



HAL
open science

Améliorer la qualité des écrits argumentatifs au cycle 3

Anne-Laure Billau-Morel

► **To cite this version:**

Anne-Laure Billau-Morel. Améliorer la qualité des écrits argumentatifs au cycle 3. Education. 2022. dumas-03800375

HAL Id: dumas-03800375

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03800375>

Submitted on 6 Oct 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 2021-2022

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

Mention Premier degré

Améliorer la qualité des écrits argumentatifs au cycle 3

Présenté par Anne-Laure Billau-Morel

Mémoire de M2 encadré par Marie-Paule Jacques

Introduction	1
1 Etat de l'art	2
1.1 Le texte argumentatif, un type de texte complexe.....	2
1.1.1 Comprendre la visée du texte : la justification et la négociation.....	2
1.1.2 Convoquer et sélectionner des idées.....	3
1.1.3 Des connaissances linguistiques : les connecteurs et la modalisation.....	3
1.2 La planification de la production d'écrit et le processus de génération d'idées.....	4
1.2.1 Le processus de génération d'idées : les théories.....	4
1.2.2 Le rôle de la mémoire à long terme dans le processus de génération d'idées.....	6
1.2.3 Le nouveau modèle de Hayes.....	6
1.2.4 L'articulation entre environnement de la tâche et élaboration du contenu.....	8
1.3 Les outils de planification d'écrit.....	9
1.3.1 Le brouillon.....	9
1.3.2 La liste.....	11
1.3.3 L'évaluation de la production d'écrits.....	12
2 Formulation de la problématique.....	13
3 Méthodologie.....	14
3.1 Description du terrain.....	14
3.2 Présentation de la séquence.....	14
3.2.1 Contexte.....	14
3.2.2 Présentation de la situation problème.....	15
3.2.3 Organisation de la séquence.....	17
4 Les résultats.....	20
4.1 L'impact des dispositifs sur la longueur des textes.....	20
4.2 L'impact des dispositifs sur les arguments.....	21
4.2.1 Analyse des arguments : modalités.....	21
4.2.2 L'analyse du nombre d'arguments.....	21
4.2.3 Les thématiques des arguments dans les productions de la classe.....	23
4.2.4 La variété des thématiques d'arguments par élève.....	25
4.3 Les dispositifs ont-ils eu un impact sur les connecteurs ?.....	26
4.3.1 L'impact sur le nombre de connecteurs.....	26
4.3.2 La classification des connecteurs.....	26
4.3.3 L'impact sur la variété des connecteurs.....	27
5 L'analyse.....	27
5.1 Re-contextualisation.....	27
5.2 Des arguments plus nombreux et plus variés.....	28
5.3 L'usage des connecteurs logiques.....	29
5.4 La juxtaposition des arguments.....	30
5.5 Limites et perspectives.....	31
6 Conclusion.....	32
Bibliographie.....	33

Introduction

Penser l'enseignement de la production d'écrit, c'est chercher, définir des modalités qui permettront l'engagement et la réussite de tous les élèves. Ceci représente un défi. La production d'écrit, argumentatif en particulier, est un processus cognitif complexe. En effet, cette composante du français demande souvent aux élèves de faire appel à leurs connaissances sur un thème et sur des types de textes donnés tout en respectant un large nombre de normes : les normes liées au genre du texte, comme le schéma narratif par exemple ou encore les normes graphiques. Parmi tous les types de texte, celui de type argumentatif est particulièrement complexe car il nécessite la prise en compte et l'anticipation des points de vue de son interlocuteur. Selon la fréquence de son exposition à des textes et selon l'importance de son univers référentiel, un élève appréhendera différemment la production d'écrit. En fonction de l'organisation de la séquence d'apprentissage, le sentiment d'incompétence peut être présent chez certains élèves. C'est avec l'objectif de réduire ces freins à l'écriture que la séquence présentée dans ce mémoire a été conçue. Proposer des dispositifs variés dans toutes les composantes de l'enseignement du français (lecture, compréhension, oral, écriture), créer un environnement de la tâche favorable, outiller les élèves et leur donner les inducteurs nécessaires ont été les points d'ancrage essentiels pour définir un enseignement permettant aux élèves de s'engager et d'être motivés par un projet d'écriture argumentatif. Les fondements sous-jacents de ce projet ont également été de l'ancrer dans le vécu des élèves pour qu'ils puissent en comprendre le sens. Tout l'enjeu de l'étude présentée dans ce mémoire va être d'évaluer ces dispositifs : ont-ils eu des effets sur les productions des élèves ? Des séances en lecture compréhension et en étude de la langue peuvent-elles avoir une influence sur la qualité des écrits argumentatifs des élèves ? Si tel est le cas, quels sont les critères à prendre en compte pour évaluer cette qualité ? Afin d'offrir des réponses à ces interrogations, une première partie sera consacrée aux théories sur lesquelles il est possible de se fonder, une deuxième partie présentera les dispositifs mis en place en classe et une dernière partie permettra d'analyser et de discuter les résultats de l'expérimentation.

1 Etat de l'art

1.1 Le texte argumentatif, un type de texte complexe

La compétence qui consiste à argumenter se développe très tôt chez les individus. Dès 3 ans, un enfant est en mesure de produire une argumentation si tant est que le contexte et le thème lui sont suffisamment familiers pour lui en offrir la possibilité (Golder 1992). Pour autant, la maîtrise de l'argumentation dans sa dimension discursive est plus tardive car elle nécessite la mise en place d'opérations linguistiques et cognitives complexes. Caroline Golder et Monik Favart (1996) ont étudié les facteurs rendant la production d'un discours argumentatif particulièrement complexe en comparaison avec d'autres types de texte. Ces facteurs sont au nombre de trois : la compréhension de la visée du texte, la convocation et la sélection des idées et des connaissances linguistiques particulières.

1.1.1 Comprendre la visée du texte : la justification et la négociation

Golder et Coirier (1996) ont défini deux composantes essentielles à un discours argumentatif : la négociation et la justification. La maîtrise de ces composantes est liée à plusieurs facteurs. La compréhension de la situation de communication et de la visée du texte, la volonté d'argumenter, la capacité cognitive à convoquer des références pour développer des arguments sont autant de dimensions de la production d'un texte argumentatif incluant les composantes de justification et de négociation. La justification (aussi nommée étayage) est le discours que le locuteur produit lorsqu'il souhaite soutenir une position, un point de vue qui n'est a priori pas évident pour son interlocuteur. Le locuteur va donc se justifier, apporter des exemples, donner des raisons qui soutiendront sa propre opinion. Dans la négociation, l'argumentation tient compte du destinataire et elle intègre sa position qui peut être contradictoire. Elle demande donc au rédacteur de se décentrer et de se représenter les arguments qui pourraient venir le contredire : on intègre une dimension « dialogique ». La négociation est donc plus complexe car elle requiert la capacité à se représenter une multitude de positions et d'avis sur un sujet de questionnement. Ces deux composantes vont avoir une influence sur l'ensemble du processus de production d'écrit. L'argumentation va demander au locuteur de s'impliquer particulièrement dans le discours. Le système d'énonciation et le lexique vont devoir soutenir cette implication pour être cohérents avec la visée du texte argumentatif et la situation de communication.

1.1.2 Convoquer et sélectionner des idées

Une fois la situation de communication comprise, le scripteur va s'engager dans la convocation et la sélection d'idées qui correspondront à son objectif. Dans le texte argumentatif, ces étapes sont particulièrement complexes. Elles nécessitent un engagement cognitif important pour appréhender l'acceptabilité des arguments, leur cohérence et leur importance vis-à-vis du destinataire auquel ils sont adressés et du but à atteindre. En effet, les arguments seront différents si l'objectif est de convaincre ou d'aboutir à un compromis. Ils seront également différents si le scripteur a connaissance des contre arguments qui lui seront opposés.

1.1.3 Des connaissances linguistiques : les connecteurs et la modalisation

L'organisation du texte argumentatif nécessite le recours à des outils spécifiques que sont notamment les connecteurs et la modalisation. En effet, les idées doivent être organisées de façon logique pour justifier un avis et prendre en compte une position potentiellement opposée. Dans ce cadre, le scripteur va employer des connecteurs qui vont appuyer ses arguments ou affirmer son avis mais aussi des connecteurs adversatifs qui exprimeront une position opposée à celle de son interlocuteur. Les connecteurs indiquant la concession (*toutefois, même si*) peuvent également être utilisés (Favart & Passerault, 1999). L'emploi de ces connecteurs, si présents dans les textes argumentatifs, représente une complexité certaine dans le processus de rédaction de texte. En effet, il nécessite que les élèves soient en mesure d'identifier les relations logiques entre leurs propositions ou leurs phrases en contexte d'écriture. Il nécessite également de convoquer le connecteur cohérent avec le message exprimé. Il faut donc que le scripteur connaisse un répertoire de connecteurs suffisamment important tout en ayant conscience que le sens de ces connecteurs est lié à leur contexte d'utilisation (Paolacci & Favart, 2010). La maîtrise des procédés de modalisation qui permettent à l'énonciateur d'exprimer ou de nuancer son opinion est tout aussi exigeante. Les modalisateurs sont multiples et les varier dans un texte nécessite des connaissances linguistiques poussées.

Le texte argumentatif revêt donc des caractéristiques particulières et sa mise en œuvre rédactionnelle demande de nombreuses compétences. L'identification de la visée du texte, étape complexe, a un impact sur sa planification. L'implication du narrateur dans le texte argumentatif invite à s'intéresser particulièrement au processus de génération d'idées lors de la planification.

1.2 La planification de la production d'écrit et le processus de génération d'idées

Le modèle de la production d'écrits défini par Hayes et Flower (1980) montre que celle-ci repose sur trois piliers principaux : la planification, la mise en texte et la révision.

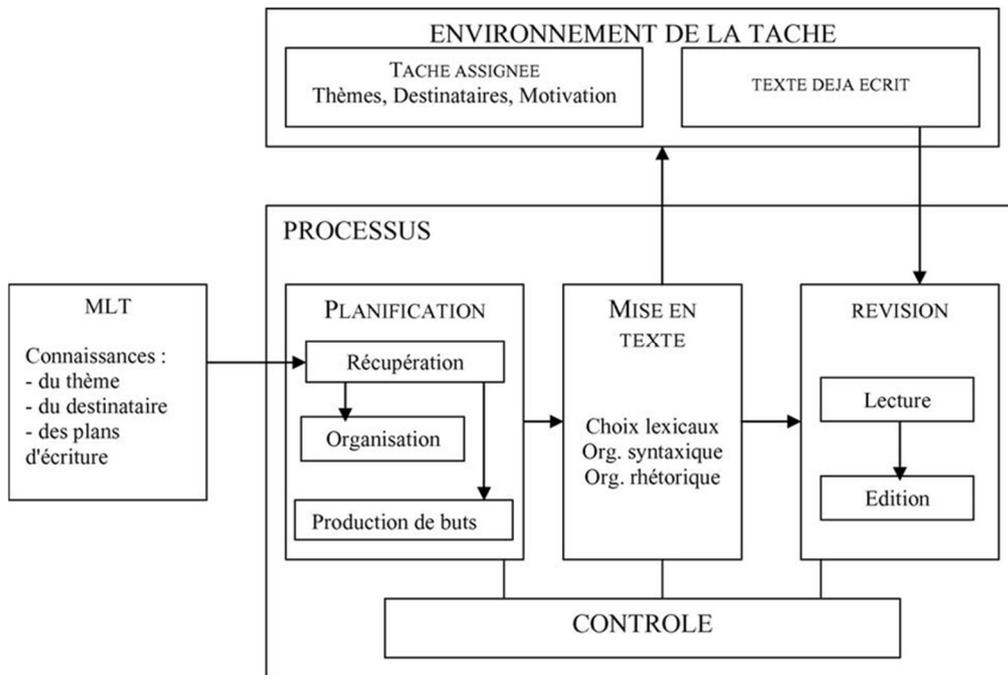


Figure 1: Les composants cognitifs de la production écrite selon Hayes et Flower (1980). Source : Modèles et méthodes d'étude de la production écrite, Monik Favart et Thierry Olive (2015)

L'activité de production d'écrits est basée sur l'articulation entre la définition du fond (quel est le message ? quelles sont mes arguments ?) et la rhétorique (comment traduire ce message ?). En cela, elle représente une véritable situation problème.

1.2.1 Le processus de génération d'idées : les théories

Trois modèles de génération d'idées ont été théorisés. Le premier modèle est le modèle de *knowledge telling* défini par Bereiter et Scardamalia (1987). Le processus de génération d'idées est ici basé sur un cycle de récupération automatique d'idées présentes en mémoire. Après avoir construit une représentation de la tâche d'écriture qui lui était assignée, la personne en charge de la production d'écrit va faire appel aux connaissances particulières qu'elle a stockées dans sa mémoire à long terme pour élaborer un texte. Ce rappel va concerner les idées du texte mais aussi les connaissances linguistiques en lien avec le type de texte à produire. Dans ce processus, un contrôle et un tri des idées sont effectués au fur et à mesure de leur convocation. Si l'idée

est conforme à la représentation de la tâche, le scripteur va procéder à sa transcription immédiate. Si elle ne l'est pas, elle est écartée et le processus de rappel est relancé. Ce processus en boucle est relancé jusqu'à ce que toutes les idées jugées cohérentes soient transcrites. Ce modèle est basé sur le passage de l'oral à l'écrit. L'organisation de la production d'écrits est faite au coup par coup. Elle se fonde sur l'ordre dans lequel les idées ont été reconvoquées mais cet ordre ne fait pas l'objet d'un retraitement. Les idées sont transcrites telles qu'elles sont mémorisées. Cette stratégie ne permet donc pas d'intégrer la dimension dialogique de l'argumentation. Le destinataire n'est pas pris en compte. La stratégie de *knowledge telling* ne permet pas l'élaboration d'un texte riche prenant en compte les impératifs des situations de communication basées sur l'argumentation.

Le deuxième modèle est appelé *knowledge transforming*. Il repose sur des opérations de planification de texte complexes intégrant les contraintes décrites par Emmanuèle Auriac-Peyronnet et Monik Favart (2007). Ces contraintes sont classées en trois catégories :

- Les contraintes pragmatiques : Dans un texte argumentatif, le scripteur intègre le destinataire à l'élaboration de son écrit. Il prend en compte l'effet de son écrit sur les autres.
- Les contraintes linguistiques : De ce point de vue, le niveau en français est un facteur déterminant. Le choix du lexique serait également un facteur pouvant avoir un impact sur la génération d'idée en modifiant leur sens. Emmanuèle Auriac-Peyronnet et Monik Favart évoquent « une construction du domaine de connaissances par l'exercice même de la formulation » (2007, p. 71).
- Les contraintes socio-cognitives : La production d'un texte et la capacité à planifier l'écriture d'un texte argumentatif sont directement liées aux capacités cognitives du scripteur. Ses compétences en matière de compréhension de lecture et de raisonnement sont engagées.

Dans le modèle du *knowledge transforming*, le scripteur intègre ces contraintes au processus de planification. Tout comme dans le *knowledge telling*, il devra d'abord établir une représentation des objectifs de la production d'écrits demandée. Il fera ensuite appel aux savoirs liés au thème et au type de discours stockés dans sa mémoire à long terme. La différence réside dans le traitement de ces savoirs et les interactions que le scripteur va établir entre ceux-ci. La prise en compte de la rhétorique va avoir un impact sur les idées et les transformer. La stratégie de *knowledge transforming* intègre pleinement la visée du texte et la situation de communication

en impliquant un ajustement systématique entre le contenu (quoi dire ?) et le discours (comment le dire ?). Contrairement au *knowledge telling*, il y a un contrôle et un traitement linguistique et pragmatique des connaissances référentielles avant leur transcription. La production de texte prend alors la dimension de résolution de problème impliquant un fort engagement cognitif.

Les stratégies de *knowledge telling* et de *knowledge transforming* ne s'opposent pas mais se situent de part et d'autre d'un continuum qui traduirait l'évolution d'un scripteur novice vers un scripteur expert. Le scripteur expert peut donc choisir la stratégie qui lui paraîtra la plus pertinente. Ce continuum serait la représentation de l'évolution de la charge cognitive entre les deux stratégies.

Un troisième modèle est proposé par Van Dijk et Kintsch (1983). Il repose sur l'idée que le contenu et un plan macrostructural seraient d'abord définis de façon concomitante. Les contraintes syntaxiques et lexicales seraient prises en compte lors de la rédaction.

Les trois modèles proposés et ceux du *knowledge telling* et du *knowledge transforming* en particulier mettent en exergue le rôle de la mémoire à long terme dans le processus de production d'écrit.

1.2.2 Le rôle de la mémoire à long terme dans le processus de génération d'idées

Le processus de récupération des connaissances dans la mémoire à long terme est au cœur de la production d'écrits dans les études de Bereiter et Scardamalia (1987) et dans le modèle de Hayes et Flower (1980). Les connaissances référentielles, linguistiques et pragmatiques sont déterminantes pour l'élaboration d'un texte conforme aux exigences attendues. Du point de vue des connaissances référentielles, la familiarité avec le thème de la production d'écrit est un facteur d'augmentation de la qualité d'un texte (Caccamise, 1987). Le nombre d'idées proposées et leur catégorisation sont corrélés à l'expertise référentielle. Cette dernière permet de réduire la charge cognitive liée à la récupération des connaissances référentielles. Cet effet a pour conséquence de réduire l'effort lié à la production d'écrits sans pour autant modifier la structure du processus planification, mise en texte et révision (Hayes et Flower 1980).

1.2.3 Le nouveau modèle de Hayes

En 1996, Hayes fait évoluer le modèle de processus rédactionnel élaboré en 1980 avec Flower.

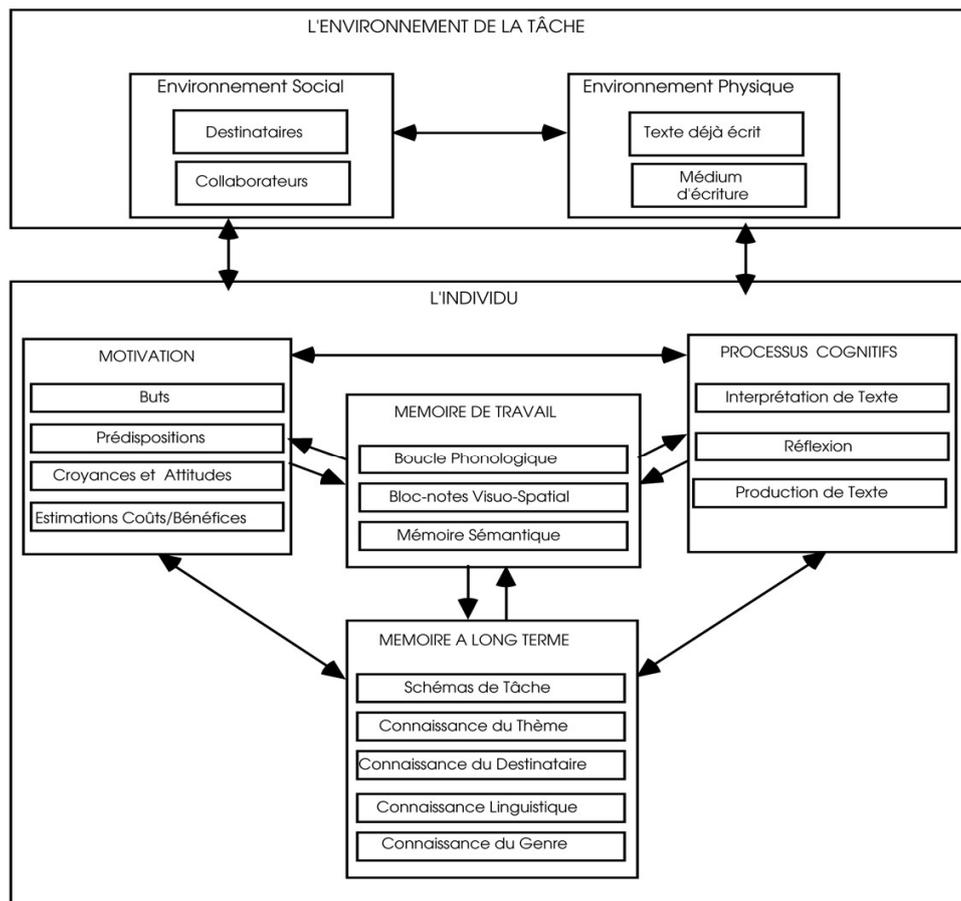


Figure 2: Le "nouveau modèle" de processus rédactionnels selon Hayes (1996) Source : *Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail, Piolat (2004)*

Dans ce nouveau modèle, Hayes intègre la mémoire de travail et ses composantes et développe une hypothèse proche de celle définie par Baddeley (1986). Selon ce dernier, la mémoire de travail est un « système temporaire de stockage et de traitement de l'information » qui s'appuie et échange avec deux « composants de stockage » :

- La boucle phonologique qui permet de maintenir en mémoire des informations lues ou entendues,
- Le calepin visuospatial qui permet de maintenir en mémoire des informations visuelles et spatiales.

Dans son nouveau modèle, Hayes, a ajouté un troisième pilier, la mémoire sémantique, dont la fonction est de maintenir des unités sémantiques nécessaires à la formulation d'un message écrit. Ce « nouveau modèle » intègre les facteurs que sont l'environnement de la tâche et la motivation du scripteur à l'accomplir. On comprend donc que le processus rédactionnel ne reposera pas exclusivement sur la mémoire à long terme de l'individu mais également sur sa

mémoire de travail, plus immédiate, et sur des facteurs environnementaux qui pourront faire l'objet d'une approche pédagogique lors d'activités de productions d'écrits.

1.2.4 L'articulation entre environnement de la tâche et élaboration du contenu

Comme explicité précédemment l'environnement de la tâche influence directement le processus de production d'écrit. Denis Alamargot, Maria Chuy et Lucile Chanquoy (2005) mettent l'accent sur le rôle de la lecture. Ils mettent en avant les stratégies de rédaction à partir de sources documentaires définies par Flower (1990). Ils soulignent que l'une d'entre elles (nommée « *dialogue* ») amène le rédacteur à modifier ses connaissances et à les transformer en fonction de l'analyse qu'il fera de ses lectures. Denis Alamargot, Lucile Chanquoy et Maria Chuy rapprochent la stratégie « *dialogue* » de celle du « *Knowledge transforming* » (Bereiter & Scardamalia, 1987). Les compétences en lecture sont donc un enjeu dans le processus de rédaction. Les compétences en compréhension, sous-tendues par celles en lecture sont également un paramètre déterminant dans l'élaboration des textes. Elles permettent une sélection des informations pertinentes dans les sources proposées (Spivey et King, 1989). Dans cette continuité, les auteurs présentent les travaux de Kennedy (1985) dont l'étude a permis de conclure que les « bons compreneurs » tirent davantage partie des sources proposées lors de phases de planification. En effet, lors de l'étape de mise en texte, ils ne se réfèrent que très peu aux sources et prennent principalement appui sur des notes prises lors de la phase de lecture. Ce n'est pas le cas des « mauvais compreneurs » qui sont contraints de procéder à de multiples relectures aux textes lors de la phase d'écriture. Ces multiples relectures empêchent une planification globale du processus d'écriture et donc une approche dialogique lors du processus de génération d'idées et de l'élaboration de texte argumentatif.

Emmanuèle Auriac-Peyronnet (2007) s'est également questionnée sur le lien entre les débats à visée philosophique organisés au sein des écoles et le processus de génération d'idées. Rappelons que dans les instructions officielles, le débat à visée philosophique est une modalité d'enseignement de l'éducation morale et civique et vise à ce que les élèves « s'exercent à nuancer leur point de vue en tenant compte du point de vue des autres dans le cadre de discussions et de débats réglés »¹. On constate donc à quel point ils représentent une

¹ Eduscol, Ressources enseignement moral et civique, la discussion à visée philosophique ou oral réflexif Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche septembre 2015

contribution à l'élaboration de texte argumentatif où la prise en compte du destinataire est essentielle. Emmanuèle Auriac-Peyronnet (2017) rappelle que des élèves qui débattent régulièrement en classe « activent significativement davantage d'idées que d'autres élèves non entraînés » (2007, p. 358). La pratique de la discussion influence donc la génération d'idées des élèves et leur capacité à user du procédé de « dialogisation ».

1.3 Les outils de planification d'écrit

Martine Alcorta (2001) rappelle les travaux de Norman en 1993 menant à la conclusion que les capacités cognitives de l'être humain étant limitées, celui-ci est dans l'obligation d'opérer en interaction avec des outils et des instruments tels que le langage, des écrits, des tableaux, etc... Dans cette partie seront présentés deux types d'outils de planification : le brouillon et la liste.

1.3.1 Le brouillon

Selon Martine Alcorta (2001), le brouillon, outil d'aide à la planification de l'écrit, s'inscrit dans la liste des instruments disponibles pour soutenir les capacités cognitives. Le rôle de la mémoire dans le processus d'élaboration de la production d'écrit a précédemment été explicité. Le brouillon est le lien concret entre la récupération d'idées et la mise en texte, autrement dit, la pensée et l'écriture. L'écrit qu'il constitue permet de réduire la charge cognitive liée à la mémorisation et permet à l'individu de se concentrer sur la convocation d'idées. A l'école, l'usage du brouillon par les élèves n'est pas inné. L'objectif de l'enseignant est que l'élève l'utilise comme un outil permettant de construire son texte, sur lequel on peut effectuer des modifications et des suppressions. Martine Alcorta (2001) a identifié deux grands types de brouillon : le brouillon linéaire et le brouillon instrumenté.

1.3.1.1 Le brouillon linéaire

Le brouillon linéaire a pour caractéristique le fait qu'il est constitué d'un enchaînement de phrases. Il est donc, dans sa forme, proche du texte final. Il est rédigé et permet quelques révisions mais cela reste limité. C'est le type de brouillon majoritairement usité par les scripteurs les plus jeunes. Le processus d'écriture du brouillon est lié au mode d'activation automatique des idées en mémoire (stratégie de *knowledge telling*) et produit des textes dans lesquelles on relève une juxtaposition des idées. Dans le brouillon linéaire l'intention immédiate de communication est intégrée.

1.3.1.2 Le brouillon instrumental

Contrairement au brouillon linéaire, le brouillon instrumental se caractérise par l'absence de phrases. On y retrouve des mots ou des groupes de mots qui peuvent être intégrés à des listes,

des tableaux ou d'autres outils graphiques. Ces informations feront ensuite l'objet d'une transformation en texte lors de laquelle un remaniement, une évolution des idées sera possible. L'usage de ce type de brouillon est corrélé au niveau scolaire et au niveau de maîtrise de l'écrit. C'est à partir de la seconde que le brouillon instrumental est réellement utilisé. On peut donc faire le lien entre l'usage de ce type de brouillon et la stratégie de *knowledge transforming*. Suite à son étude sur le rôle du brouillon, Martine Alcorta conclut que quel que soit le type de tâche d'écriture demandée à un élève de primaire, celle-ci est trop complexe pour permettre le recours au brouillon instrumenté.

Bernadette Kervyn et Jérôme Faux (2014) avancent le fait que le brouillon tel qu'il est exploité actuellement à l'école se concentre sur la textualisation et ne permet pas les manipulations liées à la construction de la pensée. En parallèle, la textualisation du brouillon induit que ce dernier ne devient finalement qu'un instrument de « mise en conformité avec les normes linguistiques, discursives, textuelles et génériques ». Le rôle de lieu d'élaboration du brouillon est sous exploité. On comprend alors tout l'enjeu de l'enseignement de la production d'écrit argumentatif au cycle 3. Il faut emmener les élèves sur le chemin de l'écriture comme outil de structuration de la pensée et de la transformation des idées pour tenir compte de la visée du texte et du destinataire. Il faut s'assurer de mettre à leur disposition des outils de planification adaptés compte tenu de la complexité de la tâche que représente la production d'écrit.

1.3.1.3 Un autre type de brouillon : le brouillon oral collaboratif

Thierry Geoffre (2013) présente un autre type de travail de planification : le « brouillon collaboratif » qui s'inscrit dans le modèle de processus d'écriture de Hayes et Flower (1980) (planification, mise en texte et révision). Deux principes régissent sa mise en place : il est effectué en groupe et à l'oral. Il est enregistré et l'enseignant laisse les élèves planifier leur écrit sans intervenir. Les cinq dernières minutes du brouillon collaboratif sont dédiées au clair énoncé de la planification. L'étape de la mise en texte à l'écrit est individuelle. Thierry Geoffre a schématisé l'organisation d'une séquence d'écriture avec brouillon collaboratif.

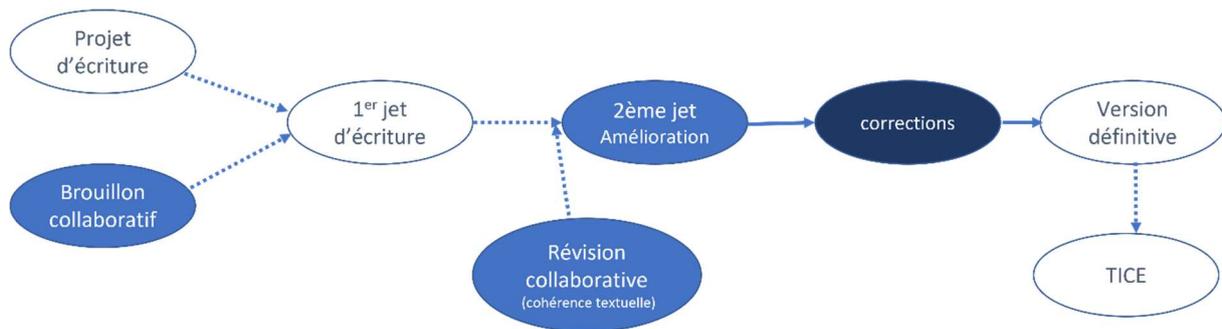


Figure 3: Organisation d'une séquence d'écriture avec "brouillon collaboratif" (Geoffre,2013)

Le brouillon collaboratif permet de construire oralement un outil pour l'étape de mise en texte. L'objectif est de réduire la charge cognitive liée à la « production verbale écrite » et à la gestion de l'orthographe. Les auteurs de la conférence de consensus (CNESCO,2018) soulignent que les performances à l'écrit des élèves sont moindres que leurs performances à l'oral. Le brouillon collaboratif, centré sur l'oral, permet aux élèves de développer en commun leurs compétences de formulation, de reformulation et de transformation d'idées grâce à l'apport des pairs

Le brouillon est donc un outil protéiforme. Lors de l'étape centrale de planification, la liste peut être également une forme textuelle propice à la planification.

1.3.2 La liste

Micheline Cellier et Patrick Demougin (2000), s'interrogent sur la liste comme écrit réflexif. Ils mettent en avant deux démarches en didactique de l'écriture. La première repose sur les travaux à dominante sociologique ou psychosociologique de B. Lahire (1993, 1995) et J-Y. Rochex (Bautier, Charlot, Rochex ;1993) et incite à « la formation du sujet par un processus culturel » (2000, p. 17). Il est ici question de s'appuyer sur la réalité scolaire et sur l'explicitation de ses objectifs pour élaborer une didactique de l'écriture.

La deuxième démarche repose sur les travaux à dominante anthropologique de Jack Goody (1979) et avance que l'écriture « organise la pensée et construit la mémoire » (2000, p. 5).

Micheline Cellier et Patrick Demougin émettent les trois hypothèses suivantes :

- Ecrire permet à l'individu de se développer socialement, culturellement, intellectuellement et d'un point de vue affectif.
- Ecrire est possible quand l'individu a une vision explicite de l'utilité de l'écrit.
- Apprendre à écrire permet de structurer sa pensée : les aspects normatifs de l'écriture sont des facilitateurs une fois que la visée de l'écrit est identifiée. En effet, si le scripteur est en mesure de lier le but de sa production à un type de texte particulier, régit par des normes qu'il connaît, l'écriture lui permettra de structurer ses idées. On peut citer par

exemple le schéma narratif qui propose un modèle de déroulement d'un récit qui va permettre au scripteur d'organiser sa pensée pour respecter la visée du texte.

L'objectif de l'enseignement de la production d'écrits argumentatifs est donc aussi de donner à comprendre l'intérêt du débat et des arguments et d'inscrire l'écrit dans une pratique langagière. Dans cette optique, Cellier et Demougin mettent en avant la liste qui est une forme textuelle non normée, très répandue au sein de l'école (65% d'élèves choisissent d'entrée en écriture *via* la liste selon Bernadette Kervyn et Jérôme Faux (2014)) et dans la sphère privée des élèves (on s'inscrit ici dans le processus culturel évoqué par Lahire et Rochex). La liste, qui a des caractéristiques linguistiques et textuelles simple, est également transversale à tous les types de textes, même littéraires (la poésie énumérative par exemple). Enfin, elle permet d'associer rédaction et organisation de la pensée en minorant la complexité liée à la mise en texte et ses contraintes syntaxiques et de cohésion textuelle. Dans l'approche de Demougin et Cellier, l'objectif n'est pas d'inscrire la liste dans une typologie d'écrits mais de proposer la liste comme un outil au plus proche de l'activité mentale du sujet et au service d'une activité langagière impliquant une interaction avec autrui.

Ces dispositifs ont tous pour objectif d'améliorer la qualité des écrits des élèves. Pour évaluer cette qualité, il est fondamental d'intégrer des critères et des indicateurs reflétant les multiples aspects de la production d'écrits.

1.3.3 L'évaluation de la production d'écrits

Les multiples dimensions de la production d'écrit entraînent une multiplicité de critères d'évaluation. Jean Marie De Ketele (2013) attribue trois fonctions à l'évaluation.

- La fonction certificative qui se caractérise par une prise de décision en termes d'échec et de réussite.
- La fonction formative qui permet une prise de décision pour améliorer l'apprentissage en cours.
- La fonction d'orientation qui est une prise de décision en vue de préparer une nouvelle action.

Il rappelle que la fonction formative est sous investie par rapport à la fonction certificative alors qu'elle est fondamentale pour les apprentissages. Préalablement à l'évaluation, il faut rappeler que la production d'écrit est une situation complexe, impliquant un important effort cognitif pour organiser et traiter l'ensemble des informations. Elle intègre de nombreux paramètres que

l'élève va devoir organiser et mettre en lien avec de nombreuses connaissances et des savoir-faire variés. Dans le cadre de l'évaluation des textes argumentatifs, la cohérence textuelle et la recevabilité des arguments seront des critères fondamentaux. La prise en compte des points de vue de l'interlocuteur et la volonté de convaincre reflèteront la compréhension qu'a l'élève de l'enjeu de communication et de la visée du texte. La présence de connecteurs et d'éléments de modalisation témoignera de sa maîtrise des normes liées à l'argumentation. L'objectif étant de mettre chacun des élèves en situation de réussite, on peut subodorer que toutes les séances permettant de les outiller vont leur permettre d'améliorer la qualité de leur production. L'évaluation d'un premier jet pourrait donc, dans le cadre d'une évaluation formative, orienter l'enseignant vers les dispositifs à mettre en place pour « améliorer l'apprentissage en cours » pour reprendre les mots de Jean Marie De Ketele. Une comparaison entre les différents jets d'un même projet d'écriture, selon les mêmes critères, permettrait la définition de stratégies d'enseignement pertinentes favorisant la réussite.

2 Formulation de la problématique

Comme nous avons pu le voir précédemment, le texte argumentatif présente de multiples difficultés. De l'identification de la visée du texte dépendent une sélection d'idées et une mise en texte cohérente. Sa qualité repose donc sur la présence, le nombre et la recevabilité des arguments sélectionnés ainsi que sur l'ordonnancement des idées notamment grâce à l'usage de connecteurs appropriés et variés. Dans ce cadre, on peut interroger l'aide que vont constituer les dispositifs pédagogiques et les ressources proposés aux élèves pour stimuler la mémoire de travail autour de la production de texte argumentatif. Le visionnage et la lecture de ressources liées au thème, la mise en place de débats, l'organisation de séances d'études de la langue sélectionnées et le brouillon oral permettront-ils d'améliorer la qualité des textes argumentatifs ? En effet, les interactions sociales que vont permettre ces dispositifs inviteront-elles les élèves à générer des idées selon le principe du *knowledge transforming* ? L'enregistrement du brouillon collaboratif va-t-il permettre aux élèves un usage plus varié et plus fréquent des connecteurs ? Ces questions amènent à la problématique suivante : **Des dispositifs pédagogiques proposés en amont de l'étape de planification permettent-ils d'améliorer la qualité des textes argumentatifs en cycle 3 ?**

Hypothèse 1 : Les dispositifs permettent d'augmenter le nombre d'arguments dans le deuxième jet.

Hypothèse 2 : Les dispositifs permettent d'augmenter la variété d'arguments dans le deuxième jet.

Hypothèse 3 : Lors de l'étape du brouillon oral collaboratif, un processus de transformation d'idée est identifié et les arguments sont davantage conformes à la visée du texte.

Hypothèse 4 : Les dispositifs vont permettre un usage des connecteurs plus varié et fréquent dans l'écrit final.

3 Méthodologie

3.1 Description du terrain

Les données de l'étude ont été collectées dans une classe de cycle 3 d'une école située en milieu péri-urbain. L'expérimentation a été menée avec des élèves de niveau CM 1. La classe est composée de 23 élèves : 14 filles et 9 garçons. Le niveau de cette classe est très hétérogène. Le contexte de l'expérimentation a subi les conséquences de l'épidémie de Covid-19. Seuls 18 élèves ont pu rédiger les deux jets nécessaires à l'expérimentation.

3.2 Présentation de la séquence

3.2.1 Contexte

La séquence permettant de répondre aux questions que pose notre problématique s'organise autour des différentes composantes de l'enseignement du français : l'étude de la langue, le langage oral et l'écriture. Elle se déploie sur les six semaines de la période 3. Elle respectera la continuité de la progression annuelle mise en place par les enseignants de la classe en production d'écrits qui vise à l'élaboration d'un type de texte long par période. En première période, les élèves ont procédé à un classement de textes selon leur visée : raconter (narratif), décrire (descriptif), convaincre (argumentatif), dire comment faire (injonctif), expliquer (explicatif), jouer avec les mots (rhétorique) et raconter ce qui s'est dit (conversationnel). En première période, ils ont rédigé un autoportrait. Le choix du premier projet d'écriture s'est porté sur le texte descriptif car il présentait des difficultés modérées en termes de concordance des temps et le thème était très familier aux élèves. En deuxième période, les élèves ont été amenés à élaborer un texte injonctif lié à la vie de la classe. Il s'agissait de produire le règlement de classe en EPS pour les séances de gymnastique. Là encore, le thème de la production d'écrit était en rapport avec le vécu des élèves et n'a pas constitué de difficultés en termes de génération d'idées.

Pour assurer une cohérence avec les éléments théoriques présentés dans la première partie, l'élaboration de la séquence s'est basée sur les choix suivants :

- Dans le but que cette séquence s'inscrive dans une continuité et qu'elle soit cohérente avec l'ensemble des dispositifs mis en place pour l'enseignement du français, elle se basera sur la connaissance qu'ont les élèves de l'album « Le voyage d'Oregon » de Rascal et Louis Joos. En effet, une séquence de lecture compréhension autour de cet album a été effectuée en deuxième période.
- La séquence s'appuiera sur des séances détachées d'étude de la langue et de langage oral lors desquelles seront notamment organisés des débats argumentatifs sur le thème de la liberté.
- La familiarité avec le thème étant un facteur de réussite (Alamargot, Chanquoy, & Chuy, 2005) des activités en classe liées au thème de la liberté et de la captivité des animaux seront effectuées (compréhension d'album, visionnage de reportage)
- En parallèle, des joggings d'écriture quotidiens visant à produire des listes d'arguments seront proposées sont mis en place deux fois par semaine.
- Afin de pouvoir évaluer la plus-value du brouillon collaboratif dans l'élaboration du texte argumentatif, un écrit « test » sera produit par les élèves.

3.2.2 Présentation de la situation problème

La production d'écrit est une situation problème basée sur des invariants (De Ketele, 2013) (les caractéristiques du contexte, les caractéristiques des informations fournies, les caractéristiques de la tâche et les ressources prioritaires à mobiliser) qui pourront servir de fondation pour l'évaluation. Les invariants de la séquence d'enseignement sont les suivants :

Les caractéristiques du contexte :

- Le type de situation : La production écrite se fera sur la base d'un album étudié en classe dans le cadre de la lecture compréhension. (Le voyage d'Oregon de Rascal et Louis Joos)
- La visée du texte : Les élèves devront produire un texte argumentatif portant sur une histoire familière, en prenant en compte les arguments d'un interlocuteur.
- Le genre à privilégier : L'élève doit être en mesure de rédiger un texte sous la forme d'une lettre simple.

- Les destinataires : L'élève devra se mettre dans la peau d'un personnage (Duke) de l'album et adresser sa production à un autre personnage : le directeur du cirque dans lequel Oregon était captif

Résumé de l'album « Le voyage d'Oregon » de Rascal et Louis Joos

Oregon est un ours travaillant dans un cirque. Un jour, il demande à son ami Duke, également acrobate au cirque de le ramener auprès des siens dans les forêts d'épicéas de l'Oregon.

Les caractéristiques des informations fournies :

- Une lettre artefact du directeur du cirque (à qui les élèves doivent répondre) sera fournie. (la lettre est proposée dans l'annexe 1). Elle présentera une liste d'arguments qui visera à convaincre de ramener Oregon au cirque.
- Des documents ressources auront été étudiés au préalable :
 - Lectures offertes sur le thème de la liberté et de la captivité des animaux.
 - La liste des arguments dressée suite aux débats sur la captivité des animaux menés en classe
- Reportage de France 24 sur la situation des animaux du cirque. Trois points de vue sont présents : celui des acteurs du cirque, celui d'un directeur d'un zoo refuge et la directrice d'une association qui vise à travailler avec les animaux pour permettre de les remettre dans leur milieu naturel.
- Une banque de mots (connecteurs logiques, expressions liées à l'argumentation) pour la rédaction du texte argumentatif aura été construite.
- Une grille de révision élaborée en classe.

Les caractéristiques de la tâche :

- Le type de tâche : Il est demandé à l'élève d'écrire une lettre pour répondre au directeur du cirque dans lequel l'ours Oregon était captif. On attend de l'élève qu'il soit en mesure de produire un texte en cohérence avec la visée du texte : convaincre le directeur qu'Oregon sera plus heureux en liberté. La prise en compte des arguments du directeur est attendue. Compte tenu de la complexité que représente la production d'un texte argumentatif, le format de la lettre a été choisi. En effet, son niveau de difficulté en termes de mise en œuvre orthographique (rédaction au présent notamment) est moindre et semblait cohérent avec le niveau de la classe.

- La consigne donnée aux élèves :
« Vous allez écrire une lettre pour répondre au directeur du cirque. Vous allez lui donner des arguments pour le convaincre qu'Oregon sera mieux en liberté »

3.2.3 Organisation de la séquence

La séquence proposée aux élèves est composée de 22 séances. Elle repose sur l'ensemble des composantes de l'enseignement du français.

- Dix séances d'écrits courts ou « joggings d'écriture »

La production d'écrits courts est un rituel bi-hebdomadaire d'une vingtaine de minutes mis en place dans la classe depuis le début de l'année scolaire. Elle consiste pour les élèves à écrire un texte à partir de questions ou de situations proposées par l'enseignant. Dans le cadre de la séquence sur le texte argumentatif, les inducteurs des joggings d'écriture avaient tous pour objectifs d'inviter les élèves à défendre un point de vue ou à proposer des arguments pour convaincre du bien-fondé ou non d'une idée. On peut citer pour exemple d'inducteur : "La maitresse veut raccourcir les récréations ! Ecris trois raisons pour la convaincre de ne pas prendre cette décision." Ou « Un élève m'a dit « C'est bien de lire un livre qui fait peur. » Es-tu d'accord avec lui ? ».

- Trois séances d'étude de la langue

La production de textes argumentatifs s'appuie sur les connaissances spécifiques en étude de la langue. L'étude du rôle des connecteurs a donc fait l'objet de trois séances. Deux séances avaient pour objectif de connaître et d'utiliser des connecteurs logiques et temporels et d'identifier l'importance des connecteurs dans la structuration d'un texte. Ces séances se sont appuyées sur des activités individuelles et collectives lors desquelles il fallait remettre dans l'ordre chronologiques des phrases liées à des images séquentielles. Les phrases, complexes, contenaient de nombreux connecteurs influençant le sens du texte final. Un tableau récapitulatif des connecteurs a été fourni aux élèves. Une dernière séance consacrée à la connaissance des conjonctions de coordination et à leurs caractéristiques a été mise en place. Le tissage avec les séances précédentes sur les connecteurs a été important pour intégrer l'étude de cette nature de mots au projet d'écriture.

- Deux séances de français basée sur des activités orales

Pour amener les élèves à comprendre en quoi consistait l'argumentation, deux séances ayant pour point d'appui le débat ont été proposées. Le thème en était les avantages et les inconvénients du téléphone portable. Après avoir fait émerger les connaissances sur l'argumentation, les élèves ont reçu une fiche contenant des verbatims présentant divers points de vue sur les téléphones mobiles. Ils devaient ensuite définir des arguments « pour » et « contre » individuellement et en groupe pour enfin mener un débat en classe entière. Les objectifs de ces séances étaient d'amener les élèves à être capable de définir un argument, un débat et les règles qui le régissent.

- Trois séances de lecture compréhension

L'objectif de cette séquence est d'enrichir l'environnement de la tâche de production d'écrits en proposant également des activités de lecture compréhension. Ces activités avaient toutes pour thème la liberté et s'appuyaient sur divers supports : les albums « Ma liberté à moi » de Slade Morrison et Toni Morrison et « L'île aux lapins » de Jörg Steiner, et un reportage diffusé sur France 24 intitulé « Animaux du cirque : la vie d'après ».

L'étude de l'album « Ma liberté à moi » s'est d'abord appuyée sur l'analyse de deux illustrations. L'une montrait des enfants aux visages tristes, ayant tout le confort (jouets, nourriture) mais restant enfermés dans une chambre verrouillée. L'autre montrait des enfants aux visages souriants, faisant une ronde dans la nature, entourés d'animaux. Une lecture offerte de l'album a suivi ce temps d'observation et d'analyse pour ensuite amener les élèves à une discussion sur la liberté. Cet album a permis aux élèves de s'interroger sur l'importance de la liberté par rapport au confort matériel. Ce point faisait l'objet d'un argument dans la lettre du directeur du cirque servant d'inducteur à la production d'écrit argumentatif. En effet, le directeur interrogeait le départ de l'ours à la lumière du confort qui lui était proposé au cirque. Cet album et l'activité liée pouvait donc représenter une ressource pour les élèves.

L'album « L'île aux lapins » a également permis aux élèves d'enrichir leur mémoire de travail et d'engranger de nouvelles idées liées à la liberté. Dans cet album un jeune lapin rencontre un vieux lapin dans une « usine d'élevage » et le convainc de s'enfuir. Ce retour à la nature et cette liberté retrouvée sont difficiles pour le vieux lapin qui est effrayé de tout, qui n'a plus de repères et qui finit par demander à retourner à l'usine. Il était intéressant ici de complexifier la question de la liberté et d'interroger la capacité des animaux en captivité à redevenir libres.

Le reportage « Animaux du cirque : la vie d'après », support vidéo, présentait les points de vue différents de personnes dont l'activité professionnelle était en lien avec les animaux du cirque. Un directeur de cirque évoquait le soin qu'il apportait aux animaux sauvages et les difficultés financières liées à l'interdiction des animaux sauvages dans les cirques. Le directeur d'un zoo refuge accueillant les animaux après leur vie au cirque constatait l'impossibilité pour les animaux retenus en captivité d'être autonomes lors d'un retour à la vie sauvage et le lien particulier créé entre les animaux et leurs dresseurs. Enfin, la directrice d'une association visant à la réintégration des animaux dans leur habitat sauvage présentait ses activités et insistait sur le mal-être des animaux en captivité. En classe, la confrontation de ces points de vue a été développée collectivement grâce à la collecte, l'analyse et à l'organisation par thème des arguments de chacun des protagonistes. Ils ont permis de développer une vision plus large de l'enjeu de la liberté des animaux du cirque et de comprendre le point de vue du directeur du cirque d'Oregon.

- Quatre séances de productions d'écrits

La première séance de production d'écrits a eu lieu au début de la séquence, après les séances de débats sur le thème du téléphone portable présentées préalablement. La présentation de l'activité a été théâtralisée. Les élèves ont dû s'imaginer à la place de Duke. Ils ont reçu une lettre du directeur du cirque d'Oregon qui leur demandait de ramener l'ours. Cette lettre présentait divers arguments du directeur sur lesquels ils devaient se baser pour rédiger une réponse. Cette première production est le premier jet qui a servi de test pour les résultats.

La deuxième séance de production d'écrits avait pour objectifs de créer des outils pour améliorer son texte et de connaître les expressions pour introduire un point de vue et le discuter avec un interlocuteur. Lors de cette séance, il était question d'outiller les élèves pour mener une argumentation dans le cadre du deuxième jet. Une liste d'expression a été créée sous forme d'affiche avec les élèves.

La troisième et la quatrième séance ont été consacrées à l'écriture du deuxième jet. Après avoir, par groupe de trois ou quatre élèves, enregistré puis écouté un brouillon oral, les élèves ont rédigé une deuxième lettre destinée au directeur du cirque. Les élèves pouvaient avoir accès à leurs enregistrements autant qu'ils le souhaitaient. C'est ce jet qui a été comparé au premier pour évaluer l'impact des dispositifs mis en place lors de la séance. Deux autres séances ont été consacrées à la révision et à la réécriture d'un dernier jet.

4 Les résultats

Les résultats se baseront sur l'analyse de données recueillies dans les différentes productions des élèves : le premier jet et le deuxième jet. Le premier jet est un jet test. Il a été rédigé sans qu'aucune étape de planification n'ait été proposée. L'inducteur (la lettre du directeur du cirque priant de ramener Oregon au cirque) a été présentée aux élèves. Chacun « a reçu » la lettre et devait répondre à la consigne : « Vous devez écrire une réponse au directeur du cirque pour justifier qu'Oregon sera mieux en liberté ». Le deuxième jet s'est basé sur le même inducteur mais a été rédigé après que tous les dispositifs de la séquence aient été soumis aux élèves. L'échantillon du nombre d'élèves est de 18. Chaque élève s'est vu attribuer un numéro de 1 à 18 pour les besoins de l'analyse.

4.1 L'impact des dispositifs sur la longueur des textes

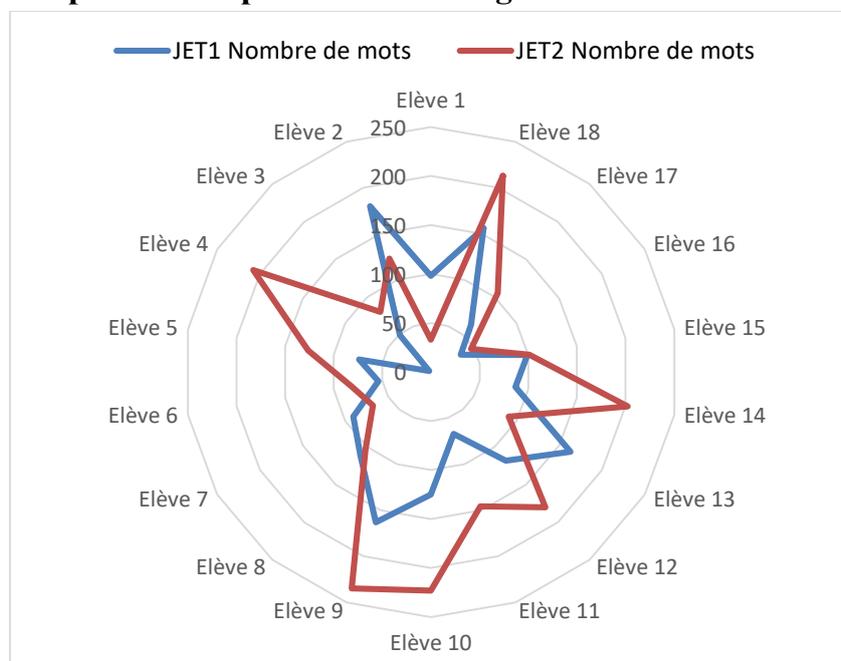


Figure 4: Comparaison des productions des élèves en fonction du nombre de mots

Un des critères de la qualité d'un texte peut être la longueur de celui-ci. En effet, on peut émettre l'hypothèse que la longueur du texte augmente grâce à deux facteurs : l'augmentation du nombre d'arguments ou le développement d'arguments déjà présents dans le premier jet. Ces deux facteurs, cumulés ou non, sont des indicateurs d'accroissement de la qualité d'un texte argumentatif. L'analyse du nombre de mots indique que pour 13 élèves sur 18, la longueur de leur production d'écrit entre le premier jet et le deuxième jet a augmenté. La médiane de l'augmentation est de 57 mots alors que la moyenne du nombre de mot du Jet 1 est de 96 mots.

On peut donc conclure que lorsque les élèves ont accru le nombre de mots de leur production, ils l'ont fait de façon significative par rapport au premier jet.

4.2 L'impact des dispositifs sur les arguments

4.2.1 Analyse des arguments : modalités

Pour répondre à la problématique, un relevé précis des arguments présents dans les productions des élèves a été nécessaire. Dans le cadre de cette étude, tout élément du texte exprimant les raisons pour lesquelles il est préférable qu'Oregon soit remis en liberté ou étant une réponse aux objections présentes dans la lettre inductrice était considéré comme un argument. La production d'un élève est présentée ci-dessous à titre d'exemple.

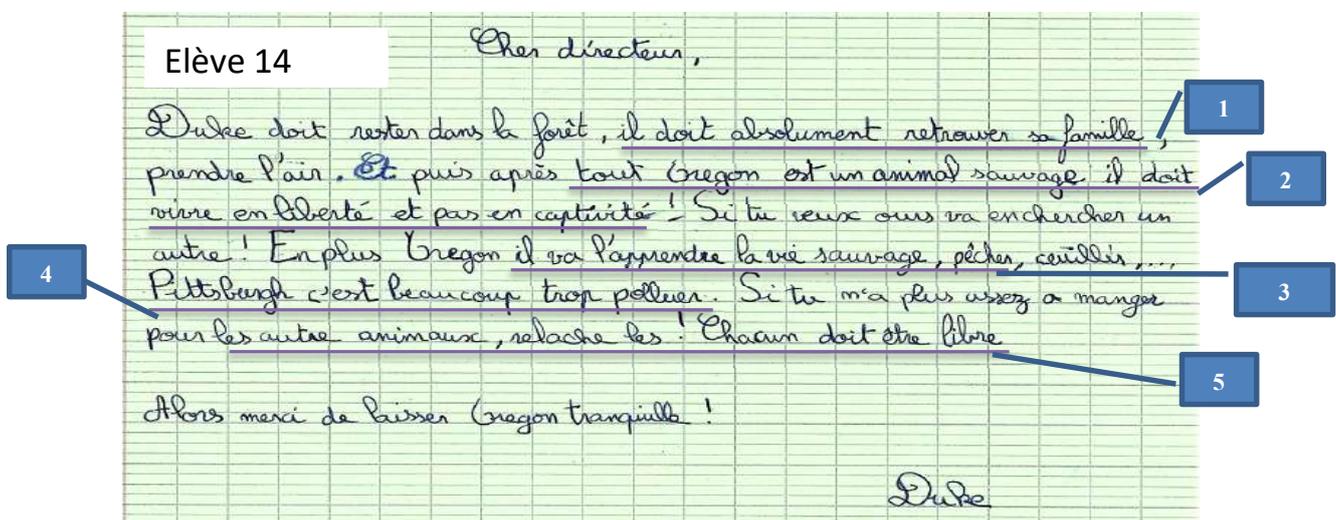


Figure 5 Production d'un élève indiquant la méthode de relevé des arguments

Cette tâche rigoureuse de relevé a parfois été émaillée d'arbitrages. Un argument identique était répété dans deux parties d'un même texte, il n'a été comptabilisé qu'une seule fois dans les résultats.

4.2.2 L'analyse du nombre d'arguments

Un des indicateurs d'amélioration de la qualité des textes mentionnés dans la méthodologie est le nombre d'arguments dans les productions d'écrits.

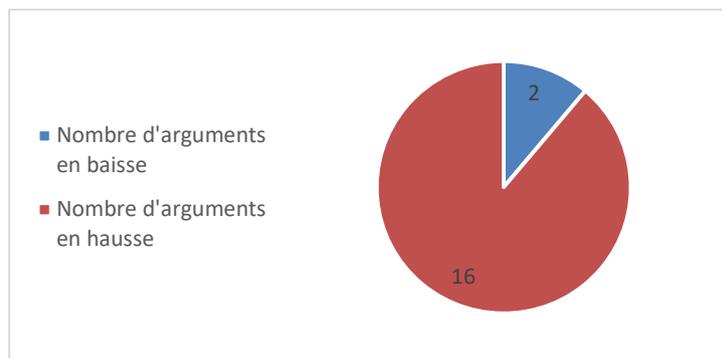


Figure 6 : Analyse de la variation du nombre d'arguments dans les 18 productions de l'échantillon.

Indication de lecture : Dans 16 productions d'écrits, le nombre d'arguments présents est en hausse.

En effet, les séances ont été construites avec l'objectif d'accroître le volume de connaissances référentielles des élèves pour améliorer le processus de génération des idées ou d'arguments pour les textes argumentatifs. Après la mise en place des dispositifs de la séquence, le nombre d'arguments a augmenté pour 16 productions d'écrit sur 18. Pour l'ensemble des écrits de la classe, on est passé de 63 arguments à 113 arguments entre le premier et le deuxième jet soit une augmentation de 79%.

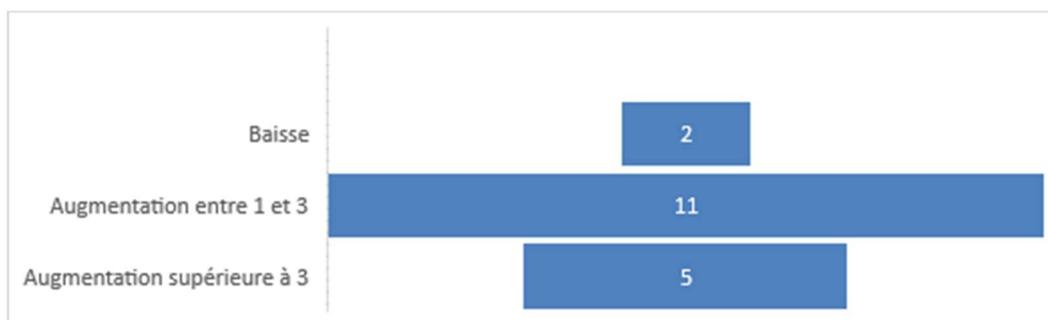


Figure 7: Analyse de la variation du nombre d'arguments.

Indication de lecture. Pour 11 productions, il y a eu une augmentation du nombre d'arguments entre 1 et 3 dans chaque production

En examinant les données sur le nombre des arguments, on note que pour onze productions, le nombre d'arguments a augmenté entre un et trois arguments. Pour cinq productions, l'augmentation du nombre d'arguments est supérieure à trois tandis que deux productions d'écrits ont vu leur nombre d'arguments baissé.

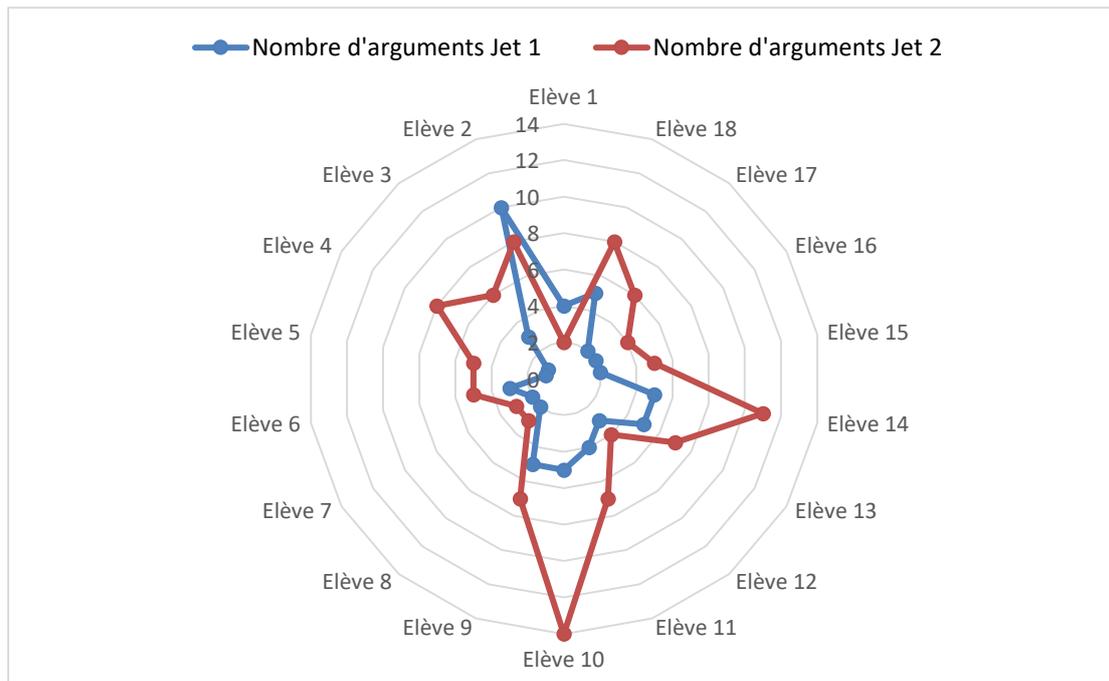


Figure 8: Analyse du nombre d'argument par production d'écrits

Après avoir identifié un certain nombre d'indicateurs quantitatifs, des résultats d'ordre qualitatifs vont être présentés. Ils permettront d'identifier si les dispositifs mis en place lors de la séquence auront eu un impact sur les thématiques d'arguments utilisés dans le premier jet et dans le deuxième jet.

4.2.3 Les thématiques des arguments dans les productions de la classe

L'histogramme ci-dessous présente une analyse de tous les arguments avancés dans les productions d'élèves. Cette vision globale permet d'identifier si les élèves se sont appropriés de nouvelles thématiques d'arguments pour le jet numéro deux et si certaines thématiques ont été plus ou moins traitées entre le premier et le deuxième jet. Dans les productions des élèves, sept thématiques principales ont émergé :

- Le bien-être d'Oregon dans la forêt : Dans cette catégorie, on retrouve les arguments liés au fait qu'Oregon pourra avoir une nourriture adaptée, qu'il pourra côtoyer d'autres ours, qu'il pourra pêcher et hiberner, etc.
- Les problèmes économiques de Steve Star : Cette thématique fait directement référence à un argument présent dans la lettre qui servait d'inducteur pour la production d'écrits. Le directeur du cirque évoquait sa perte d'argent liée au départ d'Oregon. Les arguments de cette catégorie sont ceux invitant Steve Star à changer d'activité professionnelle, à relâcher les autres animaux et à vendre son cirque.

- Le mal être d’Oregon au cirque : Cette thématique recouvre les arguments liés à la morosité éprouvée par Oregon au cirque : l’enfermement dans une cage, la nourriture au cirque, les spectacles épuisants à répétition.
- L’egoïsme de Steve Star : Cette catégorie d’arguments est plus restreinte. Dans les productions, les élèves font explicitement référence à l’egoïsme du directeur du cirque : « Tu ne penses qu’à toi », « Tu es égoïste, tu ne penses pas au bonheur d’Oregon ».
- La ville qui n’est pas un environnement adapté : Cette thématique regroupe les arguments liés à la pollution de la ville, nocive pour Oregon.
- La vie des animaux au cirque : Dans cette catégorie sont regroupés les éléments liés au sort des animaux sauvages dans les cirques. Citons comme exemple « les animaux ne sont pas faits pour vivre en cage », « Les animaux sont maltraités au cirque. », « Les animaux sauvages ne peuvent pas appartenir aux hommes ».
- L’autonomie d’Oregon lors de son retour dans la forêt : La problématique de la possibilité d’un retour à la vie sauvage pour un animal domestiqué est au cœur de cette thématique. On y retrouve donc les arguments tels que « Oregon pourra réapprendre à se débrouiller tout seul », « Il saura trouver de la nourriture tout seul ».

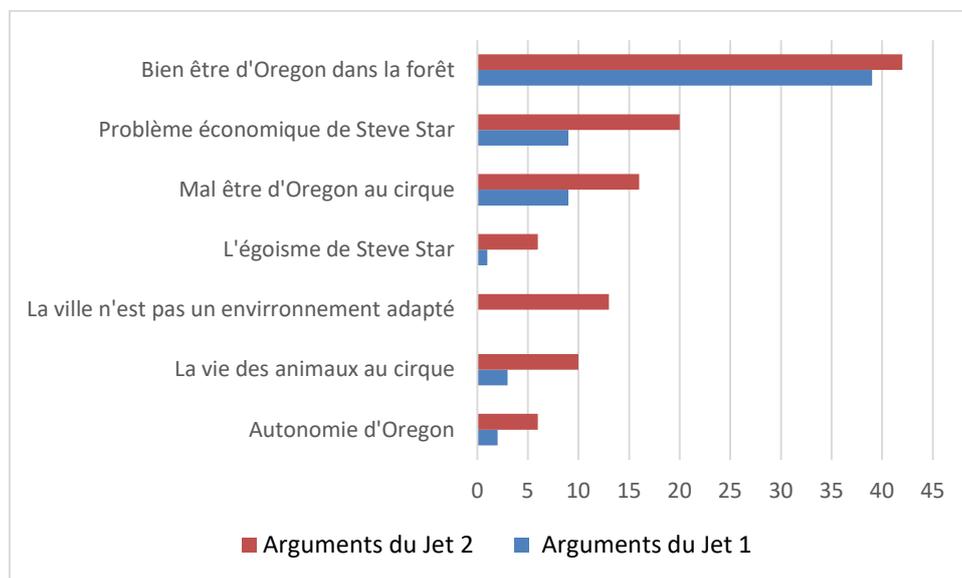


Figure 9 Classification par thèmes des arguments recueillis dans l'ensemble des productions des élèves

Cette analyse permet d’identifier l’émergence d’une thématique supplémentaire d’arguments entre le premier jet et le deuxième jet : « l’inadaptation de l’environnement de la ville aux besoins d’Oregon ». On note que certaines thématiques, peu traitées dans le premier jet l’ont

été davantage dans le deuxième. C'est le cas des thèmes « la vie des animaux au cirque », « l'autonomie d'Oregon » et « l'égoïsme de Steve Star ».

4.2.4 La variété des thématiques d'arguments par élève

L'analyse de la variété des thématiques d'arguments pour chaque élève permettra lors de l'analyse d'avancer des premières conclusions quant à l'efficacité de la séquence. Cet indicateur sera en effet prépondérant pour savoir si la construction de la séquence a permis d'augmenter les connaissances dans la mémoire de travail pour construire l'argumentation.

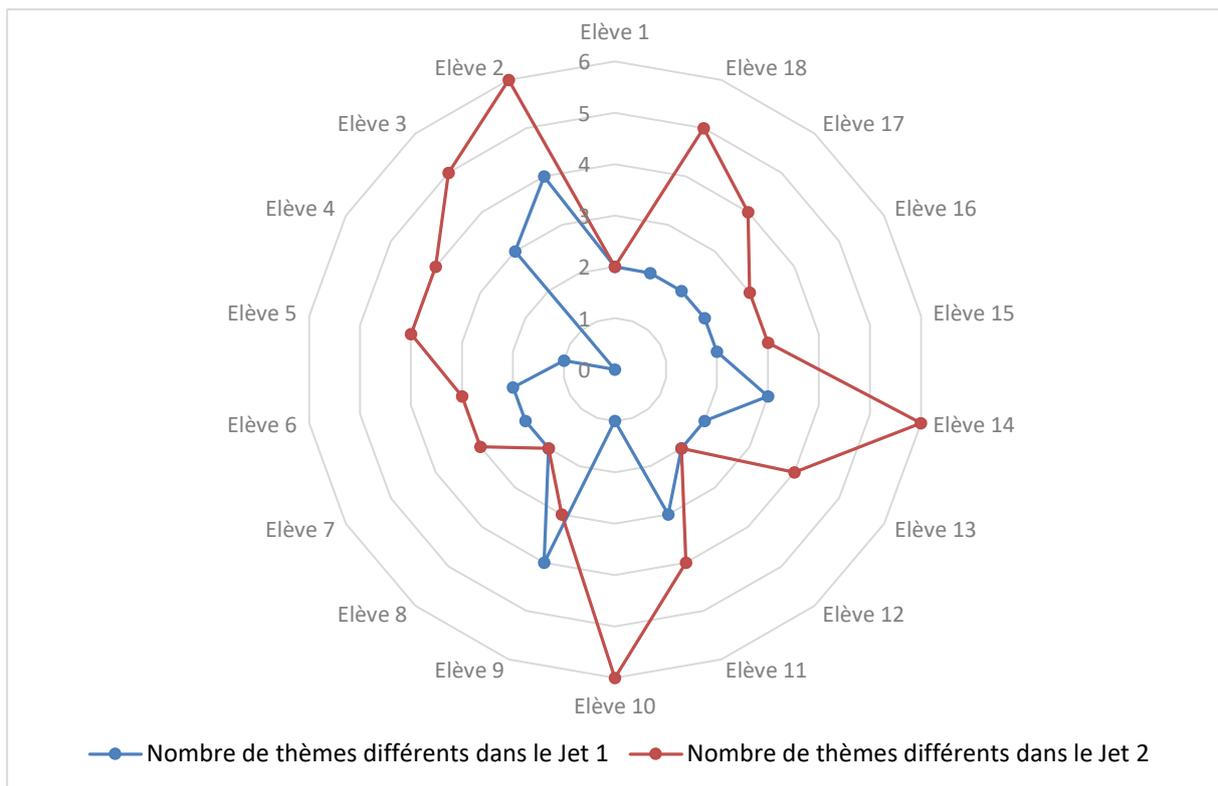


Figure 10: Comparaison par élève de la variété des thèmes des arguments entre les jets

On remarque grâce à ce graphique que pour trois élèves (élèves 1, 8 et 12), le nombre de thématiques est resté stable, que pour l'élève 8, il a baissé, et que pour 14 élèves, la variété des thématiques a augmenté.

Après avoir analysé les arguments du point de vue qualitatif et quantitatif, une étude des éléments linguistiques est nécessaire. La présence et la variété des connecteurs seront l'objet de cette étude.

4.3 Les dispositifs ont-ils eu un impact sur les connecteurs ?

4.3.1 L'impact sur le nombre de connecteurs

Les connecteurs jouent un rôle important dans la construction de l'argumentation et de son enjeu discursif.

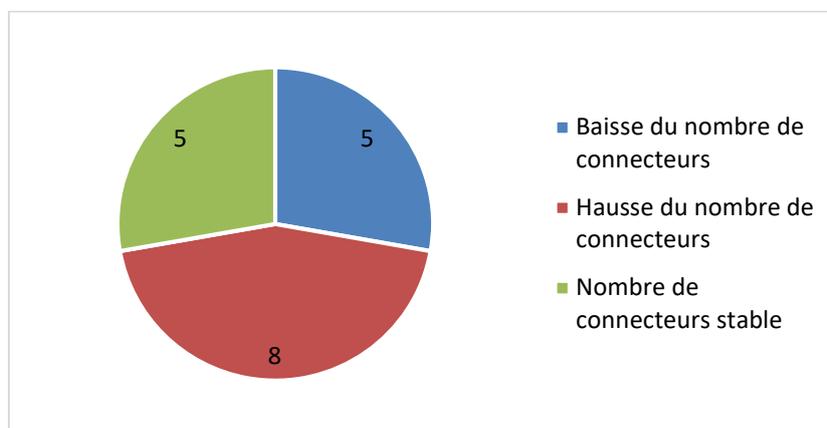


Figure 11 : variation du nombre de connecteurs entre le premier et le deuxième jet

Le relevé du nombre de connecteurs permet d'identifier que pour cinq élèves, le nombre de connecteurs a baissé entre les deux jets. Pour cinq élèves, ce nombre est resté stable et pour huit élèves, ce nombre a augmenté.

4.3.2 La classification des connecteurs

Pour procéder à une analyse qualitative des connecteurs, établir une classification est apparu nécessaire. Cette classification est détaillée dans le tableau ci-dessous :

Relation logique	Connecteurs
Addition	Et, aussi, et puis, puis, en plus, et aussi
Hypothèse	Peut-être, si, même si
Cause	Parce que, car
Opposition	Mais, alors que
But	Pour
Concession	Au moins, de toute façon, en tout cas, c'est vrai que, d'accord, même si
Conséquence	Alors, donc
Alternative	Ou alors, ou

Figure 12: Tableau de classification des connecteurs (Source : Eduscol, *Les relations logiques fondamentales de la leçon au moment de grammaire*, 2019)

4.3.3 L'impact sur la variété des connecteurs

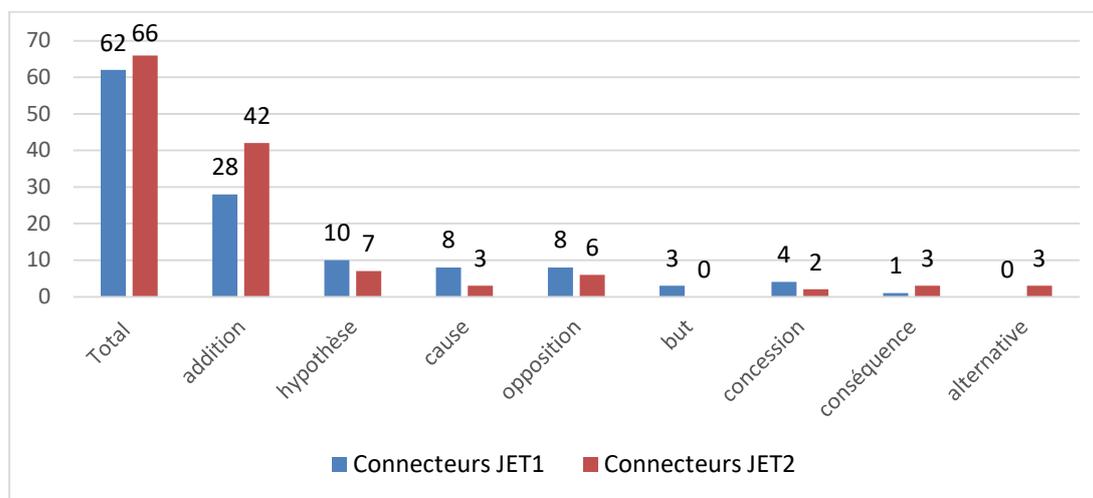


Figure 13 Analyse et comparaison de la variété des connecteurs entre les deux jets

Le nombre de connecteurs relevé dans l'ensemble des deuxièmes jets est légèrement supérieur (66) à celui des premiers jets (62). On note une large prédominance des connecteurs signifiant l'ajout ou l'addition dans les deux jets. Il est notable que leur nombre s'est significativement accru dans le deuxième jet : leur présence a augmenté de 50 % passant de 28 à 42. En revanche la fréquence des autres types de connecteurs, moins présents dans les productions, a diminué entre le jet 1 et le jet 2 sauf pour les connecteurs indiquant la conséquence ou l'alternative.

5 L'analyse

5.1 Re-contextualisation

Afin d'apporter le plus de clarté à l'analyse des résultats présentés dans la partie précédente, une recontextualisation de la séquence et un rappel de ses objectifs est utile. L'étude proposée se base sur l'enseignement de la production d'écrit et particulièrement la production de textes argumentatifs. L'enjeu de l'étude est d'analyser l'impact de dispositifs variés ayant tous pour objectifs d'apporter des ressources pour la production d'un texte argumentatif. Ces ressources sont de différents types. Certaines vont permettre d'élargir le spectre de l'univers référentiel de l'élève pour bâtir une argumentation sur un sujet donné (lors de séances de compréhension par exemple). D'autres auront pour objet d'apporter des connaissances sur les caractéristiques du texte argumentatif (les séances d'étude de la langue) ou permettront aux élèves de s'inscrire oralement dans la posture de la personne devant, argumenter pour convaincre ou réfuter des arguments (lors de débats).

Plusieurs hypothèses ont été avancées pour encadrer le travail mené. Les voici rappelées ci-dessous :

Hypothèse 1 : Les dispositifs permettent d'augmenter le nombre d'arguments dans le deuxième jet.

Hypothèse 2 : Les dispositifs permettent d'augmenter la variété d'arguments dans le deuxième jet

Hypothèse 3 : Lors de l'étape du brouillon oral collaboratif, un processus de transformation d'idée est identifié et les arguments sont davantage conformes à la visée du texte.

Hypothèse 4 : Les dispositifs permettent un usage des connecteurs plus varié et fréquent dans l'écrit final.

5.2 Des arguments plus nombreux et plus variés

L'analyse des résultats permet d'avancer que les différents dispositifs ont permis aux élèves d'augmenter le nombre d'arguments dans leurs productions d'écrits. La présence d'arguments est déjà perceptible dans le premier jet. On peut noter que ceux-ci sont majoritairement présentés en réponse aux arguments avancés dans la lettre artefact qui a joué un rôle d'inducteur certain. Les élèves ont donc perçu et compris quelle était la visée du texte qu'ils avaient à rédiger. La hausse du nombre d'arguments entre le jet 1 et le jet 2 passant de 63 à 113 est significative. Elle n'est pas le fruit de l'augmentation très forte du nombre d'arguments de quelques productions isolées. En effet, 16 productions ont vu leur nombre d'arguments s'accroître. Au-delà de l'aspect quantitatif, notons que la variété des thèmes des arguments est également plus large. Dans les premiers jets, les arguments sur le thème du bien-être qu'éprouvera Oregon dans la forêt sont largement prédominants. Dans les deuxièmes jets, ils le sont aussi mais dans une moindre mesure. En effet les autres thèmes y sont davantage traités et on peut voir émerger la nouvelle thématique de l'inadaptation de l'environnement urbain aux besoins d'Oregon. Les thèmes tels que « le sort des animaux du cirque », de « l'autonomie d'Oregon dans la forêt » ont été largement évoqués lors des séances de compréhension du reportage sur les animaux du cirque et de l'album « L'île aux lapins ». Si l'on analyse plus précisément les productions des élèves, on relève que non seulement le nombre d'arguments par écrit augmente mais que la variété des thématiques des arguments s'accroît. L'hypothèse selon laquelle des dispositifs axés sur la mémoire de travail et les activités dédiées à la création ou à l'élargissement de l'univers de référence ont un impact sur l'argumentation semble se

vérifier. Construire et adapter l'environnement de la tâche a permis aux élèves de s'emparer des enjeux liés à la thématique et de les inclure dans leur production. La réflexion autour du thème de la captivité des animaux étant décrochée de la planification de la production d'écrit, cela a probablement permis la réduction de la charge cognitive lors de la phase d'écriture. Les informations pertinentes étant stockées dans la mémoire de travail, leur convocation en contexte de production d'écrits a sûrement été moins coûteuse.

5.3 L'usage des connecteurs logiques

En préambule de l'analyse des connecteurs logiques, rappelons que ceux-ci ont fait l'objet d'un travail sur trois séances. L'objectif était de faire en sorte que les élèves identifient les connecteurs et leur rôle essentiel dans la structure d'un texte. Des exercices d'entraînement ont été proposés. Si l'on se réfère au nombre de connecteurs employés, celui-ci n'a que peu évolué entre le premier et le deuxième jet (on est passé de 62 à 66 sur l'ensemble des productions entre le premier et le deuxième jet). Les dispositifs mis en place n'ont donc pas été suffisants pour accroître l'usage des connecteurs logiques dans les productions. Du point de vue de l'analyse qualitative des connecteurs, on note une évolution entre le premier et le deuxième jet. Même si la prédominance des connecteurs indiquant « l'addition » est notable dans les deux jets, elle est toutefois beaucoup plus importante dans les deuxièmes jets. Tous les autres types de connecteurs ont vu leur nombre baisser à l'exception de ceux indiquant la conséquence et l'alternative mais dont la présence reste très faible. On note donc que le nombre et la variété des arguments ont augmenté mais qu'en parallèle, le nombre de connecteurs est resté stable et que leur diversité s'est réduite. Un premier sujet de questionnement émerge donc ici : alors que l'on a constaté que le nombre d'arguments augmentait d'au moins un sur 88% des productions du deuxième jet, comment expliquer que le nombre de connecteurs ait si peu évolué ?

Ces deux observations mises en parallèle nous interrogent sur les dispositifs de la séance et sur leurs impacts. On peut émettre l'hypothèse que le nombre de séances dédiées aux connecteurs était insuffisant ou que leur aspect « décroché » des séances de production d'écrits n'a pas permis une bonne assimilation de la notion de la part des élèves. On peut également penser que des gestes de tissage et l'explicitation des objectifs n'a pas été suffisante et que les élèves n'ont pas été en mesure de se projeter dans la concrétisation des apprentissages liés à cette notion. Autre hypothèse, la planification du deuxième jet était proposée sous forme de brouillon oral enregistré. L'objectif donné aux élèves était de partager leurs arguments, de définir les plus pertinents, de les enregistrer pour s'en servir ultérieurement lors de la phase de rédaction. Cet enregistrement n'a semble-t-il pas incité les élèves à penser l'usage de connecteurs lors de la

phase de planification. Cela soulève un questionnement sous-jacent : le connecteur « et » est caractéristique de l'expression orale. Si les élèves lors de la rédaction se sont appuyés sur des enregistrements, n'est-il pas cohérent que cette marque de l'oral se retrouve dans leurs écrits ? Cela interroge également sur l'explicitation de consignes liées à l'usage des connecteurs et à l'étape lors de laquelle cet usage doit être pensé. Serait-il opportun d'indiquer aux élèves que l'utilisation des connecteurs doit être intégrée lors de la planification, comme s'il s'agissait d'une aide à la construction du message et à la cohérence textuelle ? La place accordée aux connecteurs lors de cette séquence a sans doute été trop « satellitaire » contrairement à celle dédiée à la construction de l'univers référentiel des arguments.

5.4 La juxtaposition des arguments

Un des enjeux de la production d'écrits argumentatifs est la capacité des élèves à dépasser la juxtaposition des arguments et à privilégier l'adaptation des arguments à l'interlocuteur (*knowledge transforming*). Or il est notable, à travers l'analyse des deuxièmes productions, que l'énumération d'arguments sans reprise de ceux du directeur du cirque ait été privilégiée par les élèves. C'est en ce sens que peut être interprété l'usage important de connecteurs indiquant l'addition et impliquant naturellement la juxtaposition. Nous avons vu que les élèves ont été capables d'enregistrer des informations visant à développer leurs argumentations et que diverses situations ont été mises en place pour les amener à confronter leurs arguments et à les étayer lors de la phase de brouillon oral notamment. A l'écoute des enregistrements des brouillons oraux, ceux-ci ont plutôt amené les élèves à partager leurs arguments et à les enregistrer de façon linéaire. En effet, les élèves ont pour la plupart enregistré des arguments en les enchaînant sans véritablement faire de lien entre eux et sans les contextualiser. De ce procédé, résulte le fait que les élèves ont privilégié une rédaction de type « liste » reprenant les uns après les autres les arguments qu'ils avaient identifiés lors de la phase de brouillon oral en groupe. Le caractère discursif de l'argumentation est passé au second plan. On le remarque d'ailleurs en comparant les premiers jets aux deuxièmes. Les deuxièmes sont plus riches d'arguments : ils respectent donc la visée du texte qui était de convaincre que la place d'Oregon n'était pas au cirque mais dans la nature. En revanche, les deuxièmes jets font beaucoup moins apparaître d'éléments linguistiques tels que des interjections, des interpellations et des questions à l'adresse du destinataire. Quels éléments peuvent expliquer ce phénomène ? Pour la phase de planification du premier jet, la lecture de la lettre servant d'inducteur et la « mise en scène » qui l'accompagnait ont probablement permis aux élèves de s'approprier la situation de communication et de s'identifier à Duke (le destinataire de la lettre) : est-ce ceci qui a permis

la rédaction de textes certes moins riches d'arguments mais plus intéressants d'un point de vue linguistique ?

Nous en revenons ici à la complexité de l'évaluation de la production d'écrits selon De Ketele. L'émotion créée chez le lecteur par des procédés linguistiques variés est aussi au cœur de la qualité d'un texte. En cela, les dispositifs mis en place lors de la séquence n'ont pas permis aux élèves de percevoir l'importance de penser l'effet que suscitera la lecture de leur texte sur le lecteur lors du deuxième jet. L'hypothèse selon laquelle le brouillon oral (tel qu'il a été mis en place lors de la séquence) et les autres dispositifs auraient permis un processus de transformation d'idée et d'améliorer la qualité d'un texte ne se vérifie pas complètement dans le cadre de cette séquence.

5.5 Limites et perspectives

Les différentes analyses de la séquence et des productions des élèves permettent une prise de recul critique sur le lien entre les objectifs de la séquence et les dispositifs mis en place. La séquence avait deux objectifs principaux. À l'issue de celle-ci, les élèves devaient comprendre que convaincre était l'objectif de toute démarche argumentative. Ils devaient également être outillés pour construire un texte argumentatif. Dans ce cadre, les dispositifs proposés étaient cohérents. Travailler sur la définition des arguments, mettre régulièrement et à de nombreuses occasions les élèves dans une situation d'argumentation (lors de débat ou d'écrits courts) et introduire la notion de connecteurs sont des démarches qui allaient dans le sens des objectifs. Pour autant, peut-on conclure qu'elles ont permis d'améliorer l'ensemble des critères faisant la qualité des textes argumentatifs ? Après analyse, il semble qu'un critère essentiel n'a probablement pas été suffisamment explicité et n'a pas fait l'objet d'un enseignement spécifique : l'effet du texte sur le lecteur. En effet, entre les deux jets on note que l'augmentation du nombre d'arguments s'est faite au dépend d'éléments linguistiques créant un rythme, une émotion et captant l'attention du lecteur. Convaincre n'est pas seulement objecter des arguments variés et cohérents à un destinataire. C'est aussi créer une émotion chez le lecteur grâce à des éléments linguistiques. À cet égard, on peut s'interroger sur la manière dont cet aspect pourrait être enseigné. Il aurait pu être opportun de s'appuyer sur les écrits argumentatifs courts (joggings d'écriture) et sur les premiers jets rédigés lors de la séquence. La lecture et l'analyse de ces derniers aurait permis de collecter et d'analyser les procédés utilisés par les élèves pour créer, intentionnellement ou non, un effet chez le lecteur (ces procédés peuvent être par exemple l'énumération, la présence d'interjections...). De manière générale, inciter les élèves, tout au long de l'année et à travers des activités spécifiques, à s'interroger sur l'effet

que produisent des textes sur eux enrichira l'environnement des tâches de productions d'écrits. Développer l'univers référentiel littéraire et linguistique des élèves est fondamental, engager des analyses des procédés, permettre aux élèves d'identifier ceux qu'ils peuvent s'approprier (le « pillage » peut être inciter). C'est un travail de modélisation au long cours mais qui à terme, permettra peut-être aux élèves de s'engager dans un travail d'écriture dans lequel le lecteur tient une place à part entière.

6 Conclusion

Faire le choix de la production de texte argumentatif pour élaborer ce mémoire de fin d'année m'a permis d'envisager la production d'écrit tel un projet impliquant toutes les composantes de l'enseignement du français. La variété, la complémentarité et la résonance des dispositifs et des supports d'enseignement entre eux ont été source d'engagement pour les élèves en tant qu'apprenant et pour moi en tant qu'enseignante. A beaucoup d'égards, cette séquence doit être retravaillée pour répondre aux objectifs ambitieux qui étaient fixés. Pour autant, mettre en place une production d'écrit en l'envisageant tel un projet nourri par des notions travaillées en parallèle et qui vont concrètement et directement influencer sur toutes les étapes du processus d'écriture semble être une méthode efficace pour engager les élèves et mettre en pratique les savoirs. Dans cette optique, le dire-lire-écrire est servi par la multiplicité et la variété des séances proposées. La qualité des écrits des élèves est également dépendante de leur exposition à une multitude de textes. En effet, elle leur permettra la création d'un univers référentiel littéraire et linguistique et leur révélera le caractère fondamental de l'effet d'un écrit chez le lecteur, point d'ancrage de l'émotion et du plaisir de la lecture. Ce travail autour de ma pratique professionnelle et les échanges qu'ils m'ont permis d'avoir ont été la source d'un fort engagement réflexif. Construire une séquence en m'appuyant sur des apports scientifiques en constante évolution n'a fait qu'accroître mon goût pour la recherche de méthodes pédagogiques innovantes et ma volonté de m'engager dans une démarche de développement professionnel tout au long de ma carrière.

Bibliographie

- Alamargot, D., Chanquoy, L., & Chuy, M. (2005, septembre). L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie Française*, pp. 287-304.
- Alcorta, M. (2001, octobre-novembre-décembre). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue Française de Pédagogie*(137), pp. 95-103.
- Auriac-Peyronnet, E. (2007). Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*(59), pp. 356-370.
- Auriac-Peyronnet, E., & Favart, M. (2007). Passage d'un avant-texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif. *Langue Française*(155), pp. 69-83.
- Bernadette, K., & Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, pp. 161-162.
- Branca-Rosoff, S., & Garcia-Debanc, C. (2007). L'avant texte à l'école primaire. Quelques jalons de 1850 à nos jours. *Langue française*(155), pp. 35-50.
- Cellier, M., & Demougin, P. (2000). La liste pour écrire, et un peu plus. Modèles de référence en formation d'enseignants du premier degré. *Tréma*(17), pp. 43-54.
- CNESCO. (2018). *Ecrire et rédiger, comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?* IFE/ENS Lyon.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée, XVIII*, pp. 59-74.
- Fartoukh, M., Chanquoy, L., & Piolat, A. (2014). Influence d'une induction émotionnelle sur le ressenti émotionnel et la production orthographique d'enfants de CM1 et de CM2. *L'Année psychologique*(114), 251-288. Necplus.
- Favart, M., & Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue française*(155), pp. 51-68.
- Favart, M., & Olive, T. (2005, septembre). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie Française*, pp. 273-285.
- Favart, M., & Passerault, J.-M. (1999, Janvier). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : Approche en production. *L'année psychologique*, pp. 150-173.
- Geoffre, T. (2013, Février). Etude du contrôle orthographique d'élèves de CM2. Situations de planification collaborative. (A. Colin, Éd.) *Le Français aujourd'hui*(181), pp. 47-57.

- Golder, C., & Favart, M. (2003). Argumenter c'est difficile... oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. (Klincksieck, Éd.) *Ela. Etudes de linguistique appliquée*(130), pp. 187-209.
- Ministère de l'éducation nationale. (2019, Septembre). *Les relations logiques fondamentales de la leçon au moment de grammaire*. Consulté le mars 10, 2022, sur Eduscol: [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FRANCAIS/94/5/RA19_Lycees_GT_2nde1re_FRA_relations_logiques_\(2\)_1196945.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FRANCAIS/94/5/RA19_Lycees_GT_2nde1re_FRA_relations_logiques_(2)_1196945.pdf)
- Paolacci, V., & Favart, M. (2010). Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. (A. Colin, Éd.) *Langages*(177), pp. 113-128.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, pp. 55-71.

ANNEXE 1

Steve Star

Directeur du Star Circus

Pittsburgh

À Pittsburgh, le 26 Avril 1970

Cher Duke,

Après ton départ du Star Circus avec Oregon, j'ai envoyé des avis de recherche à travers tous les États Unis. Un homme m'a répondu et m'a donné l'adresse du Sioux motel où vous faites étape.

Duke, je t'écris pour te demander de ramener Oregon au cirque immédiatement. Je ne comprends pas : il a pourtant tout pour être heureux au cirque ! Il a de la nourriture tous les jours, un lit de paille bien chaud : ce n'est pas suffisant à bonheur ? Et puis Oregon est arrivé au cirque tout jeune : il ne va pas savoir se débrouiller tout seul dans la nature ! Crois-tu qu'il va trouver des hamburgers dans la forêt ? Je suis certain que tu sais que ce n'est pas une bonne idée ! La vie à Pittsburgh est agréable, il y a tout !

De plus, depuis son départ, il y a moins de spectateurs au cirque car beaucoup d'enfants venaient exprès pour le voir ! Je vends beaucoup moins de tickets et je gagne donc moins d'argent : je n'arrive même plus à acheter de la nourriture pour les autres animaux du cirque !

Il est urgent qu'il revienne !

Steve Star

Année universitaire 2020-2021

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

Titre du mémoire : Améliorer la qualité des écrits argumentatifs au cycle 3

Auteur : Anne Laure Billau-Morel

Résumé : L'objectif du travail présenté dans ce mémoire est d'évaluer l'impact de dispositifs variés sur la production d'écrits argumentatifs au cycle 3. Une classe de CM1 s'est vue proposée des séances de débats, de lecture compréhension, d'étude de la langue et de production d'écrits ayant toutes pour objectifs de favoriser le processus de génération d'idées, la compréhension de la visée d'un texte argumentatif et l'appropriation d'outils linguistiques. Le projet d'écriture s'est appuyé un album étudié en classe pour favoriser l'engagement des élèves. Pour cette étude, deux jets ont été analysés : le premier avant que les dispositifs soient mis en place et le deuxième jet à l'issue de la présentation des dispositifs. Les résultats montrent que les activités en lecture compréhension et les activités effectuées à l'oral (telles que les débats) ont permis aux élèves d'enrichir leur univers de référence et de proposer des arguments plus nombreux et plus variés dans leurs productions d'écrits argumentatifs. Toutefois, l'analyse des travaux permet de constater la complexité pour les élèves d'intégrer un usage de connecteurs variés dans leurs écrits malgré des séances dédiées en étude de la langue. Ce travail met en exergue le rôle crucial de l'enrichissement de l'environnement de la tâche dans les activités de production d'écrits.

Mots clés : Production d'écrits, texte argumentatif, cycle 3, environnement de la tâche, génération d'idées

Abstract: The goal of this study is to assess the impact that sessions dedicated to reading, writing and understanding could have on ideas generation and writing process. The project has been implemented in a class of 9-10 yearsold children. Pupils have been asked to write an argumentative text after having been exposed to several types of learning sessions. Results shows that the more children are exposed to a rich task environment and engage in the writing process, the more they are able to write text containing a wide range of arguments. Nevertheless, it remains that argumentation is a complex task for children of this age: text cohesion and the construction of connective propositions remains challenging.

Keywords: writing process, argumentative text, task environment