



**HAL**  
open science

## Des pratiques d'enseignement en réponse à la production d'écrits complexe

James Guirgues

► **To cite this version:**

James Guirgues. Des pratiques d'enseignement en réponse à la production d'écrits complexe. Education. 2022. dumas-04146761

**HAL Id: dumas-04146761**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04146761>**

Submitted on 30 Jun 2023

**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 MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# **Des pratiques d'enseignement en réponse à la production d'écrits complexe**

**Mots Clefs : production d'écrits – tâche complexe – décomposition de la tâche complexe – écriture collaborative**

**Présenté par : James GUIRGUES**

**Encadré par : Emmanuelle VOULGRE**

## **Résumé**

L'écriture devrait permettre aux élèves d'être libres de créer, de penser et de se différencier. Cependant, sa pratique à l'école est remplie de contraintes et les élèves s'y reconnaissent peu. La production d'écrits est perçue comme une tâche difficile et complexe par les élèves. Les pratiques de l'enseignant et son étayage peuvent influencer la réussite des élèves en production d'écrits ainsi que leur goût pour l'écriture. Dans ce mémoire, nous allons nous intéresser à deux pratiques d'enseignement en réponse à la complexité de la production d'écrits qui sont la décomposition de la tâche complexe en tâches simples pour favoriser une entrée progressive dans la rédaction et un meilleur suivi par l'enseignant ainsi que l'écriture collaborative offrant l'opportunité aux élèves de développer leur conscience du lecteur par une planification formatrice et produire des écrits plus riches et mieux construits.

## **Remerciements**

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire Madame Voulgre qui a su me guider tout au long de ce travail en m'accompagnant dans mes recherches ainsi que dans ma réflexion.

Je souhaiterais également remercier Madame Tufféry-Rochdi et Madame Archimbaud, tutrice Inspe et professeure des écoles maitre-formatrice pour leur soutien, leur bienveillance et leurs conseils qui m'ont été très utiles sur ma pratique tout au long de l'année.

Je tiens également à remercier mes collègues de l'école élémentaire Pierre Larousse à qui je dois énormément pour cette année de stage. Je remercie plus particulièrement Monsieur Leclerc, directeur de l'école, qui m'a fait confiance tout au long de l'année et qui a su me faire partager son expérience avec bienveillance.

Enfin, je tiens à remercier mes élèves et ainsi que leur famille pour leur participation et leur investissement qui ont permis la réalisation de ce mémoire.

# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>5</b>
<b>1. Etat de l'art</b>	<b>6</b>
1.1. Les élèves et la production d'écrits	6
1.1.1. L'écriture, le moteur de la pensée	6
1.1.2. Le processus d'écriture	7
1.1.3. Les compétences visées au cycle 2	9
1.1.4. Produire un écrit : une tâche complexe	11
1.1.5. Nos élèves en difficulté	12
1.2. Des pratiques enseignantes favorisant la réussite des élèves en production d'écrits	14
1.2.1. Décomposer une tâche complexe	15
1.2.2. L'écriture collaborative	19
1.3. Problématique	22
<b>2. Méthodologie</b>	<b>22</b>
2.1. Description du terrain	22
2.2. Présentation des dispositifs	23
2.2.1. Ecriture créative d'un travail d'Hercule	23
2.2.2. Ecriture collaborative de résumés	24
2.3. Recueil des données	26
<b>3. Résultats</b>	<b>26</b>
3.1. Les apports et limites de la décomposition de la production d'écrits	26
3.1.1. Une décomposition rassurante pour l'entrée dans la tâche complexe	26
3.1.2. Un meilleur accompagnement	31
3.2. Les apports et les limites de l'écriture collaborative	33
3.2.1. Une planification formatrice	33
3.2.2. Des écrits mieux construits	34
<b>Conclusion</b>	<b>36</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>37</b>
<b>Annexes</b>	<b>38</b>

## Introduction

Nous le savons, la production d'écrits est un apprentissage relevant de nombreux autres. Il s'agit d'un processus difficile souvent associé à une résolution de problèmes pour nos élèves. De plus il s'agit d'une pratique qui se perd à l'école au fil des générations par sa complexité et l'énergie cognitive qu'il mobilise à l'école. J'ai pu, durant mon année de PES, rapidement m'en rendre compte avec ma classe de CE2. La production d'écrits demande des compétences graphiques, créatives, grammaticales, orthographiques, lexicales et j'en passe. Par ailleurs, plus l'exercice est complexe et mobilise de nombreuses compétences plus l'hétérogénéité au sein de la classe est importante. Il y a les élèves qui n'écrivent rien ou très peu par difficulté, les élèves qui effacent ce qu'ils viennent d'écrire par un manque de confiance en eux ou car ils craignent de commettre des erreurs, les élèves qui écrivent sans s'appliquer pour se débarrasser de la tâche et nous continuerons de les évoquer dans ce dossier. Par ailleurs, il s'agit d'un exercice difficile à étayer et à gérer pour l'enseignant. Il ne peut se contenter de circuler dans les rangs, donner son avis, donner des pistes d'amélioration, corriger les erreurs ... Et cela semble déjà difficile lorsque nous ressentons que cette activité crée de l'anxiété et lorsqu'une dizaine d'élèves lèvent la main pour demander de l'aide.

Ainsi, j'ai remis en question ma pratique d'enseignement concernant la production d'écrits. Comment se fait-il qu'une consigne de généralement une ligne puisse engendrer autant de difficultés ? Comment me rendre plus disponible pour accompagner mes élèves ? Comment se fait-il que la question la plus fréquemment posée soit : « Est-ce que c'est grave si on fait des fautes ? » ? Comment mieux investir les élèves dans l'activité ? Les élèves comprenaient ce qui leur était demandé mais ils ne savaient pas comment s'y prendre. Si la réalisation de la tâche voire la réussite n'est pas planifiée alors les élèves éprouveront des difficultés importantes à s'y engager et d'y progresser. A chaque idée ils rencontrent des contraintes et à chaque pas ils rencontrent des obstacles. Nous allons, dans ce mémoire, nous intéresser aux pratiques d'enseignement luttant contre la complexité de la tâche : produire un écrit.

# 1. Etat de l'art

## 1.1. Les élèves et la production d'écrits

### 1.1.1. L'écriture, le moteur de la pensée

Nous le savons, l'école ne cesse d'évoluer pour répondre aux attentes et aux enjeux de la société actuelle. Dès 1792, Condorcet, dans son ouvrage « Rapport de projet sur l'instruction publique », orientait le système éducatif français vers une école publique, laïque, gratuite et universelle. Dès cette période, d'après lui, la mission de l'école était de transmettre les savoirs pour que les élèves puissent s'émanciper et se forger leur propre opinion au sein de la société. Il affirma lors de la présentation de son rapport à l'Assemblée législative le 20 et 21 avril 1792 que :

*« [...] Il ne s'agit pas de soumettre, chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison [...] ».*<sup>1</sup>

Ainsi, l'école a pour ambition de former les élèves à penser librement et permettre la construction progressive d'esprits éclairés, autonomes, critiques et capables de résister à toutes emprises.

Nous lisons pour recueillir, nous calculons pour résoudre et nous écrivons pour penser, créer et transmettre. L'écrit est le moteur de la pensée, notre moteur pour réfléchir. C'est notamment à travers cette pratique que nos jeunes élèves vont pouvoir s'éclairer et se former en tant qu'individu mais aussi en tant que citoyen de demain.

Ainsi, que nous soyons à l'école ou à la retraite et que nous écrivions notre première lettre ou notre mémoire de master, l'écrit appellera toujours à la réflexion. Nous nous interrogerons à chaque écrit sur les attentes du public visé, sur ce qu'il pourrait comprendre ou encore sur sa réaction.

Un individu qui écrit s'engage en tant que personne. Il mobilise ses pensées, ses envies, ses émotions à travers son stylo ou son clavier. Il crée et engage aussi l'image qu'il souhaite renvoyer à ses lecteurs.

C'est pourquoi, l'enseignement de l'écriture joue un rôle capital. A l'école, « il ne s'agit plus de dresser, d'entraîner et de formater des esprits à diverses normes, mais de les aider à penser,

---

<sup>1</sup> Présentation du « Rapport de projet sur l'instruction publique », CONDORCET, Assemblée législative, le 20 et 21 avril 1792

à se penser, à inventer et en même temps à trouver leur place dans la discipline enseignée, dans la classe et, plus loin, dans la société. » (Bucheton, 2014, emplacement 128)<sup>2</sup>

A l'école, l'écrit ne se limite pas au volume horaire dédié à cet apprentissage en Français ou à une maîtrise de la langue prônant la priorité aux exercices et aux leçons de langue et de grammaire en lieu et place de pratiques régulières et longues de lecture et d'écriture (Bucheton, 2014)<sup>3</sup>. Nous pouvons retrouver l'écriture dans toutes les disciplines et sous de multiples apparences. Elle se retrouve aussi bien en Temps, pour critiquer un document, qu'en Sciences pour décrire son expérimentation. L'écriture est au service de toutes les disciplines et ces dernières viennent l'enrichir.

### 1.1.2. Le processus d'écriture

Mais écrire à l'école, c'est quoi ? Comment procédons-nous ? Et d'après qui ? Dans cette partie nous allons pouvoir approcher le processus d'écriture.

Lors de leur scolarité, les élèves sont confrontés à la production écrite. Il peut s'agir de la rédaction d'une phrase en réponse à une question, de la formulation d'une question ou encore de l'élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. Notre travail de recherche se penchera sur la production de portions de texte ou de textes entiers.

Le processus d'écriture relève d'une résolution de problèmes complexes : celui qui écrit doit structurer et ordonner ses idées, les développer, les rendre pertinentes, mais aussi il doit gérer le choix des mots, de la syntaxe, le genre du texte, l'orthographe, la graphie, la mise en page, etc.

Hayes et Flower (1980) posent les premières définitions des différents processus rédactionnels disponibles chez le rédacteur, définitions encore largement partagées par toute la communauté de chercheurs quand il s'agit de l'évoquer rapidement. Nous nous appuyerons sur ce modèle pour notre pratique mais nous présenterons certaines critiques sur ce dernier faites par d'autres chercheurs.

Nous allons approcher une vue schématique du modèle d'Hayes et Flower (1980) illustrant le processus d'écriture et les composantes l'entourant :

---

<sup>2</sup> Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. RETZ.

<sup>3</sup> Ibidem, emplacement 135

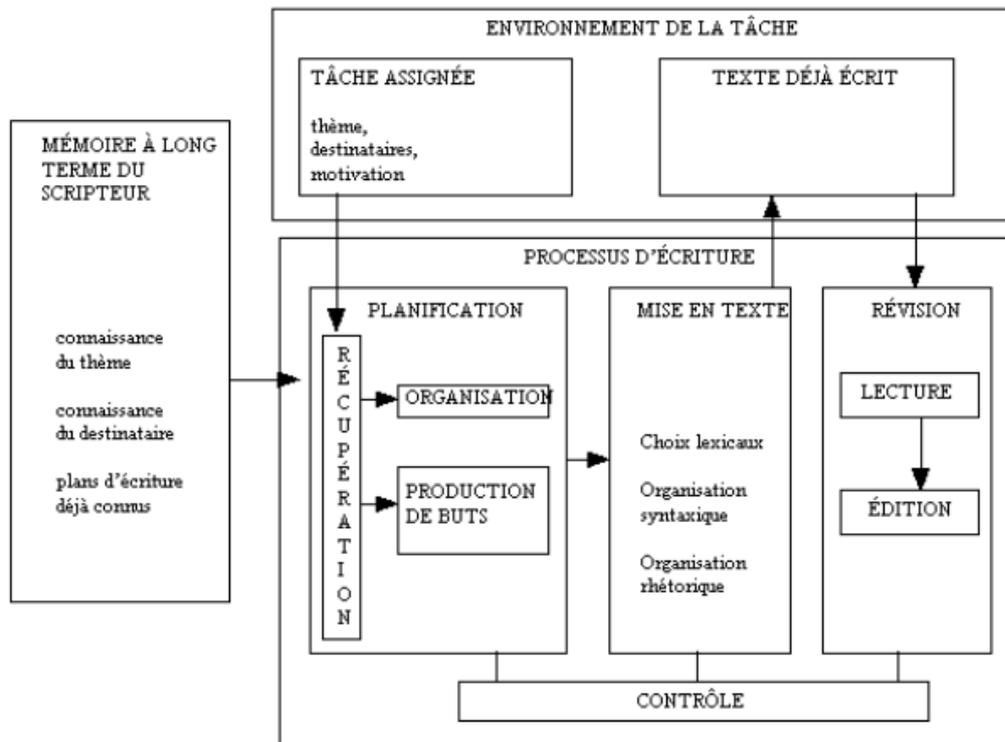


Figure n°1 : Vue schématique du modèle d'Hayes et Flower présenté par Fayol (2002)

Ce modèle comporte trois composantes :

- L'environnement de la tâche ;
- Les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques (mémoire à long terme du scripteur) ;
- Le processus d'écriture.

L'environnement de la tâche correspond à son contexte. Elle englobe le thème, les destinataires, la consigne ou encore les motivations du producteur. Elle correspond aux éléments externes influençant le processus d'écriture. Par ailleurs, nous remarquons que la portion de texte déjà produite appartient à cette composante. Par exemple, si un élève est invité à poursuivre son écrit ou à le réécrire, la portion de texte déjà écrite appartient l'environnement de la tâche.

Une autre composante correspond au contenu de la mémoire à long terme du scripteur comme les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques. Cette dernière joue un rôle important puisque le scripteur y puise en partie ses connaissances sur le genre de texte à produire, le thème, le public spécifique ... De plus, les connaissances grammaticales ou sur la structure du texte sont aussi concernées.

La dernière composante se centre sur le processus d'écriture. Elle est composée elle-même de trois grandes opérations constitutives de l'acte d'écriture :

- La planification qui consiste en l'élaboration des idées et de leur organisation en fonction d'un objectif et du ou des destinataire(s) ;
- La mise en texte qui consiste à faire des choix lexicaux, choix syntaxiques, structures textuelles mais à la transcription mobilisant les formes orthographiques ou les procédures d'accord et la dimension graphique ;
- La révision qui consiste en un retour sur le texte produit en vue de l'évaluer et, éventuellement, de le corriger ou de l'améliorer.

Cependant, l'écriture ne se réduit pas seulement à ces opérations successives de planification, de formulation ou de mise en mots et de révision. Le schéma n'étant pas linéaire, cela fausserait la progressivité d'une production écrite. Il ne s'agit pas de traiter chaque étape de façon indépendant et d'assembler le tout pour obtenir un produit final.

Une critique évoquée par Denis Alamargot<sup>4</sup>, professeur des Universités en Psychologie Cognitive à l'INSPE de l'Académie de Créteil et à l'Université de Paris-Est Créteil (UPEC), lors de la conférence des consensus du Cnesco « Ecrire et Rédiger » est que l'écriture serait malheureusement considérée comme un assemblage de compétences voire une unique compétence complexe à l'école par le modèle d'Hayes et Flower. Cependant son apprentissage est progressif, dynamique tout au long de notre vie et non pas définitif et binaire. Denis Alamargot affirme que l'écriture doit être considérée comme une performance plutôt qu'une compétence. Les limites de ce modèle sont maintenant bien connues (Chanquoy & Alamargot, 2002). Il y aurait des chaînons manquants. Hayes et Flower et leur équipe de recherche, cantonnés à étudier les performances rédactionnelles des adultes chez lesquels l'activité graphique est fortement automatisée et donc très disponible, n'ont pas contribué à l'analyse des processus graphiques. Ils n'ont pas fait non plus de la mise en texte leur champ de recherche privilégié (Piolat, 2004). Cependant, malgré les limites connues de ce modèle, nous remarquons que c'est celui inspirant majoritairement les programmes scolaires et notamment du cycle 2.

### 1.1.3. Les compétences visées au cycle 2

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'école essaie de s'adapter et évolue en fonction des attendus et enjeux de la société. En parallèle avec l'école, l'enseignement de l'écriture évolue depuis 1882. La place des savoirs, de l'enfant dans les écrits et le rapport des élèves à leur production sont les principaux facteurs de ces évolutions.

---

<sup>4</sup> Cnesco, & Alamargot, D. (2018, 10 avril). *Amener les élèves à produire des textes*. Dailymotion. <https://www.dailymotion.com/video/x6hlecf>

Les programmes scolaires<sup>5</sup> élaborés par la transposition didactique prennent donc en considération les différents apports de la recherche. Ainsi, nous affirmons que les élèves n'écrivent plus seulement pour s'exprimer et communiquer mais aussi pour penser et apprendre.

Il est question d'un élargissement de la notion d'écriture à la notion de littératie. La littératie est définie par l'OCDE comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. »<sup>6</sup>. Le terme « littératie » n'est encore pas employé dans les programmes scolaires pour le moment. Cependant, nous l'approchons dans les programmes du cycle 3 et 4 par la compétence « à utiliser l'écrit pour penser et apprendre ». En revanche, la rédaction de textes est présente dans les programmes du cycle 2 mais les attendus sont plus centrés sur l'entraînement par la copie et la rédaction et l'amélioration de textes par la planification et la révision de ce dernier.

En nous appuyant sur les programmes scolaires du cycle 2, nous distinguons trois compétences principalement visées en écriture :

- Être capable de copier ;
- Être capable d'écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche ;
- Être capable de réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.

Copier un texte permettra d'entraîner les élèves aux gestes d'écriture et favorisera la mémorisation orthographique des mots écrits. Cette compétence permettra d'alléger l'énergie cognitive (voire physique pour certains) lors de la production d'écrits.

Ainsi, les attendus de fin de cycle ([annexe n°1](#)) sont :

- 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.

---

<sup>5</sup> Direction générale de l'enseignement scolaire. (2020, 30 juillet). *Programme du cycle 2*. [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr). [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/24/5/Programme2020\\_cycle\\_2\\_comparatif\\_1313245.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf)

<sup>6</sup> OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information RAPPORT FINAL DE L'ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR LA LITTÉRATIE DES ADULTES*. <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>

Être capable de rédiger un texte demande aux élèves qu'ils soient capables d'identifier les caractéristiques propres à un genre ou à une forme de texte et de mettre en œuvre une démarche. Les élèves doivent être donc capables de planifier leur texte. Ils doivent être capable de produire des phrases en mobilisant leurs connaissances et leurs compétences en langues. De plus, améliorer son texte demande aux élèves qu'ils soient capables de repérer les dysfonctionnements dans le texte produit et qu'ils puissent le corriger. Nous remarquons que les programmes s'appuient sur le processus d'écriture et sur un modèle précis.

En effet, nous pouvons remarquer que les compétences visées du cycle 2 appellent à la planification et à la révision d'un écrit, les différents sous-processus du modèle d'Hayes et Flower. Cependant, « Rédiger un texte » et « Améliorer un texte » restent des compétences complexes qui en mobilisent d'autres que nous allons pouvoir approcher brièvement.

#### 1.1.4. Produire un écrit : une tâche complexe

La production d'écrit ne peut être considérée comme une compétence qui pourrait s'acquérir à l'aide d'une répétition de simples exercices d'application comme rédiger le titre d'un texte présenté ou encore transformer un texte du singulier au pluriel. En revanche, rédiger un conte, un commentaire de texte ou encore un sujet d'invention sont des compétences complexes.

Produire un écrit serait une « situation complexe » à résoudre pour l'élève (De Ketele, 2013).

<sup>7</sup>Les situations problèmes ont deux composantes :

- Une situation complexe relevant du contexte ;
- La tâche complexe relevant du processus de résolution et un produit face au problème posé par la situation.

Produire un écrit serait également une tâche complexe par le fait qu'elle ne peut être réalisée en appliquant une démarche établie fermée. Plusieurs processus de résolution peuvent être utilisés pour y parvenir. De plus, de nombreuses connaissances et savoir-faire sont susceptibles d'être mobilisés.

L'écriture demande une vingtaine d'années d'apprentissage, d'entraînement et de maturation cérébrale (Kellogg, 2008)<sup>8</sup>. A l'instar de l'écrivain, l'élève doit « jongler » avec les contraintes

---

<sup>7</sup> De Ketele, J. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>

<sup>8</sup> Kellogg, R. (2008). Training writing skills : A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>

« de fond et de forme » (Fayol, 1984)<sup>9</sup>. De plus, l'expertise en production écrite entraîne une complexification des traitements et un allongement de la tâche (Scardamalia et Bereiter, 1991)<sup>10</sup>. En effet, contrairement au lecteur expert qui peut lire plus aisément à l'aide de ses compétences acquises de décodage et de compréhension, l'écrivain a, par son expertise, une réflexion plus poussée, et donc une écriture plus réfléchie, plus lente à construire et avec des intentions esthétiques plus soutenues. Nous pourrions même supposer que sur les enjeux et les contraintes entre un scripteur expert et un scripteur novice ne sont pas équivalentes.

Dans son rapport à la conférence de consensus « Ecrire et Rédiger », Denis Alamargot affirme que cette activité est jugée complexe car elle appelle à la gestion articulée en mémoire des différents traitements permettant :

- D'élaborer le contenu du texte (par des opérations de récupération, sélection et organisation des informations à transmettre) ;
- De choisir des formes linguistiques adaptées aux idées récupérées (choix du lexique, de la syntaxe, de l'orthographe, etc.) ;
- De programmer et réaliser les mouvements moteurs nécessaires à l'apparition de la trace écrite ;
- De mettre en œuvre des activités de révision (relecture et de correction).

De plus, cette complexité est accrue par le fait qu'elle soit généralement monogérée, obligeant le scripteur à élaborer des hypothèses quant à la lisibilité et la compréhensibilité de son message en l'absence de destinataire, ou encore à détecter seul des erreurs ou de dysfonctionnement en l'absence d'un relecteur.

#### 1.1.5. Nos élèves en difficulté

De nombreux professionnels confrontés à l'étude de l'écriture s'accordent donc à dire que la production d'écrits est une tâche difficile par sa complexité. Ainsi, à l'aide des différentes évaluations nationales, internationales et le rapport de Sandra Andreu<sup>11</sup> synthétisant ces

---

<sup>9</sup> Fayol, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères*, 63(1), 65-69. <https://doi.org/10.3406/reper.1984.1783>

<sup>10</sup> Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'année psychologique*, 102(2), 363-398. <https://doi.org/10.3406/psy.2002.29596> Faisant référence aux travaux de Scardamalia et Bereiter dans *Literate expertise* à la page 27.

<sup>11</sup> Cnesco (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>, page 15

dernières, nous remarquons que nos élèves rencontrent des difficultés quant à produire des écrits à l'école :

- Dans le cadre du Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre) en 2015, pour un sous-échantillon d'écoles, des élèves de CM2 ont été invités à réaliser des activités de production d'écrits comme une recette ou un texte narratif. Les taux de réussite s'échelonnent entre 20% pour la recette et 54% pour le texte narratif. Nous remarquons la difficulté des élèves à produire des écrits sous contraintes.
- En CM1, les élèves français se démarquent de leurs voisins européens et confirment leur difficulté à rédiger. A l'aide de l'enquête internationale PIRLS de 2011, nous remarquons que le taux de non-réponses croît selon le type de réponse attendu. Plus la question demande réponse longue, moins les élèves français y répondent :

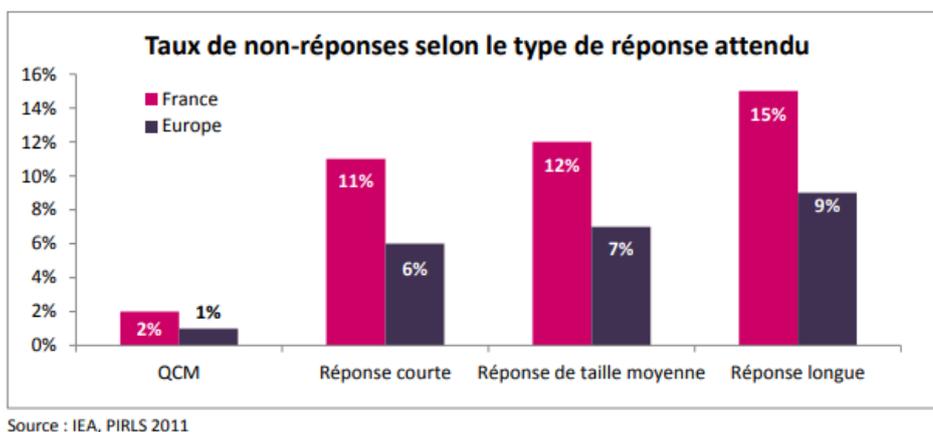


Figure n°2 : Graphique du taux de non-réponses selon le type de réponse attendu

Ces difficultés se poursuivent au collège.

- En 3<sup>e</sup>, sur un double exercice de production écrite en 25 minutes (un sujet d'argumentation avec trois arguments et un sujet d'invention à partir d'une fin d'histoire donnée), l'hétérogénéité se révèle à travers le nombre de lignes produites. Certains n'écrivent que quelques lignes quand d'autres produisent un texte d'une page et demie. Les élèves produisent en moyenne 15-20 lignes. Ainsi, l'étude met en évidence que 40 % des élèves de 3<sup>e</sup> ne rédigent pas ou très peu (Cedre 2015, Depp).

De plus, ces difficultés croissantes en rédaction entraînent des répercussions sur les autres disciplines :

- En histoire-géographie et éducation civique, à partir d'une liste de mots donnés 60 % des élèves de 3<sup>e</sup> ont produit un texte manquant de cohérence (Cedre 2012, Depp). Ils répondaient à l'aide de phrases simples ou de suites de mots.
- En sciences, les enquêtes montrent également un fort décalage du taux de non-réponses entre un QCM et une question à réponse construite. Ainsi, 20 % des questions ouvertes (où il faut rédiger) restent sans réponse, contre 3 % lorsqu'il s'agit d'un QCM (Cedre 2013, Depp). Les élèves les plus en difficulté sont ceux qui répondent le moins aux questions ouvertes. Ils sont donc pénalisés en sciences par leurs difficultés à produire des textes écrits. Il y a de fortes inégalités relevées entre nos élèves.

Ainsi, de nombreux didacticiens s'interrogent sur les raisons de ces difficultés pour chercher à y remédier. Dominique Bucheton, professeure honoraire des Universités affirme que : « Nous ne pouvons ainsi qu'interroger les programmes, les pratiques et la formation des enseignants qui aboutissent en France à de tels résultats. ».

#### 1.2. Des pratiques enseignantes favorisant la réussite des élèves en production d'écrits

Comme nous avons pu l'observer, produire un écrit est difficile pour nos élèves. Ils rencontrent des difficultés par les nombreuses compétences et connaissances à mobiliser, les nombreuses contraintes à respecter, les nombreuses résolutions possibles et donc par sa complexité.

A présent, nous allons approcher deux pratiques d'enseignement pouvant décomplexifier la production d'écrits et favoriser ainsi la réussite des élèves dans cette tâche. Dans un premier temps, nous allons nous pencher sur le morcelage de la tâche complexe en tâches simples, une forme d'étayage au service de la production d'écrits. Et dans un second temps, nous nous pencherons sur la production collaborative d'écrits.

## 1.2.1. Décomposer une tâche complexe

### 1.2.1.1. L'étayage

Le concept d'étayage est introduit par le psychologue et pédagogue américain Jérôme Bruner impliquant l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. Associé au concept de zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski, l'étayage peut se définir comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1983)<sup>12</sup>. L'adulte va ainsi pouvoir restreindre la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul. Le concept d'étayage désignerait « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans. » (Bucheton, 2009, paragraphe 30).<sup>13</sup>

Cependant, il s'agirait d'une pratique indispensable mais vouée à disparaître. Bruner associe l'étayage à l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite. Il a besoin d'être fiable, durable et nécessite la confiance.

Bange, Carol et Griggs (2005)<sup>14</sup>, soumettent trois fonctions à l'étayage qui sont (1) l'incitation et la motivation, (2) l'aide à la réalisation de la tâche et (3) le feedback. Cette dernière fonction considère le retour sur le cheminement qui a permis d'accomplir la tâche pour mieux la comprendre. Effectivement, ce n'est pas tant le résultat qui compte que le cheminement qui s'est développé pour y parvenir. L'étayage permettrait donc la différenciation des tâches complexes, en restant concentrés sur la réussite tous les élèves.

Au-delà d'un objectif principal, Guy Brousseau (1980)<sup>15</sup>, mathématicien et didacticien, l'étayage ferait partie d'un « contrat didactique » qui lie l'enseignant aux élèves autour d'un objet de savoir. Le contrat didactique serait « l'ensemble des comportements spécifiques du maître attendu par les élèves et l'ensemble des comportements des élèves attendu par l'enseignant. ». Bucheton penche de ce côté en partageant l'idée que tout réside dans la

---

<sup>12</sup> Bruner, J., Michel, J. (2011). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. (Deleau, M.) Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

<sup>13</sup> Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>.

<sup>14</sup> Bange, P., Carol, R., Griggs, P., 2005. L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction. Paris : l'Harmattan

<sup>15</sup> Guy Brousseau. L'échec et le contrat. Recherches, 1980, 41, pp.177-182. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00483165/document>

multiplicité des préoccupations et des tâches conjointes que l'enseignant doit assumer pour faire classe.

Elle crée le modèle du multi-agenda qui renvoie à « ce qui doit être fait » en classe. Le point de convergence de ce modèle représente les objets du savoir et les techniques. S'organisent autour, quatre autres points interconnectés entre eux. L'un d'entre eux est le tissage qui a pour but de donner du sens à la situation et au savoir visé. Un second point est consacré à l'atmosphère, tout ce qui est lié à l'ethos, à la création et au maintien des espaces dialogiques.

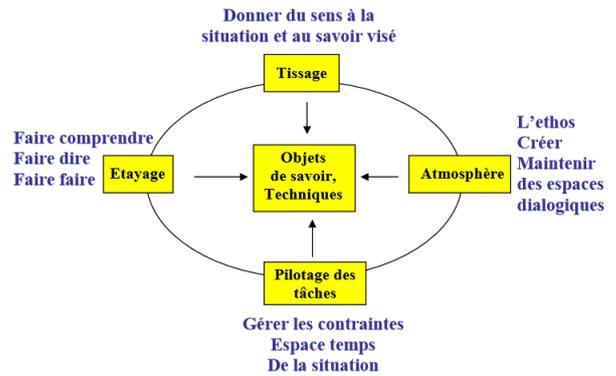


Figure n°3 : Le multi-agenda de Bucheton

Par la suite, le pilotage des tâches est une composante autour de la gestion des contraintes d'espace et de temps de la situation. Enfin, le dernier point est celui de l'étayage qui englobe le « faire comprendre, le faire dire, le faire faire ». L'étayage serait supérieur à tous les autres et incarnerait la coactivité entre enseignant-élèves. D'après Bucheton, les gestes d'étayage sont le lieu même où s'articule ce qu'on pourrait appeler le but didactique et le pédagogique. « L'étayage est donc au cœur de métier, impulse, régule la dynamique de ce qui se joue dans la classe » (Bucheton, 2014).

C'est ainsi que nous allons approcher une forme d'étayage souvent employée pour favoriser la réussite des élèves à profil particulier et la mettre en lien avec la production écrite.

### 1.2.1.2. Décomposer les productions d'écrits pour favoriser la réussite des élèves

Devant une tâche qui implique diverses étapes, une tâche dite complexe, certains enfants se sentent vite dépassés. Ils ne savent ni par quoi commencer ni comment s'organiser et finaliser la tâche représente alors un défi. En découpant la tâche en plusieurs petites étapes, nous augmentons leurs chances de réussite, ce qui réduira aussi leur stress et permettra un meilleur suivi. Décomposer la tâche complexe est une forme de d'étayage réalisé en amont pour favoriser la réussite des élèves. L'institut des troubles de l'apprentissage et la plateforme Cap école inclusive recommandent cette pratique pour les élèves rencontrant des difficultés à la réalisation d'une tâche complexe. Ainsi, ils recommandent de mettre en œuvres des adaptations pour décomplexifier une tâche complexe s'appuyant sur des pratiques mais aussi des supports.

L'institut des troubles de l'apprentissage préconise 7 étapes pour décomposer les tâches complexes :

1. Tenir compte de toutes les étapes nécessaires à la réussite de la tâche ;
2. Décomposer la tâche en petites étapes qui pourront être faites de manière indépendante ou procéder du simple au complexe ;
3. Faire un suivi à chaque étape et encourager l'élève au relevant ses réussites et ses efforts ;
4. Annoncer progressivement les prochaines étapes ;
5. S'assurer de la réussite de chaque étape avant de poursuivre ;
6. Utiliser des supports visuels pour visualiser l'objectif principal ou les prochaines étapes à réaliser ;
7. Encourager l'élève à s'appropriier la tâche en l'impliquant dans sa planification.

En résumé, nous allons décomposer une tâche complexe pour favoriser la réussite des élèves en leur offrant d'une part une entrée et progression rassurante dans la tâche et un meilleur suivi par l'enseignant d'autre part.

#### 1.2.1.3. Visualisation de la production d'un écrit décomposé

Avant tout, il ne faut pas confondre la décomposition de la tâche complexe (ici rédiger un texte entier), en la décomposition présentée par le processus d'écriture (planification, mise en texte et révision). Nous allons morceler la tâche complexe en plusieurs tâches plus accessibles appelant chacune, si besoin, aux différentes étapes du processus d'écriture.

Notre problématique se centrant sur la production d'écrits, notre tâche complexe serait donc la production d'un texte avec un thème et des contraintes précis. Il existe différentes formes de décomposition de la production écrite. Par exemple, nous pouvons décomposer notre rédaction de texte en nous appuyant sur des normes comme le schéma narratif. Les élèves rédigeraient dans un premier temps la situation initiale puis l'élément perturbateur, etc. pour la production d'un conte. Par ailleurs, il est possible de produire sur les différentes composantes de la fiction (personnages, décor, le combat ...). Les élèves auraient une vue d'ensemble de l'écrit final et à chaque conception d'une composante, l'élève devra prendre en compte les autres. Nous pourrions observer les choix que j'ai faits avec les élèves pour l'écriture de leur travail d'Hercule lors de la partie 3.1.

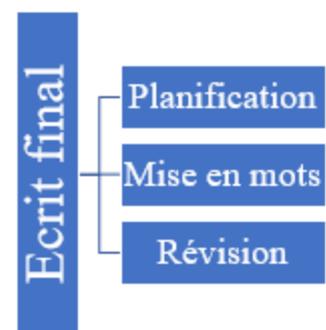


Figure n°4 : Schéma de la production classique d'un écrit

Ainsi, la production écrite classique se repose sur le passage unique à chaque étape du processus d'écriture. Les élèves vont planifier leur écrit, leur mettre en mots et le réviser.

Cependant, il arrive que le processus d'écriture devienne circulaire, c'est-à-dire que durant la phase de mise en mots ou naturellement durant la phase de révision, les élèves soient appelés à de nouveau planifier et donc de nouveau rédiger, etc. Cela créerait une certaine fatigue mais aussi une baisse de motivation par l'élèves à réaliser des changements en cours de route par l'émergence d'une idée ou la volonté d'améliorer son récit.

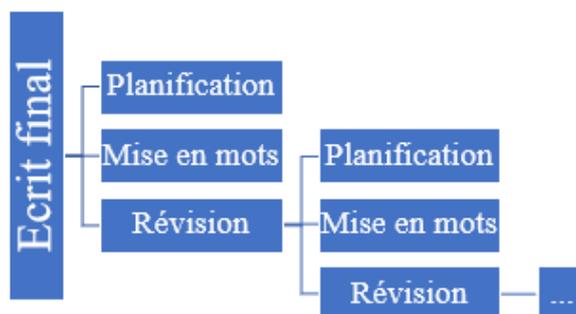


Figure n°5 : Schéma de la production classique d'un écrit avec une boucle au niveau de la phase révision

De nombreuses questions émergent. Les élèves vont-ils tous avoir besoin d'une nouvelle phase de révision ? Vont-ils tous s'investir dans cette dernière ou en ressentir le besoin au même moment ? Comment l'enseignant peut-il accompagner chaque élève dans cette disposition ? A quels moments peut-il leur donner des coups de pouce ? L'enseignant était occupé avec un camarade, l'élève doit-il s'autogérer alors qu'il a besoin d'un avis pour continuer ? Nous remarquons les limites de cette pratique et les freins qu'elle peut engendrer pour les élèves mais aussi pour le pilotage et l'étayage de l'enseignant ainsi qu'éventuellement l'atmosphère.

En revanche, en décomposant la production d'écrit en plusieurs étapes comme des portions de textes qui seront articulés par la suite, nous remarquons que l'activité est favorable à la réussite des élèves.

La décomposition en portions de textes, serait une première étape de la décomposition de la tâche complexe. La seconde serait, comme évoquée précédemment la réalisation de tâches plus simples pour amener les élèves progressivement dans la rédaction ou pour aider à la réalisation. Cependant, la réalisation de ces tâches simples ferait partie de la phase de planification de la portion de texte.

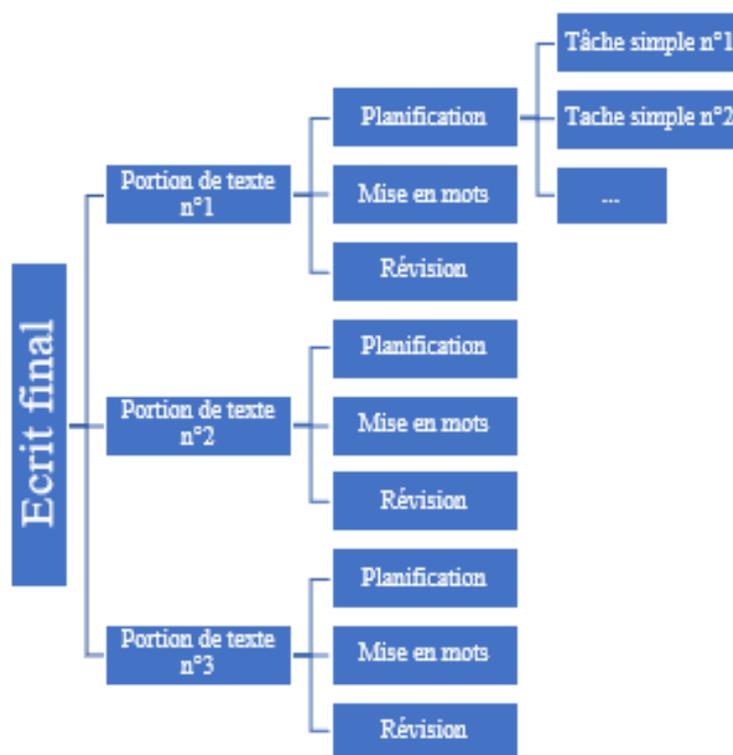


Figure n°6 : Production d'écrit après décomposition

Comme nous l'avons évoqué au début de ce mémoire, plus une tâche est complexe et appelle à de nombreuses tâches sous-jacentes, plus l'hétérogénéité entre le niveau des élèves est élevée. Morceler la tâche complexe en tâches simples va permettre à ce que l'écart de niveau des élèves soit dilué entre les différentes étapes. Ainsi, un élève rencontrant des difficultés ne pourra pas prendre trop de retard et au contraire un élève ayant des facilités ne pourra prendre trop d'avance. En effet, l'allure à laquelle les élèves progressent dans leur écrit est contrôlée par l'enseignant. L'écart de niveau entre les élèves ne s'exprimera qu'à travers la qualité de leur écrit et le respect des contraintes.

Cette progression contrôlée offre de nombreuses possibilités à l'enseignant pour exercer une pratique favorisant la réussite des élèves. Si nous savons quand est-ce que les élèves vont écrire le combat de leur héros ou encore le décor de leur histoire, nous savons préparer et anticiper au mieux ce que nous pouvons leur apporter, les questionnements qu'ils pourraient avoir ou encore les obstacles qu'ils pourraient rencontrer. Nous détaillerons les différents temps clés favorable à l'étayage de l'enseignant lorsque nous analyserons notre pratique.

Ainsi, l'enseignant peut être capable d'organiser son enseignement pour prendre en charge les difficultés des élèves dans la rédaction complexe. L'autrui peut donc influencer la réussite d'un élève en production d'écrits. L'élève scripteur est une personne inscrite dans des interactions sociales et dans des rapports sociaux (Crinon, 2018). Nous allons donc nous interroger sur une autre pratique, l'écriture collaborative et les effets des interactions entre pairs pour la production à plusieurs.

### 1.2.2. L'écriture collaborative

Proposer des activités d'écriture motivantes et signifiantes constitue un défi de taille pour les enseignants. Puisque les enfants apprécient généralement d'interagir avec leurs pairs, pourquoi ne pas profiter de cet intérêt et leur permettre d'écrire à plusieurs.

#### 1.2.2.1. *Produire et apprendre entre pairs*

Pour Vygotski, « les cognitions émergent dans et par l'interaction sociale ». Le socioconstructivisme insiste sur l'importance de la dimension sociale pour développer des compétences. Cette approche affirme la place de l'environnement social et culturel dans l'apprentissage. En cela, nous visualisons le lien existant entre interactions sociales et apprentissages. D'après cette théorie, l'élève élabore sa compréhension d'une réalité en comparant ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignant. Le travail en équipe

suppose des interactions langagières entre partenaires dans un contexte donné, qui est l'écriture dans ce cas. Les interactions permettent aux élèves de collaborer pour créer un texte, de recevoir des réactions, des critiques et des suggestions, et d'explicitier leurs démarches et leurs conceptions. Crinon (2018)<sup>16</sup> affirme qu'un scripteur écrit pour de futurs lecteurs et cette acquisition d'une plus grande « conscience du public » serait un des ressorts de l'efficacité des pratiques de collaboration et que cette conscience du public permettrait d'améliorer les textes. Bruner (1997) en reprenant les théories socioconstructivistes explique que « c'est pour l'essentiel au travers de l'interaction avec autrui que les enfants découvrent en quoi consiste la culture dans laquelle ils évoluent et comment elle conçoit le monde ».

Lorsque nous produisons un écrit, nous mettons en mots notre pensée ainsi que notre perception et notre conception du monde. Lorsque l'enseignant crée des interactions productrices d'écrit soit avec lui soit avec des pairs, il agit sur les représentations de l'élève. L'écrit représente le monde et la culture de l'élève. Un élève peut cependant rencontrer des difficultés à mettre en mot sa pensée et sa culture mais le fait de le faire de manière collective est un facteur facilitant. Les interactions entre pairs et avec l'enseignant permettent un feed-back de type communicatif et ce à toutes les étapes du processus. Dans l'étape de planification, le groupe permet une émergence d'idées plus importantes ainsi que des regards critiques sur ces dernières. Un groupe d'élèves va permettre la mobilisation d'une multitude de représentations des élèves s'appuyant sur leurs expériences. Ainsi, leur planification ne pourra être que plus riche. Par ailleurs, dans les étapes de mise en texte et de révision, le groupe permet de clarifier certains points et d'améliorer le texte. Selon les recherches montrent qu'à travers l'interaction entre pairs, les élèves deviennent peu à peu responsables de leur écriture, portent un plus grand intérêt au regard des autres et ils seraient davantage conscients des processus associés. La coopération permettrait de gagner en pensée critique, en organisation et en argumentation.

De plus, comme le langage oral avec les petits parleurs, des attitudes et des pratiques d'élèves ayant plus de facilités vont pouvoir être appropriées par les petits scripteurs lors de ces séances de travail collaboratif.

---

<sup>16</sup> Crinon, J. (2018). QUELS DISPOSITIFS PERMETTENT D'ENSEIGNER LA PRODUCTION DE TEXTES ? *Ecrire et rédiger*. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits\\_note\\_Crinon.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Crinon.pdf)

### 1.2.2.2. *Les limites de l'écriture collaborative*

Cependant, il existerait trois situations défavorables freinant la productivité de cette pratique (Garcia-Debanc, 1990). :

- Si la tâche ne requérait pas une division du travail, cette stratégie ne serait pas efficace ;
- Si les groupes étaient trop grands et donc les interactions trop nombreuses, cela pourrait fortement pénaliser la production commune ;
- Et si la négociation mène le groupe à une norme plus faible que l'individu.

Enfin, Goldman, Cosden et Hine (1992)<sup>17</sup> signalent un fonctionnement négatif pour certains élèves dans une situation d'exclusion ou, au contraire, lorsqu'un groupe repose tout le travail sur un individu.

C'est le rôle de l'enseignant de s'assurer de la pertinence et du respect des échanges entre les pairs et notamment durant l'étape de planification. Lors de l'émergence d'idées, il ne faut pas que les échanges se résument à des acceptations ou des refus en fonction de l'envie des différents membres du groupe. Les élèves doivent être capable de critiquer les différentes propositions et justifier les décisions prises pour leur écrit collaboratif. Il est important à ce que l'enseignant soit vigilant aux divergences d'opinion ou d'envie au sein d'un même groupe. Être capable de travailler avec les autres est une compétence difficile à acquérir pour certains élèves. Il est important que les participations des élèves soient équilibrées et respectées.

La production d'écrits collaborative ne semble pas la plus appropriée pour des écrits longs et créatifs. Les élèves pourraient ressentir fréquemment une frustration appelant aux conflits au sein du groupe ou à une baisse de motivation pour la production.

Par ailleurs, il est difficile d'avoir un véritable regard sur ce que chaque élève a produit et d'évaluer sa part dans le projet ainsi que le degré d'acquisition de compétences (disciplinaires ou transversales). Les écrits collaboratifs serviraient notamment à l'appropriation de la démarche à avoir pour la production de certains écrits spécifiques. Il pourrait s'agir également d'écrits servant d'outil pour la classe comme une trace écrite ou d'écrits plus normés comme le résumé. Et ce n'est que par la suite que nous évaluerons les progrès de l'élève en l'invitant à réaliser seul un exercice appelant à une démarche identique.

---

<sup>17</sup> Goldman, S. R., Cosden, M. A., & Hine, M. S. (1992). Working alone and working together: Individual differences in the effects of collaboration on learning handicapped students' writing. *Learning and Individual Differences*, 4(4), 369-393. [https://doi.org/10.1016/1041-6080\(92\)90020-f](https://doi.org/10.1016/1041-6080(92)90020-f)

### 1.3. Problématique

Après avoir approché la situation actuelle et les enjeux autour de l'enseignement de l'écriture et plus particulièrement de la production d'écrit, la problématique qui structure notre recherche est la suivante : « Quelles sont les pratiques enseignantes favorisant la réussite des élèves en réponse à la complexité de la production d'écrits ? ». Nous nous pencherons sur les pratiques de décomposition de la production d'écrit complexe et de l'écrit collaboratif. La réussite des élèves s'illustrerait à travers leurs écrits mais aussi à travers leur performance.

Deux hypothèses guident notre recherche :

- Hypothèse n° 1 : La décomposition de la production d'écrit en portions et en tâches plus simples favoriserait, d'une part une pratique rassurante de l'écriture pour l'élève, par une meilleure visualisation de la tâche à accomplir et une entrée progressive dans la rédaction, et permettrait à l'enseignant d'exercer un meilleur accompagnement.
- Hypothèse n° 2 : L'écrit collaboratif favoriserait la planification du texte par une meilleure genèse et un meilleur regard critique des idées. Grâce à un travail à plusieurs, cette démarche pourrait permettre de produire des textes plus riches, mieux construits et plus compréhensibles.

Les deux hypothèses s'appuieront sur les travaux des élèves réalisés autour de l'œuvre « Les 12 travaux d'Hercule » de Karine Tournade. La première fut testée lors de la production individuelle et créative d'un travail d'Hercule par les élèves. La seconde fut testée à travers l'écriture collaborative de résumés de certains chapitres de l'œuvre.

## 2. Méthodologie

### 2.1. Description du terrain

La classe concernée par les dispositifs est une classe de CE2. L'école dans laquelle elle se trouve se situe en milieu urbain et comprend 10 classes. La classe est composée de 22 élèves dont un élève appartenant au dispositif ULIS qui n'a pu participer aux différentes recherches. L'ensemble des analyses portent donc sur 21 élèves. La classe comprend 10 filles et 12 garçons. Tous les élèves exceptés 2 sont dans la classe qui correspond à leur âge.

Pour illustrer l'hétérogénéité de niveau au sein de la classe en production d'écrits je vous présente en moyenne le nombre de phrases produites sur 5 séances de jogging d'écriture de 10-20 minutes en période n°4.

Nombre de phrases	Nombre d'élèves ( S1 ; S2 ; S3* ; S4* ; S5 )	Nombre d'élèves en moyenne
< 3	( 6 ; 5 ; 6 ; 6 ; 5 )	5.6 (6)
3 < n < 6	( 5 ; 6 ; 4 ; 4 ; 5 )	4.8 (5)
6 < n < 8	( 4 ; 4 ; 4 ; 4 ; 5 )	4.2 (4)
8 < n < 10	( 3 ; 3 ; 2 ; 3 ; 2 )	2.6 (3)
> 10	( 3 ; 3 ; 4 ; 3 ; 4 )	3.4 (4)

*Tableau n°1 : Nombre moyen d'élèves en fonction du nombre de lignes produites lors de 5 séances de jogging d'écriture*

\*séance où au moins un élève a été absent.

Nous remarquons que le nombre moyen d'élèves ayant produit moins de 3 phrases est presque équivalent à celui des élèves ayant produit plus de 8 phrases marquant une forte hétérogénéité au sein de la classe.

## 2.2. Présentation des dispositifs

Dans cette partie nous allons présenter les deux dispositifs, un illustrant le morcelage d'un écrit complexe, l'écriture créative individuelle d'un travail d'Hercule par les élèves, et l'autre plus centré sur l'écriture collaborative d'un résumé de chapitre de la même œuvre.

### 2.2.1. Ecriture créative d'un travail d'Hercule

Lors de la période n°4, après avoir parcouru l'œuvre dans son intégralité en période n°3, j'ai invité les élèves à produire leur propre travail d'Hercule. Pour se faire, nous avons morcelé cette production en différentes parties plus accessibles favorisant la réussite de la tâche. L'ensemble des travaux sera réuni dans un recueil appelé « Les 22 nouveaux travaux d'Hercule » par la classe de CE2F ([annexe n°2](#)).

Nous pouvons retrouver une vision synthétique du déroulement de la séquence à l'aide du tableau suivant :

Séance	Descriptif
Séance n°1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recueil des représentations sur la tâche à faire : « Produire un travail d'Hercule ».</li> <li>Elaboration de la carte mentale</li> </ul>

Séance n°2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dessiner le monstre (pensée =&gt; dessin)</li> </ul>
Séance n°3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lister les caractéristiques du monstre (dessin =&gt; écrit)</li> </ul>
Séance n°4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger un texte : « Rédige la rencontre d'Hercule et du monstre. Décris le monstre. » (écrit =&gt; texte structuré)</li> </ul>
Séance n°5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recueil des représentations des élèves concernant les lieux. « Dans quels lieux Hercule et votre monstre pourrait combattre ? » + Projection d'images au tableau.</li> <li>• Rédiger un texte : « Décris le lieu dans lequel vit ton monstre. »</li> </ul>
Séance n°6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recueil des représentations des élèves concernant le combat. « Qu'est-ce qu'un combat ? Quelles actions connaissez-vous ? Quelles armes pourraient utiliser Hercule ? »</li> <li>• Rédaction d'une liste : « Liste les différentes étapes du combat entre Hercule et ton monstre. »</li> </ul>
Séance n°7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédaction du texte concernant le combat à l'aide de la liste de la séance précédente.</li> </ul>
Séance n°8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En amont : l'enseignant a recopié numériquement l'ensemble des portions des textes des élèves pour qu'ils apparaissent sur le même support.</li> <li>• Rédaction du texte final en articulant l'ensemble des portions de textes et en prenant en compte les remarques de l'enseignant.</li> </ul>
Séance n°9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réalisation de l'illustration de son texte.</li> <li>• Lecture de tous les textes en classe.</li> </ul>

Tableau n°2 : Déroulement de la séquence de production d'écrits « Produire son travail d'Hercule ».

### 2.2.2. Ecriture collaborative de résumés

Lors de la période n°3, nous avons pu parcourir l'œuvre « les 12 travaux d'Hercule » de Karine Tournade. Durant cette période, nous avons ainsi utilisé ce livre comme support d'une séquence en Lecture et Compréhension mais également pour de la production d'écrits en Ecriture. A chaque fin de lecture de chapitre de l'œuvre nous procédions à une activité de compréhension d'écrit. Ces activités pouvaient être à l'oral ou à l'écrit, individuelles ou en groupe, utilisant des

outils numériques ou non. Une de ces activités était la production en groupe d'un résumé du chapitre lu favorisant ainsi les interactions au service de la production d'écrits mais aussi de la compréhension du chapitre.

J'ai ainsi décidé de me pencher sur le dispositif d'écriture collaborative pour notre recherche et plus précisément de résumés. La méthodologie présentée sera une trame de séance mobilisée à plusieurs reprises sur différents chapitres de l'œuvre. Vous pourrez observer une fiche séance en [annexe n°3](#).

Le tableau ci-dessous donne une vision synthétique du déroulement de la séance :

Phase	Descriptif
Lecture collective	<ul style="list-style-type: none"> <li>La lecture à voix haute de la première page du chapitre est répartie entre les élèves.</li> </ul>
Lecture individuelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les élèves lisent seuls jusqu'à la fin du chapitre.</li> </ul>
Genèse des idées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Individuel : Ecrire 5 mots ou groupes nominaux qui leur semblent essentiels pour leur résumé sur leur cahier.</li> <li>En groupe : Ecrire 5 mots ou groupes nominaux qu'ils leur semblent essentiels pour leur résumé sur feuille.</li> <li>L'enseignant circule dans les groupes et propose de réaliser un QCM sur LearningApps pour enrichir les questionnements.</li> </ul>
Mise en commun (Classe entière)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chaque groupe écrit les mots ou groupes nominaux précédents sur la plateforme Wooclap à l'aide d'une tablette.</li> <li>Les réponses de tous les groupes créent un nuage de mots apparaissant au tableau à l'aide du projecteur. Si plusieurs groupes ont fait la même proposition alors cette dernière s'écrit avec une police de plus en plus grande.</li> </ul>
Mise en mots	<ul style="list-style-type: none"> <li>A l'aide du nuage de mots, les groupes sont invités à produire 5 phrases pour résumer le chapitre.</li> </ul>
Révision	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le groupe présente son résumé à l'enseignant. L'enseignant enrichit le questionnement des élèves autour de leur production écrite (+ étude de la langue en second plan).</li> <li>Il y a une discussion autour de leur travail de groupe (gestion des confrontations de représentations, participation de chacun, etc.).</li> </ul>
Trace écrite	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un élève de chaque groupe écrit au tableau le résumé du groupe (1/2 tableau par groupe) et les autres membres recopient dans leur cahier.</li> </ul>

*Tableau n°3 : Déroulement d'une séance de production de résumé d'un chapitre des 12 travaux d'Hercule.*

### 2.3. Recueil des données

La démarche privilégiée pour la première hypothèse repose sur le fait d'analyser la démarche, les productions des élèves et mes retours sur la pratique. Quant à la seconde hypothèse, il s'agira de comparer des textes avec et sans la mise en œuvre du dispositif donc avec ou sans la collaboration entre pairs. Les productions des élèves seront nos principaux matériaux pour notre étude.

Pour répondre à la première hypothèse selon laquelle la décomposition de la production d'écrit en portions et en tâches plus simples favoriserait, d'une part une pratique rassurante de l'écriture pour l'élève par une meilleure visualisation de la tâche à accomplir et une entrée progressive dans la rédaction et un meilleur suivi de l'enseignant., nous analyserons le morcelage de la tâche « Invente et raconte ton propre travail d'Hercule » en 9 séances d'écriture, différents événements rapportés concernant le meilleur suivi et les produits finaux des élèves.

Concernant la seconde hypothèse selon laquelle l'écrit collaboratif, d'une part améliorerait la planification du texte par une meilleure genèse et un meilleur regard critique des idées et d'autre part grâce à un travail à plusieurs, cette démarche permettrait également de produire des textes plus compréhensibles et mieux construits, nous comparerons le résumé du chapitre n°2 et 3 effectués individuellement et le résumé du chapitre n°5 effectué en groupe. Notre attention se portera sur des critères quantitatifs mais aussi qualitatifs. Nous pourrions ainsi nous demander si l'écrit collaboratif a amélioré la qualité globale des textes et si ce dispositif permet une meilleure planification de l'écrit.

## 3. Résultats

### 3.1. Les apports et limites de la décomposition de la production d'écrits

A présent, nous allons pouvoir approcher les apports et les limites de la décomposition d'une production d'écrits.

#### 3.1.1. Une décomposition rassurante pour l'entrée dans la tâche complexe

##### 3.1.1.1. Une meilleure visualisation de la tâche à réaliser

A l'annonce de la consigne : « Vous allez écrire votre propre travail d'Hercule. », les réactions furent variées. J'avais pu anticiper ces réactions à l'aide des différentes réponses au questionnaire réalisé dans ma classe traitant du rapport de mes élèves à l'écriture ([annexe n°4](#)),

Nous remarquons que l'élève peut associer l'écriture à une activité longue et fatigante. L'œuvre des 12 travaux d'Hercule fut pourtant très appréciée par les élèves. Nous l'avons parcouru pendant une période entière, ainsi les élèves se sentaient familiers avec cette fiction. Et pourtant l'idée de créer, d'inventer son propre travail d'Hercule provoquer du stress pour certains d'entre eux. Inventer une fiction semblait inquiétant pour les élèves manquant de confiance en eux et d'autres redoutaient la production écrite par éventuellement le ressenti d'être en difficulté dans cette pratique complexe et longue. Se retrouver face à une tâche complexe appelant de nombreuses étapes, en ayant aucune idée par où commencer peut engendrer de l'anxiété et une baisse motivation à la réalisation de la tâche.

Tout d'abord, j'ai favorisé l'appropriation de la tâche en impliquant les élèves dans sa planification. J'ai invité les élèves à réaliser en groupe une carte mentale répondant à la phrase : « Pour écrire mon travail d'Hercule, j'ai besoin ... » de ce dont ils auront besoin pour rédiger leur propre travail d'Hercule. Il s'agit d'une représentation souvent réalisée en classe durant les précédentes séquences.

La carte mentale a de nombreux avantages. La carte mentale peut être considérée comme un diagramme ou une représentation arborescente de données mettant en lumière l'organisation des liens sémantiques ou hiérarchiques entre différentes idées, informations ou concepts. L'objectif de la carte mentale (du mindmapping) est donc d'améliorer :

- La compréhension
- La mémorisation
- La réflexion
- La stimulation de la créativité
- L'association de liens

Vous pourrez retrouver certaines productions d'élèves en [annexe n°5](#). Par la suite, à l'aide d'une mise en commun en classe entière où les groupes présentaient leur carte mentale, ils ont pu confronter leurs représentations et établir une carte mentale collective à l'aide de mon étayage ([annexe n°6](#)).

La carte mentale nous servira de fil conducteur tout au long de notre projet ainsi que d'appui si nécessaire. Les élèves pourront se repérer dans la progression de leur écrit et s'y référer.

### 3.1.1.2. Une entrée progressive dans la rédaction

En nous appuyant sur le tableau n°3 p.23, nous pouvons remarquer que la tâche complexe « Décris ton monstre et raconte sa rencontre avec Hercule. » fut décomposée en plusieurs tâches simples pour amener les élèves progressivement dans la rédaction :

- Dessiner ton monstre
- A l'aide de ton dessin, lister les caractéristiques de ton monstre
- Rédiger un texte racontant la rencontre d'Hercule et de ton monstre en le décrivant.

Le passage par le dessin et la liste va permettre aux élèves d'entrer progressivement dans la rédaction, en mobilisant des compétences grammaticales et avec une intention esthétique qu'à partir de la troisième étape. Il ne s'agit plus de créer, verbaliser et rédiger en même temps. Nous prenons le temps de dissocier chacune de ces étapes pour éviter qu'une difficulté rencontrée dans l'une puisse impacter les autres.

Le dessin va permettre aux élèves de matérialiser leurs pensées et leur imagination. Le dessin est un support plus facilement manipulable que la pensée et la production écrite pour laisser place à son imagination sans se sentir débordé par la genèse et la critique des idées. Ainsi, durant cette activité les élèves vont pouvoir se centrer sur leur créativité tout en approchant une première projection dans leur récit ([annexe n°7](#)).

Par exemple, en questionnant mes élèves sur la présence de certains éléments sur leur dessin, j'ai pu avoir des retours comme : « Je lui ai mis de grandes dents pour qu'il puisse mordre Hercule. » ou encore « Ses plumes sont grises pour montrer qu'elles sont dures. Comme ça Hercule ne pourra pas utiliser ses flèches empoisonnées. ». Les élèves ont donc pu déjà porter un regard critique sur leur imagination et leur fiction à travers leur dessin, plus porteur de sens que le code de l'écrit. De plus, l'usage de la liste a pu faciliter le passage du visuel apporté par le dessin au code de l'écrit. J'ai pu projeter des dessins d'élèves ([annexe n°8](#)) pour que la classe comprenne les attentes de la nouvelle tâche à réaliser : lister les caractéristiques de ton monstre ([annexe n°9](#)).

La dernière étape de ce morcelage consistait à rédiger un texte présentant le monstre et sa rencontre avec Hercule. Les élèves allaient se centrer sur la formation de phrases, leur sens et leur narration. Nous allons pouvoir approcher certaines productions d'élèves illustrant le passage d'éléments listés à des phrases construites et compréhensibles.



- Il a le pouvoir de contrôler le soleil.
- Ses un phélin comme un chat
- il a des rayure
- Il a un œil de couleur bleu foncer et un autre bleu claire
- Elle peut se tranceformer en boule de (feu?)
- Le monstre s'appelle Reine du feu chana

↓

Hercule rencontre Shana la Reine du feu et du soleil. Il se dit que c'est bizarre, c'est un phélin qui a une couronne de soleil. Mais il fait 26 degré alors que il y a une minute il en fesai 10. C'est très étrange.

Figure n°7 : Production de l'élève A



- Il a deux tête
- Il a un core de chevale
- Des cou de girafe
- Une énorme bouche avec des crau pointue
- deux tête de lion
- Il a des pic pointu partou
- C'est pic peus tier des laser
- Il sapelle le CHEVALOSORE !

↓

Le moment ou Hercule voit le Chevalosore, il voit tout de suite que il a quelque chose de spéciale. Il a un cort de cheval ! Des cous de girafe ! Des tête de lion ! Une énorme bouche avec des crocs pointus ! Et des pics pointu ! Se qui a de plus spesiale c'est qu'il peut l'encer des laser.

Figure n°8 : Production de l'élève B



- il est rouge
- il a du feu dans ça main
- il a des cornes
- il peut voler
- il s'appelle chipora
- est il peut lancer du feu

↓

Hercule voit le monstre est en rouge. Il tien le feu dans sa main en plus ses le plus grande de tous avec des cornes. Il peut voler et il s'appeler Chipora. Hercule dit : « Je vais entrer dans la forêt et je vais le tuer ». Hercule le remarque et il en crois pa ses yeux. Chipora est vraiment terrifiant.

Figure n°9 : Production de l'élève C

Lors de la préparation de cette pratique, je me questionnais sur le résultat. Par exemple, je me demandais si mes élèves allaient seulement unir les différents éléments de la liste entre eux, mettre des points, des majuscules et m'affirmer qu'il s'agissait d'un texte. En amont, j'ai donc réalisé des évaluations diagnostiques à l'aide du dispositif du jogging d'écriture se centrant notamment sur l'action de « raconter ». Par exemple, « Raconte ta rencontre avec un

extraterrestre » ou encore « Une personne a volé les desserts. Raconte ton enquête. ». Cela me permettait d'estimer le niveau de mes élèves, insister sur certains points de la narration comme le suspense, l'étonnement ou encore l'action et les familiariser à cette pratique.

La production de cette portion de texte a été réalisée en une seule séance et sans une phase de révision pour le moment. Pourtant nous pouvons remarquer la richesse de ces productions ([annexe n°10](#)).

Leur contenu étant archivé par la liste et le dessin, les élèves peuvent se lancer sans risque et adopter une posture d'écrivain. Nous remarquons que certains élèves se mettent à la place de leur héros. L'élève A soulève le potentiel questionnement qu'Hercule aurait en rencontrant le monstre Shana et trouverait la situation étrange. L'élève B utilise le discours direct pour donner éventuellement de la vivacité à son texte. Il peut avoir aussi des difficultés à se détacher du langage oral. En revanche, nous pouvons nous interroger sur la production de l'élève C qui ressemble à une liste. Après avoir eu une discussion avec cette élève, elle m'a affirmé qu'il s'agissait d'une volonté de sa part pour créer une certaine intensité dans son écrit. Je l'ai invitée à me lire son écrit et elle jouait une certaine gradation lors de son élocution, ce qui était appréciable.

Les élèves se sentaient rassurés par l'accessibilité de leur dessin et de leur liste pour entrer dans la rédaction. Ils n'avaient pas que leur pensée et leur mémoire comme support pour poursuivre leur récit. Ils étaient également motivés à poursuivre la fiction autour de leur monstre.

Sur la classe entière deux élèves ont rencontré des difficultés à cette étape, mais après analyse de leur situation, il s'agissait de deux élèves ayant peu produit dans leur liste des caractéristiques et leur monstre avait une forme difficilement descriptible. Ils étaient toujours en train d'inventer, de douter sur les caractéristiques de leur monstre, ce qui les freina pour entrer dans la rédaction.

Par ailleurs, les élèves A, B et C ont des niveaux différents en production d'écrits. L'élève C avait produit en moyenne moins de 3 phrases lors des 5 séances de jogging d'écriture (tableau °1 page 20) alors que les élèves A et B avaient produit en moyenne plus de 8 phrases. Et nous remarquons que l'entrée progressive dans la rédaction fut une réussite pour l'élève C bien qu'il rencontre régulièrement des difficultés dans la réalisation de cette tâche complexe. Nous pouvons donc penser qu'il s'agit d'une pratique favorable à la réussite de tous.

### 3.1.2. Un meilleur accompagnement

En tant que professeur des écoles stagiaires j'ai pu rencontrer très rapidement dans l'année des difficultés à accompagner les élèves dans leurs productions d'écrits. Il s'agit par ailleurs d'une des principales préoccupations de mes collègues PES que j'ai pu relever lors de nos cours à l'INSPE. Comment corriger une production d'écrits ? Comment sortir d'une simple correction sur la maîtrise de la langue ? Comment investir les élèves dans la révision de leur texte qui était déjà très fatigante à produire ?

Comme annoncé précédemment, cette pratique de décomposition de la tâche complexe a pu être réalisée dans le cadre d'une production individuelle d'un travail d'Hercule par les élèves. Nous avons pu observer dans la partie 1.1.2 les différentes étapes du processus d'écriture : la planification, la mise en mots et la révision du texte.

A l'aide du morcelage de l'écrit nous allons pouvoir réaliser ces trois étapes du processus d'écriture pour chaque portion de texte qui, en les articulant, formeront l'écrit final.

Nous allons pouvoir illustrer les temps d'accompagnement à l'aide du schéma ci-contre :

Le morcelage de l'écrit long en plusieurs portions de texte va favoriser le nombre de situation d'accompagnement des élèves, c'est-à-dire les temps où l'enseignant ou les camarades vont pouvoir enrichir les représentations de l'élève. L'accompagnement ne se fait pas seulement en amont mais aussi après avec des feedbacks. Les temps d'enrichissement se faisaient lors des phases de planification où les élèves aller pouvoir partager et confronter leurs représentations. Par exemple, lors de la conception de la portion de texte concernant le lieu où se déroulera le combat entre Hercule et leur monstre, les élèves étaient invités à partager les différents lieux ou paysages qu'ils connaissaient et qu'ils pourraient exploiter pour leur écrit. Cela a permis notamment de donner de la matière aux élèves ayant peu d'expériences. J'ai pu notamment préparer un diaporama ([annexe n°11](#)) comme support visuel présentant certains lieux pour enrichir leurs représentations.

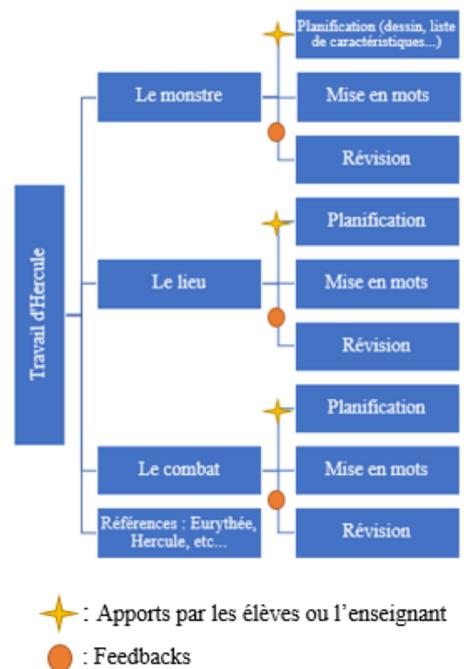


Figure n°10 : Graphique représentant les différents temps d'accompagnement.

## Lieux du combat

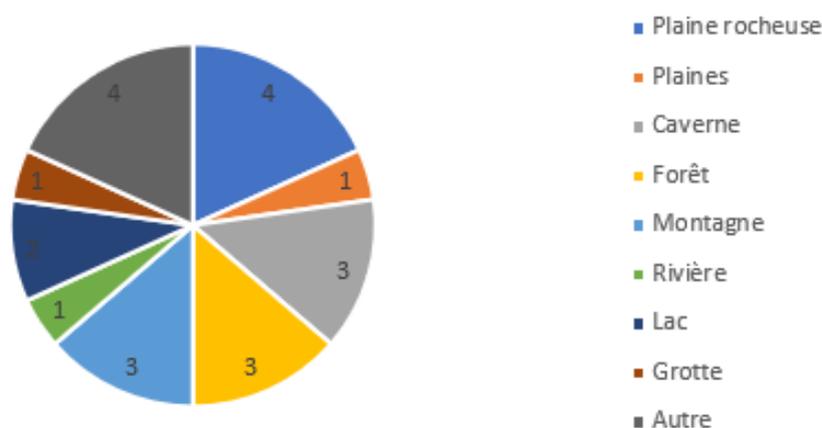


Figure n°11 : Nombres d'élèves ayant réinvesti les lieux présentés lors de la planification

Tous les élèves sauf quatre ont réinvesti les lieux présentés lors de la planification. Les élèves étaient informés qu'ils pouvaient utiliser les lieux présentés s'ils le souhaitaient. Nous remarquons qu'en offrant de nombreuses possibilités aux élèves cela permettait de conserver une diversité et permettre aux élèves de faire des choix. Par leur pratique novice et leur peu d'expérience, je m'attendais à ce que les écrits soient semblables ou encore que chaque idée que j'énoncerai serait reprise. Mais ils n'ont pas les mêmes goûts ni les mêmes envies. Ils ont une grande créativité et bien qu'ils aient peu d'expériences, ces dernières sont tout de même différentes. D'autres ont fait le choix de mobiliser des connaissances personnelles. Nous pouvons remarquer une élève faisant référence au mont Olympe et une autre aux arbres Sakura du Japon.

De plus, j'ai pu faire des feedbacks à chaque élève et à chaque production de portion de texte. Nous pourrions penser que ces retours demandent un temps important pour l'enseignant. Cependant, il est nettement plus facile et rapide d'analyser et donner des pistes d'améliorations quand il s'agit de portions de textes que de textes complets. Nous pouvons faire des retours sur des points précis sans s'inquiéter que l'élève se sente dépassé. Par ailleurs, nous faisons moins de compromis en craignant la démotivation de l'élève. Nous pouvons avoir plus d'attentes. Nous savons que l'élève ne sera pas en surcharge cognitive ou démotivé par la révision car son objet d'étude n'est qu'une portion de texte. De plus, ils peuvent prendre le temps d'enrichir le texte et y porter une attention esthétique. Décomposer l'écrit long va ainsi favoriser les situations où l'enseignant va pouvoir accompagner les élèves en enrichissant leurs représentations où leur faire un retour sur leur production.

### 3.2. Les apports et les limites de l'écriture collaborative

Nous allons maintenant pouvoir nous intéresser aux apports et limites de l'écriture collaborative.

#### 3.2.1. Une planification formatrice

Lorsque nous invitons les élèves à produire un écrit individuel, la phase de planification n'est pas réalisée instinctivement. Les élèves utilisent très peu le brouillon et ils arrivent aussi que les enseignants ne leur laissent pas vraiment le temps d'en concevoir un. La planification individuelle, si elle n'est pas provoquée par l'enseignant, se fait généralement dans leur pensée. En revanche, lorsque les élèves produisent en groupe, la planification se rend obligatoire. Elle se fait à travers des échanges entre les élèves, des temps de suggestions, de négociations, de validations. Ils vont collaborer, d'une part en recueillant et en confrontant leur compréhension, et d'autre part en faisant des choix, tout en s'appropriant des habitudes, des pratiques et des questionnements de leurs camarades.

Le résumé est un écrit assez normé, fondé sur la compréhension du texte et sur la capacité des élèves à synthétiser un écrit. Il s'agit d'un écrit favorable pour des premiers travaux de collaboration. Les élèves ne créent pas à plusieurs durant cette phase, ils partagent. Cela favorise une baisse du nombre d'éventuels compromis et de sources de conflits.

Par ailleurs, la capacité de l'enseignant à étayer prend en compte sa capacité à doser ses interventions et son accompagnement. Mon rôle durant cette phase était de m'assurer que le questionnement et l'investissement de tous les élèves soient présents, que les échanges soient équilibrés, respectés et que les consignes soient comprises. Je devais m'assurer qu'aucun élève ne soit exclu ou à l'inverse fasse tout. Je devais m'assurer que tous les élèves s'investissent. J'ai pu intervenir lorsqu'un groupe semblait en manque de productivité pour rechercher les concepts clés à cause de conflits ou encore de difficultés. Soit j'ouvrais le dialogue et servais de médiateur pour encourager les élèves à régler leurs conflits bien qu'ils puissent le faire de manière autonome à l'aide du dispositif du message clair, soit je renforçais leur questionnement à l'aide d'un QCM réalisé sur LearningApps ([annexe n°12](#)) que nous allions résoudre ensemble. Cela allait permettre de relancer le débat, soulever des questionnements et de remotiver les élèves.

Les groupes devaient, dans un premier temps, lister 5 mots ou groupes nominaux sur une feuille qui leur semblaient essentiels dans ce chapitre ([annexe n°13](#)). Ils s'agissaient de mots qui seront partagés aux autres groupes. Cela a permis de développer une conscience du public au sein du groupe mais aussi entre les groupes. Chaque élève ferait des propositions qui seront critiquées

par ses partenaires. Et ensuite les propositions choisies par le groupe seront critiquées de nouveau par les autres groupes. Les propositions de chaque groupe étaient mises à disposition des autres. Les propositions des différents groupes étaient partagées à l'aide des tablettes ([annexe n°14](#)) et de la plateforme Wooclap formant ainsi un nuage de mots projeté au tableau ([annexe n°15](#)).



Figure n°12 : Nuage de mots lors de la planification du résumé n°5

Le nuage de mots est une organisation des idées qui permet :

- D'identifier rapidement les concepts clés d'un texte ;
- Se faciliter la compréhension d'un texte ;
- D'apporter une aide à la lecture en identifiant les idées principales.

Les concepts clés sont identifiés, le texte est compris alors l'écrit collaboratif du résumé est planifié. Le nuage de mots va servir d'appui pour la production écrite collective du résumé. Les élèves ont une nouvelle consigne : produire 4 ou 5 phrases pour résumer le chapitre. Nous entrons ainsi dans la phase de mise en mots de l'écrit et nous allons pouvoir observer dans la prochaine partie les productions collaboratives des élèves et les comparer à leur production individuelle.

### 3.2.2. Des écrits mieux construits

Les élèves avaient produit un résumé individuellement du chapitre n°2 et 3 des « 12 travaux d'Hercule ».

Nous avons pu identifier plusieurs profils d'écrits à l'aide de leur production :

- Les écrits **racontant l'histoire** du chapitre et qui était généralement très long. Il s'agissait d'écrits réalisés par les élèves ayant des facilités à en produire. Nous pouvions comprendre ce qu'il se passait dans le récit à l'aide de ces écrits mais nous sortions de la structure du résumé.

- Les écrits **trop courts** pour qu'on puisse découvrir ce qu'il se passait dans le chapitre.
- Les écrits **manquant de sens** dû à une incompréhension de l'histoire ou par des difficultés à produire des phrases avec du sens.
- Les écrits regroupant **des bouts recopiés** du texte original.
- Les écrits ayant du sens et s'approchant convenablement de la structure du résumé.

Vous pourrez retrouver des productions d'élèves illustrant ces profils en [annexe n°16](#).

La répartition des élèves en fonction des textes produits :

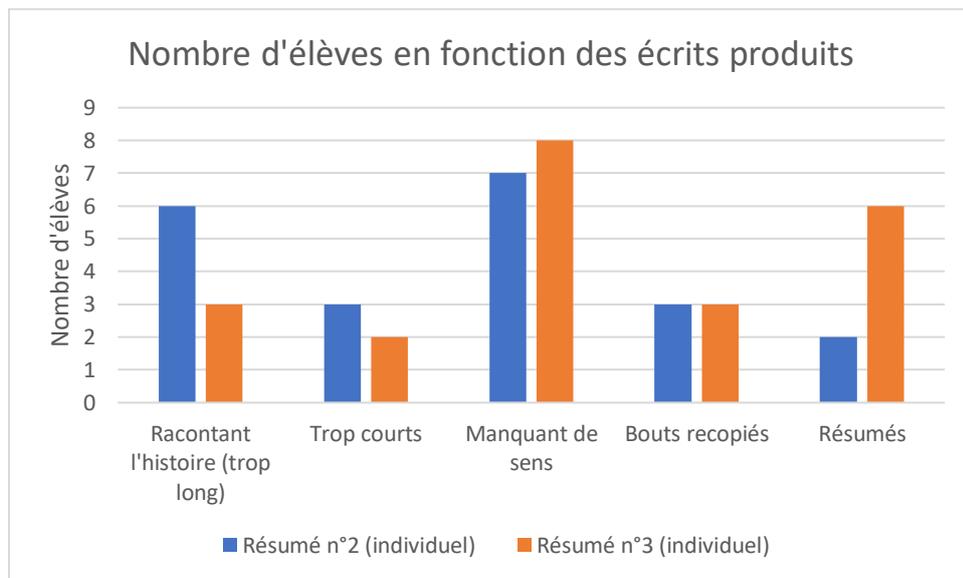


Figure n°13 : Graphique représentant le nombre d'élève en fonction des différents dysfonctionnements

Nous allons maintenant pouvoir approcher les productions de résumé réalisées en collaboration. Après avoir planifié leur écrit à l'aide du nuage de mots vu précédemment, les élèves ont pu passer à la phase de mise en mots. La consigne était : « Ecrire 4 ou 5 phrases pour résumer le chapitre. » ([annexe n°17](#)). Ainsi, nous pouvions à l'aide de la consigne limiter la longueur des futures productions. Cela empêcherait que les textes soient trop longs ou trop courts comme ceux observés précédemment. De plus, cela encouragerait les élèves à synthétiser leur écrit et cela nous permettrait de nous assurer que leurs écrits seront terminés.

Après avoir produit leurs 5 phrases sur une feuille, j'invitais le groupe à me rejoindre à notre coin regroupement au fond de la classe pour passer à une phase de révision collective de leur écrit et un temps de débriefing concernant le travail en groupe.

Une fois que nous avons validé le travail ensemble, j'invitais un membre du groupe à recopier leur production au tableau pour ses camarades puissent le recopier dans leur cahier du jour. Je

choisissais plutôt un élève ayant des facilités à copier pour qu'il puisse rattraper ses camarades une fois qu'il avait terminé de copier leur résumé au tableau. Les groupes ne finissant pas au même moment, j'étais assez disponible pour pouvoir circuler dans les groupes et leur apporter mon aide si nécessaire ([annexe n°18](#)).

Je m'attardais aussi pour observer leur travail de groupe en m'assurant que tout le monde ait participé et que personne ne se sente exclue. De plus, j'ai pu remarquer que certains groupes rencontraient des difficultés à écrire sans rentrer dans le conflit. Qui tient le stylo ? Pourquoi ça serais-tu alors que tu as déjà écrit ça ? Il s'agissait de remarques que je notais pour pouvoir les présenter lors de la réunion-bilan avec le groupe. De plus, je me rendais disponible pour faire de la dictée à l'adulte ([annexe n°19](#)) si un groupe rencontrait d'importantes difficultés à produire des phrases ensemble.

Les productions sont lisibles, compréhensibles et convenablement construites ([annexe n°20](#)). Les élèves réussissent à rédiger en collaborant. Cependant, cette pratique ne peut permettre à l'enseignant d'évaluer les compétences de chaque élève. Il s'agit d'une pratique favorisant une meilleure planification, la rédaction de textes mieux construits et de développer la conscience du public chez les élèves. Cependant, pour nous assurer des apprentissages et évaluer la progression des élèves, nous devons leur demander de produire un écrit avec les mêmes consignes mais ce de manière individuelle.

## **Conclusion**

Le travail de recherche présenté a permis de valider nos hypothèses. En effet, la décomposition de la production d'écrits en portions de textes et en tâches simples a permis aux élèves de rédiger dans des conditions rassurantes et propices à leur réussite. De plus, l'écrit collaboratif a permis aux élèves de développer leurs compétences de planification et donc de rédaction, ce qui induit des textes mieux construits et plus compréhensibles. Ce travail de recherche m'a beaucoup apporté dans ma pratique. J'ai de nombreuses clefs en main pour améliorer mon enseignement et accompagner au mieux mes élèves dans leur production d'écrits. A l'aide de ce travail, j'ai pu percevoir de véritables progrès chez mes élèves, ce qui aurait difficile avec ma pratique novice. En les accompagnant et en prenant le temps de les observer individuellement mais aussi en tant que groupe j'ai pu découvrir de nouvelles facettes de leur personnalité mais aussi de leurs capacités. Ils sont riches par leurs différences. Ils pensent, ils créent et ils ont des choses à dire et à écrire. Mon rôle est de les encourager à se développer en tant qu'enfant, individu, citoyen et je le ferai.

## Bibliographie

- Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. RETZ.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'année psychologique*, 102(2), 363-398. <https://doi.org/10.3406/psy.2002.29596>
- Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>, page 15
- Cnesco, & Alamargot, D. (2018, 10 avril). *Amener les élèves à produire des textes*. Dailymotion. <https://www.dailymotion.com/video/x6hlecf>
- Cnesco & Andreu, S. (2018). Le point sur les acquis des élèves en production. *Ecrire et rédiger*. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits\\_note\\_Andreu.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Andreu.pdf)
- Cnesco & Crinon, J. (2018). QUELS DISPOSITIFS PERMETTENT D'ENSEIGNER LA PRODUCTION DE TEXTES ? *Ecrire et rédiger*. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits\\_note\\_Crinon.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Crinon.pdf)
- Direction générale de l'enseignement scolaire. (2020, 30 juillet). *Programme du cycle 2*. [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr). [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/24/5/Programme2020\\_cycle\\_2\\_comparatif\\_1313245.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf)
- Fayol, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères*, 63(1), 65-69. <https://doi.org/10.3406/reper.1984.1783>
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères, recherches en*

didactique du français langue maternelle, 1, 293-315.

<https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409>

Goldman, S. R., Cosden, M. A., & Hine, M. S. (1992). Working alone and working together: Individual differences in the effects of collaboration on learning handicapped students' writing. *Learning and Individual Differences*, 4(4), 369-393.

[https://doi.org/10.1016/1041-6080\(92\)90020-f](https://doi.org/10.1016/1041-6080(92)90020-f)

Kellogg, R. (2008). Training writing skills : A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>

OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information RAPPORT FINAL DE L'ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR LA LITTÉRATIE DES ADULTES*.

<https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>

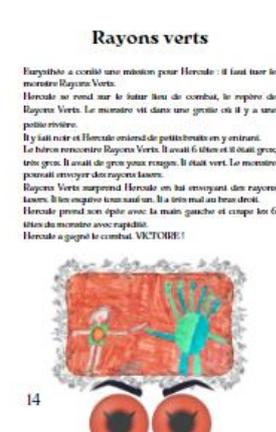
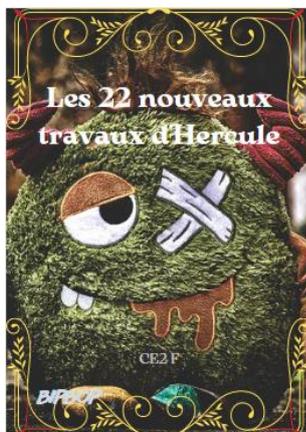
## Annexes

### Annexe n°1 : Attendus de fin de cycle des programmes scolaires du cycle 2

#### 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.

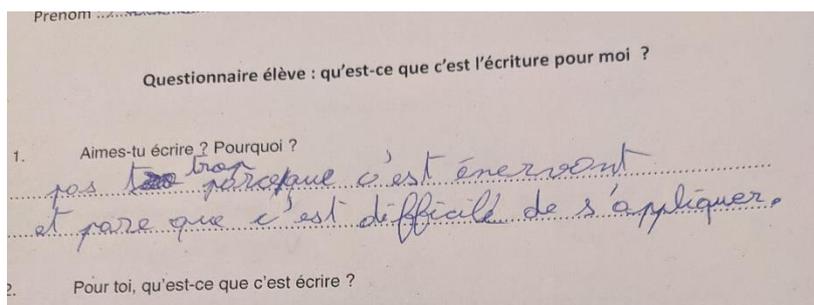
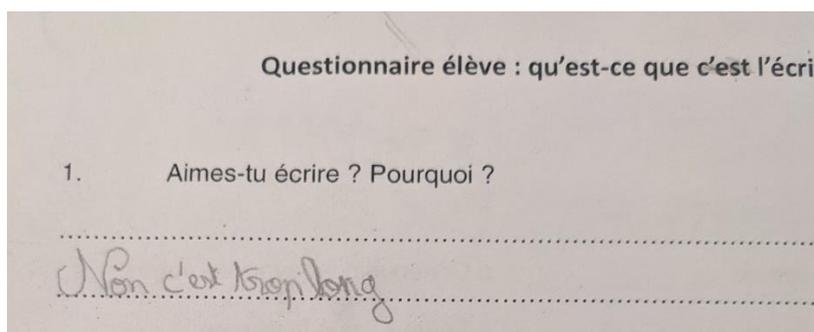
### Annexe n°2 : Les 22 nouveaux travaux d'Hercule



Annexe n°3 : Fiche séance du 21 janvier 2022

	<b>Chapitre n°5 : Les douze travaux d'Hercule</b>	<b>Français</b> 30min
	<b>Matières :</b> Français <b>Domaines :</b> Écriture Lecture et compréhension de l'écrit <b>Compétences :</b> Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche (lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue) <b>Objectifs :</b> Mettre en oeuvre 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)	<b>Activités :</b> <b>Compétences :</b> - Etre capable de lire en autonomie - Etre capable de comprendre un texte - Etre capable de lire à voix haute 1) Lecture à voix haute de la première page du chapitre. 2) Finir la lecture du chapitre en autonomie. 3) Donner une feuille A3 à chaque groupe et les inviter à mettre des mots ou des groupes nominaux en lien le chapitre. PE : * Des mots que nous pourrions utiliser pour faire votre résumé. * 4) Donner une tablette à chaque groupe et leur demander d'écrire leurs mots sur l'application Wooclap pour créer un nuage de mots. <b>Le nuage de mots est une représentation visuelle qui permet :</b> - d'identifier rapidement les concepts clés d'un texte ; - de faciliter la compréhension d'un texte ; - d'apporter une aide à la lecture en identifiant les idées principales. 4) Maintenant que les élèves ont un maximum de mots au tableau ils vont pour avoir du contenu pour écrire leur résumé. * Inviter les élèves en difficultés à faire un exercice sur tablette pour contrôler leur compréhension du texte. Cela leur permettra d'avoir certains éléments clés pour faire leur résumé. Passer dans les rangs pour aider les élèves n'ayant pas eu de difficultés avec la compréhension mais dans la transposition à l'écrit. 6) Correction de la compréhension avec le projecteur à l'aide du QCM sur Learning Apps (réponse sur ardoise). 7) Reprise des résumés lundi.
08h45 09h15		

Annexe n°4 : Questionnaire : qu'est-ce que c'est l'écriture pour moi ?

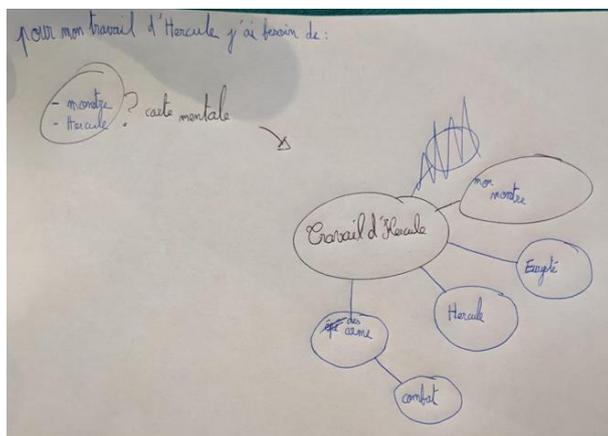
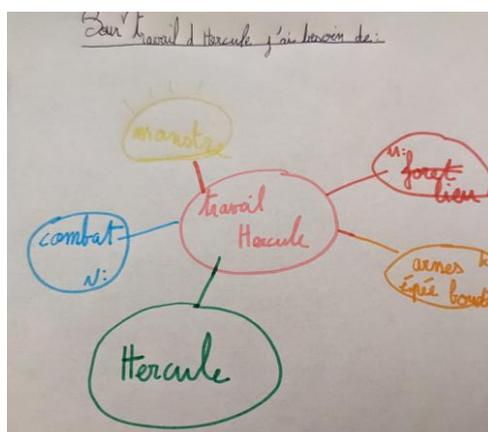


Prénom : ..... Date : .....

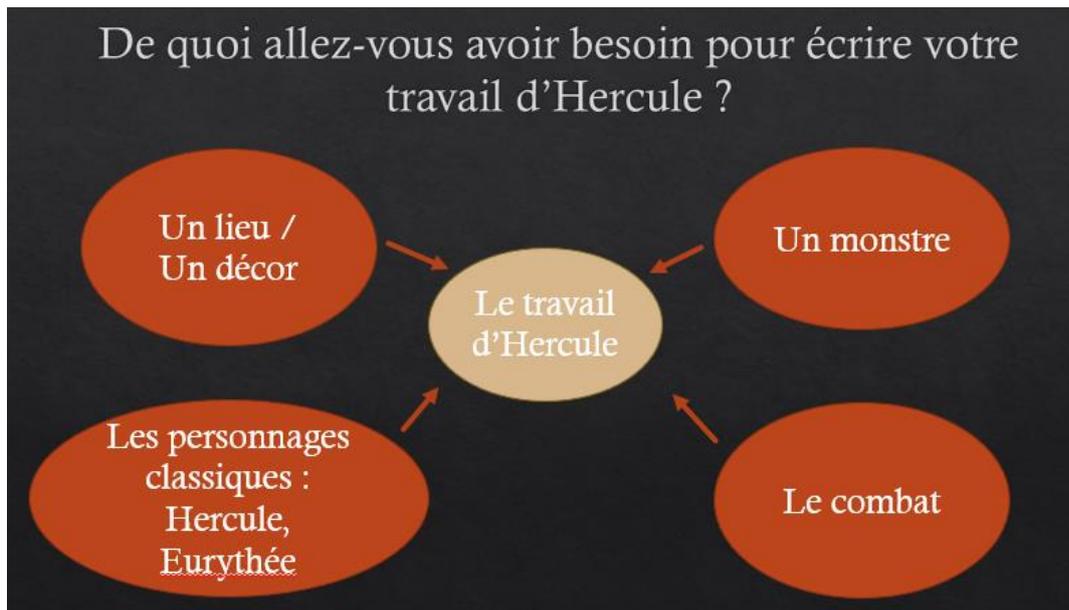
**Questionnaire élève : qu'est-ce que c'est l'écriture pour moi ?**

1. Aimes-tu écrire ? Pourquoi ?  
.....  
.....
2. Pour toi, qu'est-ce que c'est écrire ?  
.....  
.....
3. A quoi ça sert d'écrire dans la vie courante (en dehors de l'école) ?  
.....  
.....
4. Est-ce facile d'écrire ? Pourquoi ?  
.....  
.....
5. En quoi le brouillon est-il utile ?  
.....  
.....

Annexe n°5 : Cartes mentales produites par les élèves



Annexe n°6 : Carte mentale élaborée par collectivement



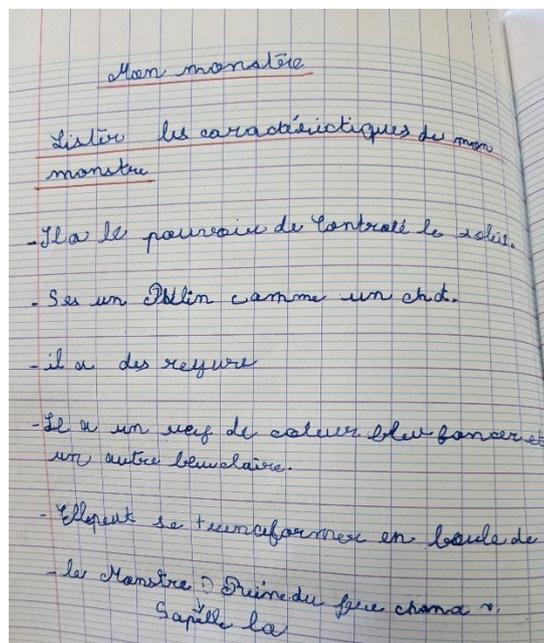
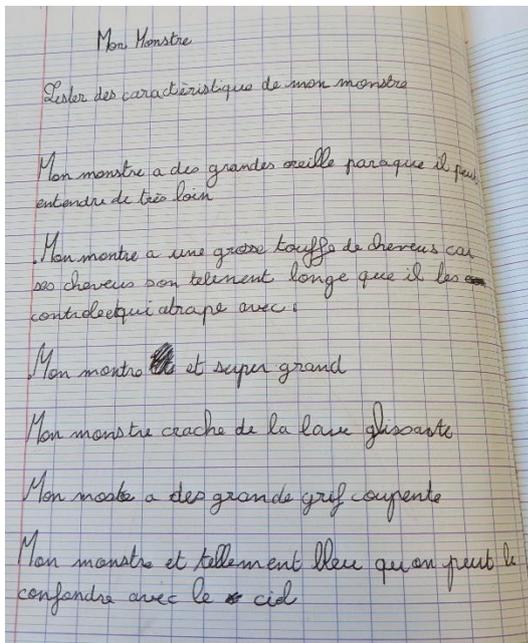
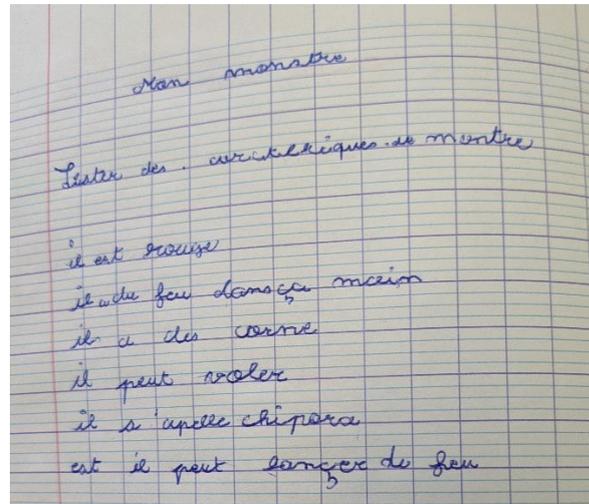
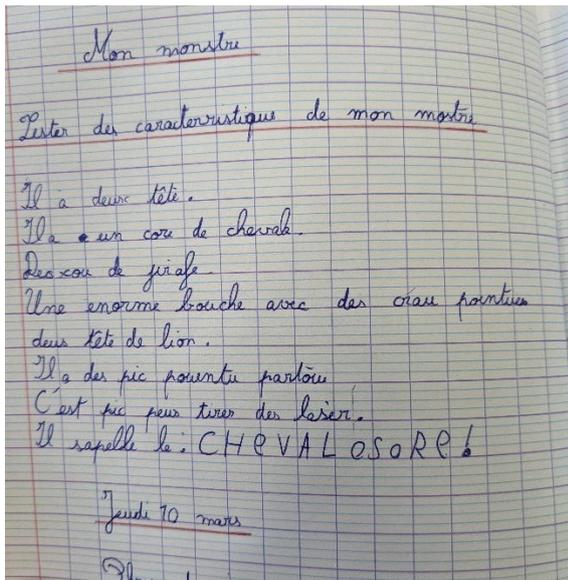
Annexe n°7 : Dessins de leur monstre par les élèves



Annexe n°8 : Mise en commun avec tableau interactif pour découvrir les attentes



## Annexe n°9 : Lister les caractéristiques des monstres



## Annexe n°10 : Rédiger la rencontre d'Hercule avec ton monstre

### **Le monstre d'Olympe par L**

#### Monstre :

Le monstre vie au mont Olympe, il s'appelle le monstre d'Olympe. Par contre, il est grand, fort invinssible il a des griffes trenchante des dents pointues on dirait une pieuvre. Et le monstre fonctionne grâce au arbre et la nature. Son allène est emposonné.

## Le monstre Dramaquien par Y

### Monstre :

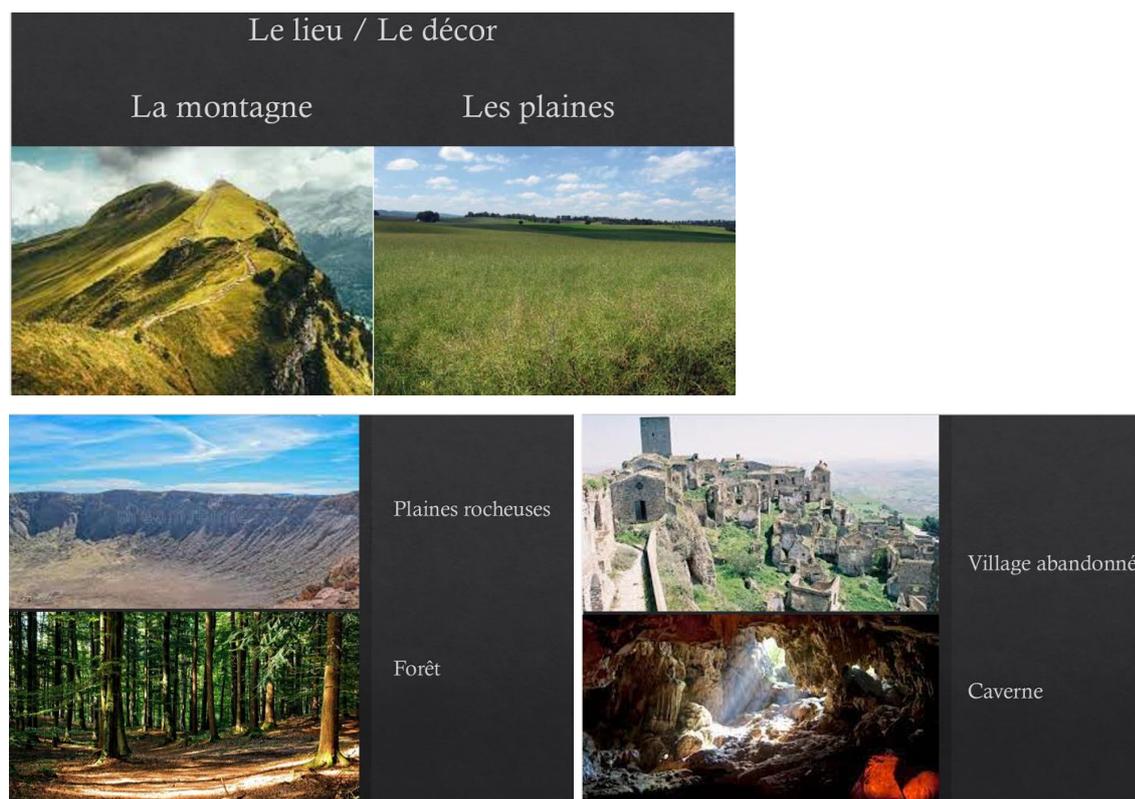
Hercule rencontra le monstre Dramaquien. Le monstre était rouge orange avec des cornes. Il avait trois tête. Il pouvait voler. Il était rouge orange car il était en enfer. Il avait des éclairces. Il fallait faire très attention car il était rapide. Ses têtes voyait partout donc elle pouvait le contacter. Son pouvoir était de devenir noir et ses têtes. Il en a une qui crache du feu une autre qui crache de l'eau et une qui crache de l'éclair. Dramaquien est très redoutable.

## Le monstre Minotore par E

### Monstre :

Hercule rencontre le Minotore. Le Minotore a une tête de tauro et une cor d'homme. Il a de longue corne tranchante. Le Minotore mange les homme. Il a de long poil tranchante. Si tu le touche il te lance des décharges électriques.

### Annexe n°11 : PowerPoint présentant des lieux aux élèves



Annexe n°12 : QCM réalisés sur LearningApps

QCM chapitre n°1 : <https://learningapps.org/watch?v=puf9bxmda22>

QCM chapitre n°2 : <https://learningapps.org/watch?v=py1dni322>

QCM chapitre n°5 (soutien lors de la phase de planification en écriture collaborative) :

<https://learningapps.org/watch?v=pom51t1zn22>

Annexe n°13 : « Lister 5 mots ou groupes de mots qui vous semblent essentiels pour votre résumé ».

Groupe n°2

N) Hercule  
J) des oiseaux  
K) dans  
M) castagnettes

Hercule

2) Mais le  
trop  
3) La dée

Groupe n°3

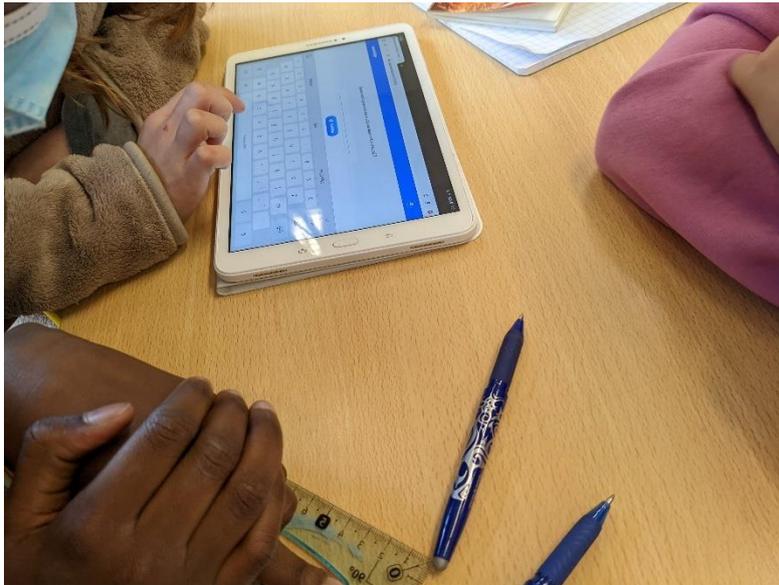
Le lac de  
des  
miller  
Nymphale d'oiseaux Hercule Minerve  
F Castagnettes

Groupe n°1

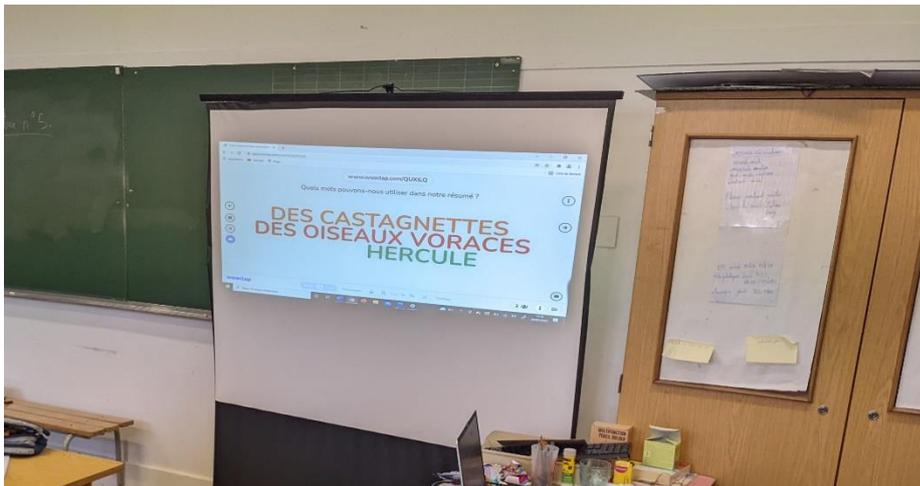
des oiseaux voraces  
Nesse Minerve  
des castagnettes  
Hercule  
épithètes emprisonnées

Hercule Combat des  
Hercule combat des ois  
miller d'oiseaux du  
miller d'oiseaux du

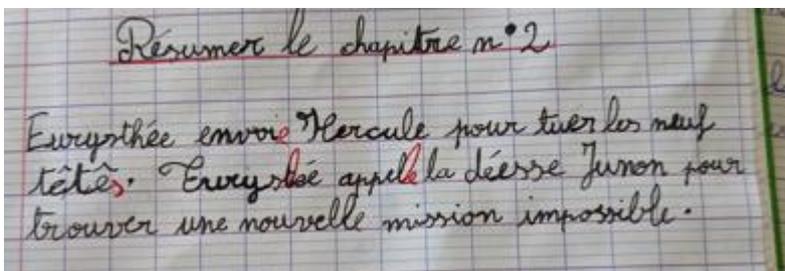
Annexe n°14 : Les élèves intégrant leurs propositions au nuage de mots collectif



Annexe n°15 : Le nuage de mots en train d'être remplis par les élèves



Annexe n°16 : Productions individuelles du résumé n°2



## Résumé le chapitre n°2

Eurythée fit appeler à la déesse Junon pour trouver un mission à Hercule. Elle songea à l'hydre des marécage. Eurythée ordonna à Hercule de tuer l'hydre de Lerne. Il y alla de ce pas. Sur le chemin il croisa son neveu Iolas. Il lui demanda de l'aide il accepta. Ils arrivèrent au marécage de Lerne. Tous réunis l'hydre il tira une flèche enflammée dans le marécage. L'hydre furieux attaqua Hercule trancha les têtes de l'hydre une par une mais elles repoussa. Il trouva un stratagème : brûler les plaies quand les têtes sont coupées. Cela marcha puis l'hydre tomba. Parant ça Hercule a fait le soin de tremper ses flèches dans le poison de l'hydre. C'est ainsi que ce

lecture le chapitre n°2

## Résumé

En fait il combat une hydre à neuf têtes. Et il essaye de couper ses têtes mais il repousse. Et cracha du venin empoisonné.

Il combat une hydre à neuf têtes. Il essaie de les couper mais elles repoussent. Elle cracha du venin empoisonné.

## Résumer

Il a domé une maison =  
Il avait pour lui le monde  
Il a coupé la tête elle coupait  
Il a tué avec le feu

## Résumer le chapitre n°2

Eurythée n'arrivait pas à vaincre  
le reptile à neuf têtes. est Eurythée  
n'arrivait à tuer

C'est Eurythée qui combattait l'Hydre?

## Résumer du chapitre n°2

Après avoir battu le lion de Némée, Hercule  
allait combattre un nouveau monstre. Il s'appelle  
l'Hydre de Lerne. ~~Il~~ Hercule passa des jours  
à chercher l'Hydre. ~~Il~~ trouva l'Hydre de  
Lerne. ~~Il~~ lança des flèches en feu dans le lac et l'Hydre  
sorti en colère. Hercule lui coupa ~~la~~ tête mais  
elle repoussait. Mais il trouva une stratégie  
bruler les têtes coupées. Elle ne repoussait plus  
~~il~~ tomba mort.

Héraclès a appelé la déesse Junon pour trouver une mission impossible.  
Héraclès a appelé la déesse Junon pour trouver une mission impossible.

Et Hercule doit tuer les serpents à neuf têtes.  
Où et comment ça se passe?  
Comment fait-il?

Résumer le chapitre n°2

Il faut que tu te détaches de la copie!  
Héraclès fit appel à la déesse Junon pour trouver une nouvelle mission impossible à lui donner à l'hydre qui vit dans la ville de Lerne. Hercule partit vite de jour suivant à son cousin Iolas. Il marcha plusieurs jours. Iolas dit à Hercule d'allumer un feu.

La déesse Junon dit la pochépine mission impossible pour qu'il meure pour l'instant tout a échoué. Malheureusement Hercule n'est pas occupé. La mission d'Hercule est de tuer l'hydre. Sur sa route Hercule trouva son neveu Iolas. Il restèrent ensemble pour vaincre l'hydre ensemble. Quand il vit l'hydre il se prépara pour attaquer l'hydre. Hercule resta coincé dit à Iolas de prendre une flèche de feu et les têtes ne repousser plus il ramena tout et.

Annexe n°17 : Ecrire 4 ou 5 phrases pour résumer le chapitre (en collaboration)

des  
millier  
d'oiseaux Hercule Minerve.

synecdoque

Hercule Le cousin d'Hercule lui demanda  
d'aller au lac de Stymphale  
pour tuer les oiseaux.  
Mais il n'arrive pas à tous les tuer. La  
déesse Minerve lui vint en aide. Elle lui  
fit fabriquer des castagnettes (bruit  
qui sortit les oiseaux de leur  
nid).

Hercule combat les oiseaux du lac Stymphale.  
Il utilise des flèches empoisonnées.  
Diane, prêt des castagnettes à Hercule.  
Les oiseaux sortent et Hercule les tue.

Annexe n°18 : Elèves recopiant leur production collaborative





Résumer le chapitre n° 5.

Hercule combat les oiseaux de stymphale. Il utilise des flèches épaissies. Diane procure les cartagettes de hercule. Les oiseaux sortent et Hercule les tue.

Résumer le chapitre n° 5

- 1) Hercule combat des oiseaux rouges.
- 2) Ils sont des millions et ils se cachent.
- 3) et un moment la déesse Minerve arrive devant Hercule
- 4) Elle donne des cartagettes pour faire sortir les oiseaux des Louis.
- 5) Il peut les tuer.

Résumer le chapitre n° 5

Hercule doit tuer les oiseaux du lac de Stymphale. Mais les oiseaux sont trop nombreux et rusés. La déesse Minerve lui donne des cartagettes et les oiseaux sortent de leur refuge. Hercule réussit à tuer les oiseaux avec ses flèches.

## Résumer le chapitre n°5

- 1) Hercule combat les oiseaux du lac Stymphale.
- 2) Il utilise des flèches empoisonnées.
- 3) Diane prête des castagnettes à Hercule.
- 4) Les oiseaux sortent et Hercule les tue.