Penses-tu que lire t'aide à écrire ? », évolution questionnaires 1 et 2.

Les élèves ont répondu pour 8% d'entre eux (2 élèves) que les rituels ne les aidaient pas vraiment à avoir plus d'idées pour écrire, pour 34% d'entre eux (9) que « oui, un peu » et 58% (15) que « oui, tout à fait ».

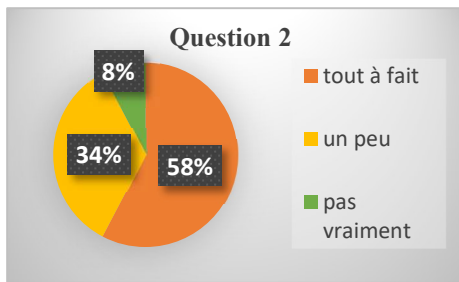


Figure n°4 : Penses-tu que le rituel « Chut... J'écris ! » t'aide à avoir plus d'idées pour écrire ?

Pour 4% des élèves (1) les outils présentés ne l'ont pas vraiment aidé à mieux construire ses récits, alors que pour 46 % (12) cela les a un peu aidés et pour 50% (13) la réponse a été « oui, tout à fait ».

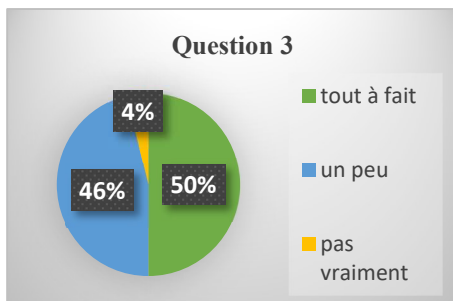
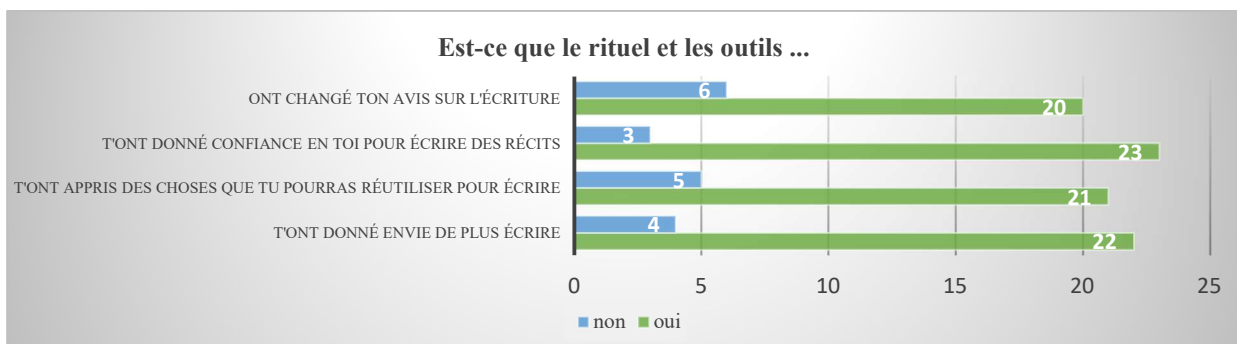


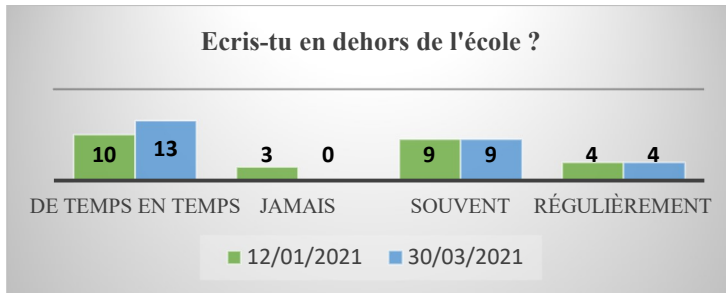
Figure n°5 : Est-ce que les outils présentés en classe t'ont aidé(e) à mieux construire tes récits ?

A la question sur l'utilité des rituels et outils présentés en classe, 20 élèves ont trouvé que cela avait changé leur avis sur l'écriture, 23 que cela leur avait donné confiance pour écrire des récits, 21 que cela leur a appris des choses qu'ils pourront réutiliser pour écrire et 22 que cela leur a donné envie de plus écrire (ou d'écrire pour ceux qui n'écrivaient pas avant).



Graphique N°3 : Est-ce que le « Chut... J'écris ! » et les présentations des outils d'écriture...

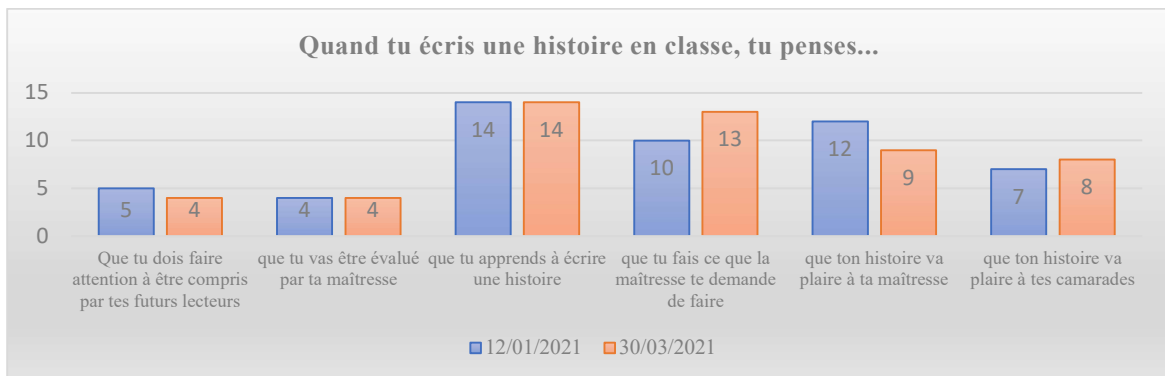
Les habitudes d'écriture des élèves en dehors de l'école ont peu varié entre le premier et le deuxième questionnaire. L'un des élèves ayant dit ne jamais écrire au premier questionnaire a noté qu'il écrivait régulièrement, les autres de temps en temps. Leurs écrits restent sensiblement les mêmes : des histoires inventées, des blagues, un journal intime, des correspondances (lettres ou cartes).



Graphique n°4 : Ecris-tu en dehors de l'école ? Comparaison questionnaires 1 et 2.

A la question 8 pour laquelle ils devaient sélectionner 4 propositions en les numérotant de 1 à 4 en fonction de leur préférence (le 1 étant ce qu'ils préféreraient) et définir ce qu'ils aimaient le plus dans le fait d'écrire, nous avons au premier questionnaire une majorité d'élèves qui avaient répondu « prendre du plaisir » en première proposition. Lors du deuxième questionnaire, les avis sont un plus partagés : « prendre du plaisir » reste la première proposition avec 6 élèves (contre 10 au premier questionnaire), « garder des traces de choses que tu as lues, qui se sont passées, de toi », « construire ta pensée », « réfléchir en écrivant », « recopier des textes qui te plaisent » et « jouer avec les mots » ont été les propositions privilégiées par 3 élèves à chaque fois.

Les résultats concernant leurs avis sur ce qu'ils pensent lorsqu'ils écrivent une histoire en classe ont peu évolué. La majorité pense toujours qu'ils sont en train d'apprendre à écrire une histoire et la moitié des élèves pensent qu'ils doivent faire ce que la maîtresse leur demande.



Graphique n°5 : Quand tu écris une histoire en classe, tu penses...

Enfin, dans la question 10 qui consistait à cocher ce qui leur semblait le plus important pour écrire un récit réussi : 24 élèves (soit 92%) pensent qu'il est très important de respecter la consigne, comme dans le premier questionnaire, 23 (88%) de mettre la ponctuation (contre 69%), 20 (77%) d'avoir une bonne orthographe (contre 81%). 54% des élèves (14) pensent qu'il est très important de construire les étapes de son histoire pour écrire un récit réussi contre 27% (7) au premier questionnaire.

5.2 Analyse des cahiers d'écrivain

J'ai procédé à deux types d'analyses concernant leurs cahiers d'écrivain.

Pour mes deux analyses, j'ai sélectionné cinq productions d'écrit (annexe n°5)

- Ce matin, un chien est entré dans la cour de l'école. Raconte...
- Comment faire un bonhomme de neige ? Explique à un enfant qui n'a jamais vu la neige.
- Des voleurs emportent son lit pendant qu'il dormait. (suite à la séance sur comment trouver des idées)
- Compléter un texte, extrait de Bernard Friot dans Histoires pressées « Les histoires se terminent toujours de la même façon ». Le début et la fin de l'histoire étaient donnés, les élèves ont dû écrire un récit qui complétait le début et aidait à comprendre la fin.
- Ecrire un récit complet : une trame narrative leur était fourni, ils devaient écrire un récit autour de cette trame.

Dans les deux analyses, j'ai utilisé une grille d'évaluation inspirée des tableaux de Dominique Bucheton et du groupe EVA (Bucheton et al., 2018) (Groupe EVA (France) & Romian, 2005).

Mes critères retenus sont les suivants :

- une dimension énonciative et pragmatique : qui parle, à qui ; l'usage de la ponctuation avec des alinéas, des retours à la ligne et si les dialogues sont bien mis en évidence ; si le type d'écrit est adapté à la situation et si l'écrit produit l'effet recherché ;
- une dimension sémantique : si l'information transmise est cohérente, si le choix du type de texte est approprié, si le lexique est adapté ;
- une dimension morphosyntaxique : pour savoir si l'écrit a une cohérence temporelle et si les valeurs des temps utilisés sont maîtrisées mais aussi si l'orthographe répond aux normes ;
- une dimension « autre » regroupant la propreté de l'écrit, la ponctuation et la quantité.

Ma première analyse concerne un échantillon de 10 élèves pris au hasard, 6 garçons et 4 filles. Cet échantillon me permet de constituer un corpus provenant d'élèves ayant des niveaux scolaires différents.

Je présente mon analyse sous la forme d'un tableau. Les cinq textes soumis à évaluation sont analysés par élèves. Les élèves sont nommés de E1 à E10, les textes de T1 à T5. Chaque point évalué donne lieu à un « oui » ou un « non » s'il est respecté ou non. Certains peuvent présenter un « nc » (non concerné) notamment lors des dialogues mis en évidence : lorsque les élèves n'ont pas écrit de dialogue, je n'ai pas tenu compte de ce paramètre. Par contre lorsqu'il y a un dialogue, j'ai indiqué s'ils étaient mis en évidence ou pas. J'ai noté également les absences ou lorsque la (ou les) contrainte(s) d'écriture n'avait (avaient) pas été comprise(s) par les élèves.

Dans ce tableau, on peut voir que certains élèves sont assez stables, que leurs productions ont a priori peu évolué avec la pratique de rituels et des séances d'écriture.

Dans mon échantillon j'ai deux élèves très bons : les E3 et E10. Ils répondent à quasiment tous les critères d'évaluation sur la dernière production écrite.

Une élève, E5, a beaucoup de mal à comprendre. C'est une élève qui a du mal à se concentrer en général. Elle va passer énormément de temps à découper et à coller une leçon, un très long moment à regarder autour d'elle, à partir dans ses pensées et va être très lente dans son écriture. Elle fait partie de ceux qui ont un cahier très propre, des écrits soignés, mais elle n'entre que difficilement dans la tâche. Enfin je constate que deux élèves (E6 et E7) sont en réelle progression au fur et à mesure des écrits.

Elèves	Textes	Dimension énonciative et pragmatique					Dimension sémantique			Dimension morphosyntaxique			Dimension "autre"		
		Qui parle, à qui ?	Ponctuation (alinéas, retour à la ligne)	Dialogues mis en évidence	Type d'écrit adapté	Effet recherché produit	Information cohérente	choix du type de texte adapté	lexique adapté	Valeurs des temps	Cohérence temporelle	Orthographe	Propreté de l'écrit	Ponctuation (points, virgules, majuscules)	Quantité
E1	T1	oui	oui	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	non	oui	oui
	T2	Absent													
	T3	n'a pas répondu à la contrainte													
	T4	oui	non	non	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	non	non	oui
	T5	oui	non	nc	non	non	non	oui	nc	oui	oui	oui	oui	non	non
E2	T1	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	oui
	T2	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	non
	T3	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	non
	T4	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	non
	T5	oui	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	oui
E3	T1	oui	oui	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	T2	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	T3	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	T4	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	T5	oui	oui	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
E4	T1	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	oui
	T2	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	oui
	T3	oui	non	nc	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	non	non	non	oui
	T4	oui	non	nc	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	non	non	non	oui
	T5	oui	non	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	non	non	oui	oui
E5	T1	oui	non	nc	oui	non	oui	oui	oui	nc	nc	oui	non	non	
	T2	oui	non	nc	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	non
	T3	oui	non	nc	oui	non	oui	oui	oui	non	non	oui	oui	non	non
	T4	oui	non	nc	oui	non	oui	oui	oui	non	non	oui	oui	non	non
	T5	n'a pas répondu à la contrainte													
E6	T1	oui	non	nc	oui	non	oui	oui	oui	non	non	non	oui	oui	non
	T2	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	non
	T3	Absente													
	T4	Absente													
	T5	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui
E7	T1	oui	non	nc	oui	oui	non	oui	oui	non	non	oui	non	non	oui
	T2	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	non	non	oui
	T3	n'a pas répondu à la contrainte													
	T4	oui	non	nc	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui
	T5	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui
E8	T1	oui	oui	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui
	T2	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui
	T3	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	non	non	oui
	T4	oui	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	non	non	oui
	T5	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
E9	T1	oui	oui	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	T2	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	T3	oui	non	nc	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui
	T4	oui	non	non	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui
	T5	oui	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui
E10	T1	oui	oui	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	T2	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui
	T3	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui
	T4	oui	non	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui
	T5	oui	oui	nc	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui

Tableau n°1 : Analyse des cahiers d'écrivain selon un échantillon de 10 élèves.

Ma seconde analyse se concentre sur les 5 productions écrites soumises à évaluation mais cette fois-ci sur l'ensemble des cahiers des élèves. Je me suis rendue compte que le troisième écrit avait été globalement plus compliqué pour les élèves : le sujet les a peu inspirés et ils ont eu du mal à entrer dans la démarche d'écriture. Par contre, je remarque que mes élèves ont commencé à introduire des dialogues et surtout les mettent en évidence grâce à des guillemets ou des tirets. Le respect de la valeur des temps et la cohérence temporelle semblent également mieux maîtrisés lors du dernier écrit. Je constate également que la ponctuation de base, telle que des virgules, des points, est de plus en plus présente dans leurs écrits, situation qui fait suite à la présentation d'une séance sur les effets de rythme. Enfin, je constate que leurs productions écrites sont de plus en plus conséquentes en termes de quantité : certains élèves qui n'écrivaient qu'une ou deux lignes ont pris en compte mes remarques leur faisant part du fait qu'ils étaient capables de faire plus et osent écrire plus de lignes.

		T1	T2	T3	T4	T5
Dimensions évaluées	Nombre d'élèves	26	25	24	26	26
Dimension énonciative et pragmatique	Qui parle, à qui ?	26	24	20	26	24
	Ponctuation (alinéas, retour à la ligne)	5	0	0	1	5
	Dialogues mis en évidence	nc	nc	1	1	13
	Type d'écrit adapté	26	24	20	24	24
	Effet recherché produit	18	21	18	22	21
Dimension sémantique	Information cohérente	21	23	16	18	20
	Choix du type de texte adapté	24	24	20	23	25
	Lexique adapté	20	24	20	25	23
Dimension morphosyntaxique	Valeurs des temps	22	25	16	21	24
	Cohérence temporelle	22	25	20	25	25
	Orthographe	14	15	12	14	17
Dimension "autre"	Propreté de l'écrit	21	19	15	18	17
	Ponctuation (points, virgules, majuscules)	10	11	7	10	18
	Quantité	18	17	11	21	23

Tableau n°2 : Analyse des cahiers d'écrivain selon un échantillon de 5 productions écrites.

5.3 Analyse des comportements des élèves : implication, motivation.

J'ai pu remarquer un changement important dans le comportement des élèves vis-à-vis de l'écriture.

Je me rends compte de l'évolution globale de l'implication des élèves dans les rituels d'écriture : au début, ils étaient un peu perdus, je devais expliquer de différentes manières les consignes et je les accompagnais beaucoup dans leur mise en route de leurs écrits. Par la suite,

dès le troisième rituel, je note que de moins en moins d'élèves ont besoin de moi. Je reste à l'écoute de ceux qui ont le plus de difficulté

Dans la mise en place de l'écriture, le rituel est bien ancré, les élèves savent que lorsqu'ils sont dans la classe avec le temps du « Chut... J'écris ! », ils doivent sortir leur cahier d'écrivain et produire un écrit selon la consigne mise au tableau. Alors qu'au début de l'expérimentation et de la mise en place des rituels, ils paraissaient un peu confus, la suite me montre que cette habitude est prise et qu'ils ont bien compris ce que j'attends d'eux.

Leur posture a également évolué au cours des semaines. Pour reprendre la classification des postures de Bucheton (Bucheton, s. d.), les élèves sont passés de postures scolaires (faire la tâche sans forcément en comprendre le but) à des postures premières (commencent à prendre du plaisir à écrire, à comprendre qu'écrire n'est pas une corvée) et finissent, pour la plupart, à avoir des postures secondes (ils prennent conscience du pouvoir réflexif que l'écriture peut donner).

Juste avant le dernier questionnaire, j'ai lu, avec l'accord des élèves concernés, certaines productions de récits longs. Ils étaient très enthousiastes, ont applaudi leurs camarades et l'un d'entre eux m'a dit « on dirait des vraies histoires écrites ». Cette remarque a été une bonne occasion pour leur expliquer que cette impression était totalement fondée : malgré leur jeune âge, ils sont déjà des écrivains en herbe.

Les élèves de ma classe se mettent facilement et rapidement au travail. Leur motivation face à ces rituels d'écriture a évolué au cours des semaines : leur émulation par rapport à l'utilisation des outils (que ce soit avec le cahier d'écrivain ou le cahier de lecteurs) me conforte dans l'idée que ces rituels leur procurent une grande motivation pour produire leurs écrits. J'ai également pu constater une grosse déception de leur part lorsque nous n'utilisons pas ces outils, notamment lors du premier questionnaire qui leur a été distribué. Le second questionnaire a été accueilli beaucoup plus positivement : les élèves avaient déjà répondu à un questionnaire, ils avaient compris que ces questionnaires ne cherchaient pas « la » bonne réponse mais que c'était un moment pendant lequel ils avaient le droit de s'exprimer librement quant à leur ressenti vis-à-vis de l'écriture et vis-à-vis des rituels mis en place.

6 Discussion

6.1 Bilan

Mon objectif étant d'évaluer l'impact des rituels sur leur formation d'élèves scripteurs, il me semble tout d'abord essentiel d'insister sur l'implication et la motivation que mes élèves ont eus lors des activités d'écriture, qu'elles soient liées aux rituels ou aux séances. Cet engouement est allé crescendo au fur et à mesure des productions écrites. Même les élèves ayant de grosses difficultés pour l'écriture (les deux élèves dyslexiques) ne ménageaient pas leurs efforts et étaient contents de produire des écrits. J'ai constaté une réelle évolution positive dans les écrits de mes élèves au cours des rituels. La ritualisation leur a permis de faire de l'écriture de récits une habitude et finalement quelque chose de ludique. De même, ils étaient extrêmement fiers lorsque je leur demandais si je pouvais lire leur récit à toute la classe. Ces lectures de productions écrites a permis à certains élèves de se sentir encore plus en confiance dans leurs productions et, à d'autres, de mieux cerner ce que je pouvais attendre d'eux.

Les séances d'écriture dans lesquelles je présentais des outils ont pour moi été essentielles à cette évolution favorable. En effet, j'ai pu constater lors des rituels, que certains outils étaient utilisés dans leurs récits. Le rituel « Chut... J'écris » est passé d'un rituel contraignant et angoissant à un temps d'expression et de jeu. D'expression car ils étaient libres d'écrire une histoire qu'ils pouvaient inventer, de jeu car ils étaient soumis à des contraintes. Au départ, ces contraintes leur paraissaient compliquées mais elles sont rapidement devenues un enjeu essentiel pour les productions écrites des élèves.

Ces rituels ont été mis en place à partir de début janvier et vont continuer jusqu'à la fin de l'année. Ils sont bien ancrés dans la vie de classe et les élèves en sont même demandeurs. Lorsque je vais les chercher dans le hall de l'école après la pause méridienne les mardis, j'en ai toujours deux ou trois qui me demandent « Maîtresse, on fait bien le chut j'écris là ? ». Et comme ma réponse est positive j'ai des retours enthousiastes de leur part. J'ai donc bien réussi à intégrer ce rituel qu'ils n'avaient pour l'instant jamais fait lors de leurs classes précédentes.

J'ai eu aussi beaucoup de plaisir lors des lectures que j'ai faites dans le cadre de l'état de l'art. J'ai appris beaucoup de choses et cela m'a permis de mieux voir comment mettre en place ces rituels mais également de mieux comprendre leurs réactions (via les postures de Dominique Bucheton notamment).

Enfin, il me semble essentiel de continuer ces rituels et séances d'écriture en la couplant avec de la lecture compréhension. Lectorino Lectorinette est un outil que je ne connaissais pas avant de le mettre en place avec mes élèves et je l'ai trouvé d'une aide précieuse. Les exercices à faire avec les élèves le long des différentes séances complètent mon travail sur l'écriture : les élèves comprennent mieux la relation entre les lectures qu'ils peuvent avoir et les écrits qu'ils doivent produire. De plus, ils doivent utiliser leurs talents de scripteurs à de nombreuses reprises

dans cet outil : réfléchir aux pensées des personnages et les mettre en mots, aux sentiments, à tout ce qui est implicite dans les textes. Il m'est arrivé de réintroduire des notions que l'on avaient vues lors d'une séance avec Lectorino Lectorinette pour la compréhension d'outils d'écriture.

6.2 Limites et prise de recul

J'ai eu la chance d'avoir des élèves majoritairement travailleurs et volontaires ce qui m'a permis d'avancer rapidement sur les séances d'écriture. Cependant, je sais que toutes les classes n'auront pas leur niveau et leur volonté et la limite de mon expérimentation à travers les rituels est que, pour les besoins du mémoire, tous les outils présentés ont été faits de manière assez rapprochée or il me faudrait plus de temps pour que les élèves puissent les maîtriser totalement.

Ce manque de temps m'a empêchée d'aller au bout de l'expérimentation : en effet, l'un des éléments essentiels dans l'écriture est la relecture et la reprise du texte par le scripteur. C'est en partie ce que je leur ai montré avec le brouillon d'Antoine de Saint Exupéry et avec les outils du DRAS. Or, nous n'avons pas, à la fin de cette expérimentation, eu le temps de faire une séance sur cette reprise de l'écrit. De ce fait, la partie évaluée concernant la présentation via des outils de ponctuation tels que des alinéas, des retours à la ligne est en quelque sorte biaisée. Certains élèves, ayant déjà de grandes capacités de scripteurs avant mon expérimentation, avaient déjà ce genre de pratiques qu'ils avaient rencontrées lors de leurs lectures et enregistrées comme étant une norme de présentation. Mais ces élèves restent peu nombreux et il me manquait encore quelques séances et rituels pour que la ponctuation d'un récit soit vue par tous et peut être appliquée par un plus grand nombre d'élèves.

De même, nous avons eu tout juste le temps d'aborder les trois modes d'exposition du récit : la narration, la description et les paroles rapportées. Ainsi le dernier récit produit dans le cadre de mon expérimentation a eu lieu après cette séance et son effet se ressent tout de suite sur les évaluations : alors que peu (voire pas) d'élèves ne mettaient en valeurs les dialogues dans leurs écrits, 13 le font pour la dernière évaluation, soit la moitié des élèves présents ce jour-là.

Une autre limite, que j'ai pu constater lors de mon expérimentation, est la prise en charge des élèves ayant des difficultés reconnues (les dys). Lors des rituels, il paraît difficile de faire de la différenciation. Autant au moment des dictées je peux leur demander de ne se concentrer que sur les notions étudiées (les accords dans le groupe nominal, les verbes, les mots avec les

sons « s », etc.), autant pour les rituels d'écriture il me paraît difficile de leur proposer une alternative pouvant les aider. Je pense donc que c'est un point sur lequel je dois faire des recherches afin d'adapter ces enseignements à tous les élèves. Ceux qui étaient dans ma classe et qui souffraient de ce genre de difficulté ont réussi haut la main à les surmonter mais cela peut ne pas être le cas de tous et il ne faudrait pas que cela les bloque dans leurs productions. De plus, il m'a été parfois compliqué de comprendre ce qu'avaient écrit mes élèves présentant des troubles ou de grandes difficultés scolaires. Ne voulant pas les stigmatiser, j'ai dû leur demander à part, au moment de la récréation notamment, de me lire ce qu'ils avaient écrit. Fort heureusement, cela ne les a pas blessés et bloqués dans leurs productions mais plutôt encouragés de voir que leur maîtresse prêtait de l'attention à leurs écrits.

Production de M., dyslexique.

le loup saplica mais
 il fit tomber les œufs
 la farine lui explosa
 au nez... baife iniarivé pas
 a lore lanio lui demanda
 de lire un livre mais il
 soter des ligne sans oublier
 gli gile neles lis mais pas
 et les son ou il le lis en
 «oin» et le a «ain»

le loup saplica mais il fit tomber les œuf la farine lui explosa au nez... baife iniarivé pas a lore lanio lui demanda de lire un livre mais il soter des ligne sans oublier gli gile neles lis mais pas et les son ouil le lis en « oin » et le a « ain ».

Le loup s'appliqua mais il fit tomber les œufs. La farine lui explosa au nez... Bref, il n'y arrive pas. Alors l'agneau lui demande de lire un livre. Mais il saute des lignes (...) et lit les sons « ou » en « oin » et « a » en « ain ».

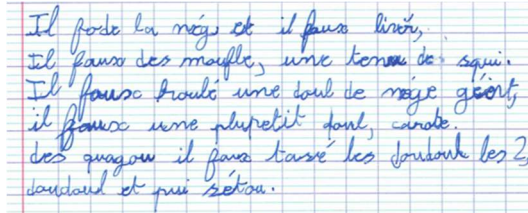
Production de M., dyslexique, dysorthographique et présentant des troubles de l'attention.

Des voleurs emportent son lit pendant qu'il
 dormait. il ont casé la porte il sont entré en dicré une petit poule
 doremé. C'est té la semine dernier le Lundi 20 11
 C'est un très grand monsieur qui porte une jupe le li a
 des digou des chiss.

Des voleurs emportent son lit pendant qu'il dormait. ils ont casé la porte il sont entré en dicré une petit poule doremé.- C'est té la semine dernier le Lundi 20 11 C'esté un très gren monsieur qui porte une jupe le li a des digou des chiss.

Des voleurs emportent son lit pendant qu'il dormait. Ils ont cassé la porte et sont entrés en secret. Une petite poule dormait. C'était la semaine dernière, le lundi 20. C'était un très grand monsieur qui portait une jupe et il a des bijoux, des chiens.

Production de E., grande difficulté scolaire



Il fode la neige et il faux livér,
Il fausse des moufle, une tenue de squi.
Il fausse troule une doule de nége géant,
il fausse une plupetit doule, carote.
des quagou il fausse tassé les doudoul les 2,
doudoul et pui sétou.

Il fode la neige et il faux livér, Il faux des moufle, une tenue de squi. Il faux roulé une doule de nége géant, il faux une plupetit doule, carote, des quagou il faux tassé les doudoul les 2, doudoul et pui sétou.

Il faut de la neige et il faut l'hiver. Il faut des moufles, une tenue de ski. Il faut rouler une boule de neige géante, il faut une plus petite boule, carotte, des cailloux. Il faut tasser les bouboules, les 2 bouboules et puis c'est tout.

Ces écrits n'ont pas été lus en classe par manque de temps. Je les ai seulement revus avec eux individuellement afin qu'ils m'aident à relire certains mots.

6.3 Apports pour ma pratique personnelle / prolongements possibles

J'ai pris du plaisir à travailler avec mes élèves sur cet aspect de l'enseignement de l'écriture. Je pense donc pouvoir être en mesure de le mettre à nouveau en place lors de mes futures affectations, tout en adaptant au cycle, aux types d'élèves que j'aurai et aux difficultés que pourraient rencontrer certains liées à des troubles reconnus (ou en passe d'être reconnus).

J'ai trouvé que ces rituels d'écriture étaient intéressants et stimulants et pour l'enseignante que je suis et pour les élèves qui les ont pratiqués. Je me suis rendue compte qu'un lâcher prise était possible concernant ces productions écrites, qu'une simple phrase pouvait avoir plusieurs sens et donc donner lieu à une infinie imagination. Par exemple lorsque je leur ai donné la phrase « Des voleurs emportent son lit pendant qu'il dormait ». Avec cette phrase je me suis amusée à imaginer ce que l'on pouvait mettre derrière le « il » : un animal, un enfant, un vampire... Par ailleurs, il n'est nulle part précisé dans cette phrase où était ce « il » : dans le lit, dans son panier, son canapé, etc. Cette pluralité d'histoires pouvant être créée à l'aide d'une phrase de départ, je l'ai également constatée dans leurs productions. En voici deux exemples :

Des voleurs sont entrés dans un appartement.
 Ils ont mis l'enfant sur le tapis.
 Mais le chaton Miki ses réveille ! Et a fait MIAO et ses rendormis.
 Puis les voleurs ont u peur et son parties courant. Mais ils ont l'écris le lit dans la chambre ! Les voleurs sont passés à 2 et 1.00 !!!
 Fin

Lundi, 22 mars 2021
 Les voleurs était caché, dans des fleurs et se sont s'écrivent qu'une machine pour ~~est~~ prendre le dit de cuisine. Les voleurs était son neveu, son oncle, sa tante, sa mère, son père, ses deux grand-père et grand-mère, son fils, sa fille, son konkon, sa tata et sa marianne. Le soir et la semaine dormaient pendant que les voleurs ont ~~son~~ amportés leur lit dans leur carrosse. Il était dans son lit en train de dormir, et sa femme l'attendais pour le mariage, mais elle en avait assez et du coup elle le ~~penosa~~ penosa, il tomba et elle lui vola son lit.

J'ai pris beaucoup de plaisir à lire les productions de mes élèves. La très grande majorité s'est réellement investie dans leur cahier d'écrivain et ont pris très au sérieux leur travail de scripteur (annexe 6). J'ai été touchée de voir que mes élèves s'appliquaient dans ce que je leur demandais de faire et ils se sont sentis valorisés de pouvoir écrire des récits : « faire comme les grands ». J'ai de temps en temps lu, avec leur accord, quelques productions qu'ils m'avaient faites. J'ai vu dans leurs yeux une grande fierté pour ceux qui étaient lus et parfois de l'admiration de la part des autres. La lecture de ces textes étaient pour moi le moyen de montrer à ceux qui étaient encore en difficulté que le copain d'à côté avait réussi à produire ce texte et que lui aussi en était tout à fait capable. De même, cela leur permettait de mieux cerner ma demande : lire un récit qui n'est pas d'un adulte mais d'un pair et basé sur une contrainte qu'ils ont eux-mêmes eue, leur permet de prendre d'avantage de distances avec la production et, je l'espère, de se projeter eux-mêmes dans le rôle de scripteurs. Ce qui m'a beaucoup émue, ce sont les applaudissements de toute la classe après les lectures. La première fois j'ai été un peu surprise de cette réaction spontanée des élèves, mais cette réaction m'a rapidement confortée dans mes choix expérimentaux : c'était, il me semble, la classe idéale pour mener mes séances de rituels. Et cela m'a donné confiance pour la suite.

Les écrits que j'ai pu leur proposer étaient en partie guidés (trame narrative, sujet de départ, etc.). Je vais continuer me séances et rituels jusqu'à la fin de l'année et j'essayerai de mettre en place une production écrite quasi libre : peut-être juste un thème donné et une liberté dans la narration, la forme du texte, les personnages.

7 Conclusion

En conclusion, je retiens de mon expérimentation l'importance de la désacralisation de la production de récit. Il est important que les élèves comprennent qu'il n'y a pas une écriture de récit mais qu'il y a de multiples façons d'écrire un récit. Je retiens également à quel point il est important de donner confiance aux élèves dans leurs talents d'écrivain. Beaucoup n'osent pas, par peur du regard des autres, du jugement, ou tout simplement n'osent pas ce lâcher prise essentiel pour se lancer dans l'écriture. Les rituels d'écriture permettent à la production écrite d'être quelque chose d'habituel, de pratiques régulières, et non d'avoir cette part d'inconnu et être par conséquent anxiogène. Ils sont source de développement de créativité et participent à la production de récits via l'imagination qu'ils libèrent. Alliés à des séances d'écriture devant présenter des outils et des méthodes, les rituels d'écriture ont, j'en suis convaincue, toute leur place dans les activités récurrentes de classe, au même titre que le calcul mental ou les dictées.

J'ai pris énormément de plaisir à endosser ce rôle de chercheur pour quelques semaines. Cela me conforte dans l'idée que le métier que j'exerce aujourd'hui, celui de professeur des écoles, est un métier qui se doit d'être en constante évolution, non seulement vis-à-vis des élèves que l'on a en face de soi, mais aussi vis-à-vis des méthodes et pratiques à appliquer.

8 Bibliographie

- Bosredon, C. (2014). Représentations de l'écriture au cycle 3 : Une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 161-162.
- Brumont, M. (2016). *Outils pour produire des écrits : Répertoire cycle 2 et 3 : français, cycles 2 et 3, nouveaux programmes 2016*. Canopé.
- Bucheton, D. (s. d.). Les postures d'écriture et de lecture : La diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Lausanne: Langage \S*.
- Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2018). *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : Évaluer autrement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 123-148.
- Chauveau, G. (2011a). *Comment l'enfant devient lecteur*. Retz.
- Chauveau, G. (2011b). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Retz.
- Fontaine, M., Lassablière-Hilhorst, P., Rasson, N., & Neumayer, M. (2018). *Créer en éducation nouvelle : Savoirs, imaginaire, liens au coeur des ateliers d'écriture et de lecture*. Chronique sociale.
- Frier, C. (2020). *Sur le chemin des textes : Comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Presses universitaires du Midi.
- Giasson, J. (2008). *Les textes littéraires à l'école*. De Boeck.
- Goigoux, R. (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. (Sous la direction de Roland Goigoux) Paris : MEN-ESR, Lyon : ENS-Lyon. Rapport de recherche remis à madame la directrice générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), ministère de*

l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ouvrage en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>.

Groupe EVA (France), & Romian, H. (2005). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette éducation.

Jolibert, J. (2007). *Former des enfants producteurs de textes*. Hachette éducation.

Jolibert, J., & Sraïki, C. (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes : Cycles 2 et 3*. Hachette Education.

Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : Les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 85-103.

Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*. ESF.

Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 2, 75-82.

Annexes

Sommaire des annexes

1) Séquence Apprendre à écrire un récit..... ;	1
2) Outils donnés aux séances d'écriture	4
a) DRAS	4
b) Effets de rythme.....	5
c) Les connecteurs	5
d) Pour écrire une suite d'un récit	6
3) Questionnaires	6
4) Tableau récapitulatif du tri des idées	8
5) Consignes des textes sélectionnés pour les analyses	8
6) Quelques productions d'élèves	9

1) Séquence Apprendre à écrire un récit

Séquence :		Apprendre à écrire un récit
Niveau : CE2	Discipline : Français	Compétences visées Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche
Nombre de séances : 9 Durée : 45 min	Domaine du socle Domaine 1 Les langages pour penser et communiquer	- identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes; - mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome); - acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours
Pré-requis Aucun	Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit	Connaissances associées - maîtriser des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes - relire pour vérifier la conformité orthographique

N°	Titre de la séance	Durée	Objectifs de la séance	Contenus	Matériel
1	DRAS	45 min	Découvrir l'outil DRAS pour comprendre comment écrire une phrase	<p>Mise en route Présentation d'un brouillon (Le petit prince de Saint-Exupéry) "Pourquoi y a-t-il des ratures sur le texte? Qu'a fait l'auteur?" Verbalisation des 4 temps du DRAS Par exemple, pour Supprimer, «Il a barré pour enlever ce qui ne servait pas.» Poser le mot SUPPRIMER. Et ainsi de suite pour les autres verbes.</p> <p>Institutionnalisation Analyser les effets des 4 verbes. Je DEPLACE pour rendre mon texte plus fluide, pour organiser le texte. Je REMPLACE pour améliorer la qualité lexicale de mon texte, pour éviter les répétitions, pour être plus précis. J'AJOUTE pour donner plus de précision à mon texte. Je SUPPRIME tout ce qui n'est pas utile.</p>	Fiche outil DRAS Cahier d'écrivain

				<p>Entraînement collectif Construire collectivement un texte autour de la phrase suivante: "La souris grignote le papier." A chaque phrase, discuter ensemble de l'amélioration de la phrase juste écrite. Ne pas oublier de leur montrer que chaque nouvelle phrase écrite doit se faire en lien avec le texte déjà écrit. L'écriture d'un texte n'est pas une juxtaposition de phrases. Barrer, raturer, flécher, mais surtout ne rien effacer. L'affichage (pour garder une trace) devient un brouillon. Les élèves doivent pouvoir suivre visuellement la construction de l'écriture. Les élèves doivent comprendre qu'à chaque phrase, ils vont devoir faire seul ce travail d'amélioration et se demander: Quels verbes du DRAS puis-je utiliser pour rendre mon texte meilleur, plus précis?</p> <p>Entraînement individuel Ecrivez la phrase "L'élève fait un bracelet dans la cour" Utilisez l'outil DRAS sur cette phrase.</p>	<p>Cahier d'écrivain</p> <p>Cahier d'écrivain</p>
2	Effets de rythme	45 min	<p>Découvrir les effets de rythme pour écrire un texte</p> <p>Réinvestissement Revoir le DRAS : à quoi il sert ? Comment l'utiliser ? Travail avec le DRAS sur les phrases Le chameau avance dans le désert. Puis Le bateau part du port</p> <p>Présentation de l'outil sur les effets de rythme Distribution fiche outils : les connecteurs. Exemple : Le champion cycliste monte le col de Porte. Binaire : Il pousse sur ses jambes et appuie sur les pédales. Ternaire : Il pousse sur ses jambes, appuie sur les pédales et tire avec ses bras sur le guidon. Présentation des connecteurs possibles pour donner du rythme au récit</p> <p>Entraînement individuel Ecrivez les phrases : "Un incendie a brûlé la forêt. Les arbres brûlés ressemblent à des squelettes. La terre est grise de cendres." Utilisez les outils DRAS et des effets de rythme.</p>	<p>Cahier d'écrivain</p> <p>Fiches outils</p> <p>Cahier d'écrivain</p>	
3	Evaluation formative	45 min	<p>S'entraîner à écrire un récit avec le DRAS et les effets de rythme</p> <p>Evaluation Le chien</p> <p>Rédiger le portrait du chien en utilisant les outils vus en classe</p>	<p>Cahier d'écrivain</p>	
4	Trouver des idées	45 min	<p>Les 5W</p> <p>Présentation de l'outil Pour cerner un sujet, les journalistes qui rédigent leurs articles s'appuient souvent sur 5 questions (les 5W en anglais) : Where, when, who, what, why ? Où, quand, qui, quoi, pourquoi Cela nous permet de trouver des choses à dire sur : le lieu, l'époque, les personnes ou personnages impliqués, les actions, les faits à raconter, à expliquer ou sur lesquels il faudra argumenter, les causes éventuelles et les conséquences ou le but (pourquoi : la cause, pour quoi: le but)</p> <p>Entraînement par groupes de 3 Vous allez réfléchir à la question suivante : A votre avis, pourquoi aujourd'hui certains enfants ne demandent qu'à passer leur temps devant les écrans ? Tout le monde écrit dans son cahier mais recherche par 3</p> <p>Mise en commun Discussion débat autour des réponses données aux 5 questions C'est un outil pour trouver des idées pour écrire</p>	<p>Fiche outil 5W</p> <p>Cahier d'écrivain</p>	
5			<p>Présentation de l'outil</p>		

	Trouver des idées	45 min	Le tri des idées	<p>Toutes les idées ne sont pas bonnes à dire. Simple travail de tri des idées. "Notre classe a fait du ski de fond. Racontez ce que vous avez particulièrement aimé dans cette expérience." Lister les idées</p> <p>Entraînement par groupes de 3 Faites 3 colonnes : bonnes idées, idées acceptables et idées rejetées Classez les idées notées au tableau dans les colonnes que vous considérez comme les bonnes Distribution tableau vierge</p> <p>Mise en commun Discussion débat autour du classement des idées par les groupes</p>	Cahier d'écrivain Tableau vierge tri des idées
6	Evaluation formative	45 min	S'entraîner à trouver des idées	<p>Retour tri des idées Tableau récapitulatif du tri des idées effectué lors de la séance précédente</p> <p>Evaluation Vous avez 2 outils pour trouver des idées: les 5W et le tri des idées Voici le titre d'un fait divers : <i>Des voleurs emportent son lit pendant qu'il dormait</i> Je vous laisse libre d'utiliser l'un des deux outils (ou les deux) pour trouver des idées si vous deviez écrire un article sur ce fait divers</p>	Tableau tri des idées Cahier d'écrivain
7	Compléter un récit	45 min	Comprendre comment on complète (ou termine) un récit	<p>Présentation de l'outil Que faut-il conserver dans une suite de texte ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - les personnages - les temps verbaux - le type de narrateur - le genre du texte (sketch, poésie, lettre...) - l'idée directrice de l'histoire racontée. <p>Entraînement Distribution d'un texte pour lequel nous avons une bonne partie du début et la fin "Les histoires se terminent toujours de la même façon" de Bernard Friot Ecrivez la partie manquante en tenant compte des éléments essentiels pour la bonne continuité du récit.</p>	Fiche outil Continuer un récit Cahier d'écrivain Texte à compléter
8	Ecrire un récit	45 min	Connaître les éléments essentiels d'un récit	<p>Présentation de l'outil Un récit est composé de plusieurs phases</p> <ul style="list-style-type: none"> - une situation initiale (introduction) - un (ou des) élément(s) déclencheur(s) - un élément modificateur - un élément de résolution - une situation finale (conclusion) <p>Entraînement Distribution d'un tableau et d'un textes découpés sous forme d'étiquettes Mettre les étiquettes suivant les phases du récit "Un travail bien récompensé"</p> <p>Mise en commun Débat sur les résultats obtenus</p> <p>Entraînement individuel Même travail sur un autre texte "Objectif océan"</p>	Fiche outil Les phases d'un récit Cahier d'écrivain Tableau Etiquettes Tableau Etiquettes
9	Evaluation sommative	45 min	Ecrire un récit	<p>Evaluation Distribution du tableau avec les différentes phases du récit donnés. Ecriture du récit en respectant ces phases et en utilisant tous les outils vus en classe "Lessive le chat"</p>	Cahier d'écrivain Document

2) Annexe 2 : Outils donnés aux élèves pendant les séances d'écriture.

Annexe 2a : Le DRAS

Je rédige avec le DRAS
Les élèves écrivent dans leur cahier d'écrivain.
1. Je Déplace
Dans leur cahier d'écrivain, les élèves écrivent. Les élèves, dans leur cahier d'écrivain, écrivent.
2. Je Remplace
Les élèves <u>écrivent</u> / dessinent / griffonnent / rédigent dans leur cahier d'écrivain.
3. J'Ajoute
Les élèves, concentrés, écrivent proprement dans leur cahier d'écrivain flambant neuf.
4. Je Supprime
Il y a des élèves qui écrivent dans leur cahier d'écrivain. On voit des élèves qui écrivent dans leur cahier d'écrivain. Des élèves écrivent dans leur cahier d'écrivain.

Annexe 2b : Les effets de rythme

1) Rythme à 2 temps.

Je rajoute une virgule ou une conjonction (et)

Les élèves écrivent, rédigent dans leur cahier d'écrivain.

Les élèves écrivent et griffonnent dans leur cahier d'écrivain.

2) Rythme à 3 temps.

Je rajoute une virgule et une conjonction (et) ou je rajoute des adverbes :

Les élèves griffonnent, dessinent et écrivent dans leur cahier d'écrivain.

Tantôt les élèves griffonnent, tantôt ils écrivent dans leur cahier d'écrivain.

Les effets de rythme apprennent ainsi à:

- développer, à creuser une idée, une action....,

- chercher, à être curieux de mieux dire,

- ponctuer « naturellement »,

- créer un effet de rythme stylistique dans la phrase...

Ils contribuent à prélever les unités de sens de la phrase et aident la pose du souffle en lecture à voix haute.

Pour mettre du rythme, j'utilise :

- la ponctuation : une virgule (parfois un point)
- les conjonctions de coordination : mais, ou, et, donc, or, ni, car
- des adverbes : tantôt, d'un côté ... de l'autre, si ... et si, au lieu de ... plutôt.

Annexe 2c : Les connecteurs

Rôles à jouer	Connecteurs
Pour marquer la chronologie	Quand, lorsque, dès que, après, ensuite...
Pour montrer le début	D'abord, tout d'abord, avant tout, avant que, premièrement, pour commencer, en premier lieu, ...
Pour montrer la fin	Finally, ainsi, dès lors, en conclusion, pour finir, en définitive, en résumé, c'est pourquoi, par conséquent, enfin, pour conclure, en dernier lieu, de cette manière, ...
Pour montrer le but	Pour que, dans le but de, afin de, afin que, en vue de, de peur que, ...
Pour avancer dans la démonstration	Or, car, en effet, de la même façon, ainsi, puisque, surtout, aussi, ...
Pour marquer la cause	Car, en effet, donc, puisque, parce que, comme, c'est pourquoi, si ... alors, en conséquence, or, de sorte que, suite à, ...
Pour montrer la condition	Si, néanmoins, même si, à condition que, cependant, au cas où, sauf, mais, quand, lorsque, pourvu que, toutefois, sinon, ...
Pour montrer l'exception	Si, hormis, plutôt que, à l'exception de, cependant, sauf, bien que, quoique, excepté, même si, ...
Pour marquer une énumération	Et, en plus, aussi, ensuite, d'une part ... d'autre part, de même, en outre, par ailleurs, de plus, ...
Pour établir une comparaison	Comme, tel que, de même que, autant que, moins que, plus que, en comparaison de, en revanche, ou, ...
Pour marquer l'opposition	Cependant, toutefois, néanmoins, mais, à l'opposé, en revanche, bien que, tandis que, alors que, ...

Annexe 2d : La suite d'un récit

Caractéristiques du texte à conserver	Pour écrire une suite de récit, il faut
Les personnages	garder les mêmes personnages, lieu et époque
Le lieu	
L'époque	
Le narrateur	garder le même narrateur : s'il est un personnage, il dira "Je", s'il est témoin ou effacé, il dira "il"
Les temps des verbes	garder les temps des verbes
L'idée directrice	garder l'idée directrice de l'histoire (s'il y a eu une disparition, il faudra retrouver le personnage ou l'objet, s'il y a eu une rencontre étrange, il faudra donner une explication, ...)
Le genre de récit	garder le genre de récit : est-ce un conte, un récit de science-fiction, un récit policier... ?
Le ton	garder le ton ou le registre du texte : dois-je faire rire, peur, pleurer, rêver... ?

Annexe 2e : La construction d'un récit

Comment reconstruire un récit ?		
SI	Situation Initiale	Introduction
ED	Elément Déclencheur	Quel est l'événement qui déclenche l'histoire ?
EM	Elément Modificateur	Quel est l'événement qui modifie l'histoire ?
ER	Elément de Résolution	Quel est l'événement qui clôt l'histoire ?
SF	Situation Finale	Conclusion

3) Les questionnaires.

Questionnaire élèves n°1

Parlons de tes lectures...

1) Est-ce que tu lis en dehors de l'école ?

de temps en temps

régulièrement

souvent

jamais

2) Que lis-tu par exemple ? (romans, magazines, journal pour enfant, ...)

.....
.....
.....

3) Penses-tu que lire t'aide à écrire ?

Oui, tout à fait

Oui, un peu

Non, pas vraiment

Non, pas du tout

Parlons de tes écrits...

4) Est-ce qu'il t'arrive d'écrire en dehors de l'école ?

de temps en temps

régulièrement

souvent

jamais

5) Précise ce que tu écris (liste, histoire inventée, poème, carte ou lettre, un journal intime, ...)

.....
.....
.....

6) En général, où écris-tu ?

.....
.....
.....

7) A quels moments écris-tu

.....
.....
.....

8) Lis d'abord toutes les propositions puis numérote de 1 à 4 les propositions que tu préfères (le 1 est celle que tu préfères le plus)

Tu préfères écrire pour :

- garder des traces de choses que tu as lues, qui se sont passées, de toi ...
- construire ta pensée
- réfléchir en écrivant, mieux penser un projet
- prendre du plaisir
- t'exprimer
- recopier des textes qui te plaisent
- jouer avec les mots
- communiquer
- autre chose (à préciser pas plus de 2 et mets aussi un numéro)

9) Dans cette liste choisis les 2 propositions qui te conviennent le mieux, barre les autres.

Quand tu écris une histoire, en classe, tu penses :

- que tu dois faire attention à être compris par tes futurs lecteurs
- que tu vas être évalué par ta maîtresse
- que tu apprends à écrire une histoire
- que tu fais ce que la maîtresse te demande de faire
- que ton histoire va plaire à ta maîtresse
- que ton histoire va plaire à tes camarades

10) Dans le tableau ci-dessous, indique ce qui te semble le plus important pour écrire un récit réussi ?

	Très important	Moyennement important	Peu important
Améliorer et corriger son texte			
Avoir une bonne orthographe			
Avoir du plaisir à écrire			
Construire des phrases correctes et bien les relier			
Construire les étapes de son histoire			
Employer un vocabulaire précis			
Garder en mémoire les éléments de l'histoire			
Mettre la ponctuation			
Représenter les personnages (comment ils sont, comment ils parlent, leurs relations)			
Respecter la consigne			
Se faire comprendre du ou des lecteurs(s)			
Soigner l'écriture et la présentation			

Questions supplémentaires du deuxième questionnaire (e plus des mêmes questions que sur le premier)

Penses-tu que le rituel « Chut... J'écris ! » t'aide à avoir plus d'idées pour écrire ?

- Oui, tout à fait
- Oui, un peu
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout

Est-ce que les outils présentés en classe t'ont aidé(e) à mieux construire tes récits écrits pendant le « Chut... J'écris ! » ?

- Oui, tout à fait
- Oui, un peu
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout

Est-ce que le « Chut... J'écris ! » et les présentations des outils d'écriture:

	Oui	Non
t'ont donné envie de plus écrire		
t'ont appris des choses que tu pourras réutiliser pour écrire		
t'ont donné confiance en toi pour écrire des récits		
ont changé ton avis sur l'écriture		
t'ont donné envie d'écrire		

4) Tableau récapitulatif du tri des idées

	BONNES IDEES	IDEES ACCEPTABLES	IDEES REJETEES
1, 2, 3... soleil !	6	12	5
Doubler le moniteur	10	4	4
enlever le masque	5	12	3
Entre les arbres	6	8	6
faire semblant de tirer avec les bâtons	6	9	6
La grande pente	16	7	5
La pente en forme de tourbillon	15	4	3
Le hors-piste	11	3	4
Les descentes	12	6	3
On a fait des bosses	18	9	0
petit passage	7	12	3
pique-nique	16	8	0
skating, emmêler les skis	6	8	7
verglas	2	3	15

5) Textes sélectionnés pour les analyses.

T1 : Ce matin, un chien est entré dans la cour de l'école. Raconte...

T2 : Explique à un enfant qui n'a jamais vu la neige comment faire un bonhomme de neige.

T3 : Ecris un récit à partir de cette phrase : « Des voleurs emportent son lit pendant qu'il dormait ».

T4 : Ecris la partie manquante du récit, en prenant en compte les éléments essentiels (fiches outils).

Les histoires se terminent toujours de la même façon

Le loup faisait sa sieste. L'agneau s'approche doucement et lui saute sur le ventre.

- Je veux un bonnet ! crie l'agneau. Tricote-moi un bonnet, tout de suite.

Et le loup va chercher deux pelotes de laine, des aiguilles à tricoter et un modèle découpé dans un catalogue de tricots. Il s'applique énormément, mais le fil lui échappe sans cesse et les mailles se défont.

L'agneau est mort de rire, il n'en peut plus, il se tient les côtes et se roule par terre.
 Le loup est tout penaud.
 - Fais-moi un gâteau au chocolat ! ordonne l'agneau.

...

Le loup reprend le livre et recommence à lire. Ses yeux se rétrécissent, sa voix est comme étranglée. Au milieu de la sixième ligne, il s'arrête brusquement, se lève d'un bond, se jette sur l'agneau et le dévore.

Bernard Friot, Histoires pressées.

T5 : Ecris un récit à partir de la trame narrative donnée (utilise les outils vus en classe).

TITRE	Lessive le chat !
SI	De retour de vacances, Fanny veut laver du linge à la machine.
ED	Elle passe de pièce en pièce pour rassembler le linge sale de toute la famille.
EM	Elle pose son panier devant la machine : une chatte furieuse bondit hors du tambour de la machine.
ER	Fanny découvre une portée de chatons nichée dans la machine.
SF	La chatte retrouve ses chatons installés confortablement dans la panier de Fanny.

Rappel : SI (Situation Initiale), ED (Elément Déclencheur), EM (Elément Modificateur), ER (Elément de Résolution), SF (Situation Finale).

6) Quelques productions pour T5

Quand Fanny est de retour de vacances, elle a beaucoup de linge à laver.
 Elle rassemble tout les habits de la valise qui était sale.
 Elle prend le panier et le pose à côté de la machine.
 Soudain, une grande chatte grise lui saute dessus.

Fanny regarde le panier. Elle voit cinq petits chatons gris dans le panier.
 Fanny comprend quelle a fait une bêtise.
 Elle est allée tellement vite quelle a pris les bébé de la chatte.
 Fanny redonne les bébé chat à sa maman.
 Maintenant, elle peut démarrer la machine.

Production de C.

Lessive le chat !

Fanny, venue de Chartres, elle veut aller laver son linge parce qu'il est sale, elle va dans toute la maison dans sa chambre, la chambre de son frère, de sa sœur et enfin de ses parents. Elle va dans la salle de bain, pose le panier à linge, mais d'un coup une chatte lui saute dessus, elle a un très très peur, la chatte était d'un noir brillant, elle s'aperçoit en regardant dans la machine une portée de chatons. Le premier était comme sa mère, le second ressemblait à une chatte avec sa couleur, le troisième était tout blanc, le quatrième, le cinquième et le sixième était blanc et noir, le septième était noir, le huitième et le neuvième était blanc et noir et le dixième était tout gris, il avait tous les yeux bleus. Fanny les adopta et leur acheta un panier confortable dans que la chatte de sa mère les dix chatons sont dans le panier tout chauds Fanny leurs apporta une couverture chaude, on elle avait couru des petits chatons comme eux et une chatte noir comme leurs mère, la chatte ou les chatons est se mis

avec eux. Fanny était très très contente d'avoir de jolis petits chatons et une jolie chatte.

Production de M.

Fanny part en vacances.
Elle part pour quatre semaine, ses parents son sûr qu'elle va bien s'amuser.
Une fois arriver, il débarque.
Ils s'amuse bien!
Des semaine passe vite, vite.
Quand elle part elle est triste.
De retour de vacances, Fanny veut laver du linge à la machine, il y en avait beaucoup. Elle va laver le linge sale des vacances et celui d'avant les vacances.
Elle passe de pièce en pièce pour rassembler le linge sale de toute la famille. Elle va aussi à la voiture pour prendre le linge sale des vacances.
Elle pose son panier devant la machine: une chatte furieuse bondit hors du tambour de la machine.
Fanny découvre une portée de chatons

nichés dans la machine. La chatte retrouve ses chatons installés confortablement dans le panier de Fanny. Fanny est toute étonnée. Elle va vite le dire à ses parents. Ils disent qu'il va falloir bien s'occuper.

Production de R.

Année universitaire 2020-2021

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Les rituels d'écriture : un levier pour former les élèves scripteurs

Auteur : LAMOTHE Sophie

Résumé :

Dès le plus jeune âge, les enfants sont sensibilisés au monde de l'écriture. Former des élèves scripteurs fait partie du programme de l'Education Nationale. Cependant cette compétence de scripteur est bien trop attachée à l'étude de la langue et moins aux compétences narratives des élèves. Je me suis demandée si la mise en place de rituels d'écriture, alliés à des séances d'écriture, pouvait permettre aux élèves de développer leurs compétences narratives et les aider à devenir des scripteurs. J'ai procédé à deux questionnaires, avant et après mon expérimentation, afin de voir l'évolution de leurs perceptions de l'écriture, et j'ai mis en place des cahiers d'écrivain, dans lesquels j'ai sélectionné 5 productions, pour voir si ces rituels permettaient une évolution dans les récits des élèves. Aussi, j'ai pu constater un réel engouement pour ces activités et une importante implication des élèves, même pour ceux les plus en difficulté.

Mots clés : acculturation – rapport à l'écrit – rituel – cahier d'écrivain – CE2

Abstract:

From their youngest age, children are made aware of the world of writing. Training students scripters is part of the French National Education program. However, this writer skill is far more attached to the study of the language than the narrative skills of the student. I wondered if setting up writing rituals, combined with writing sessions, could help students develop their storytelling skills and help them become writers. I carried out two questionnaires, one before and another one after my experiment, in order to see the evolution of their writing perceptions. I also implemented writer's notebooks, in which I selected 5 productions to see if the rituals allowed an evolution in the student's stories. Also, I was able to notice a real enthusiasm for these activities and a significant involvement of the students, even for those in greatest difficulty

Keywords: acculturation - relationship to writing - ritual - writer's notebook - CE2