Écrire au CP : l'apprentissage de la segmentation en appui sur un écrit poétique

Adeline Bas

▶ **To cite this version:**

Adeline Bas. Écrire au CP : l'apprentissage de la segmentation en appui sur un écrit poétique. Education. 2023. dumas-04470601

HAL Id: dumas-04470601

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04470601

Submitted on 21 Feb 2024

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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2022-2023

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

Mention *Premier degré*

Écrire au CP : l'apprentissage de la segmentation en appui sur un écrit poétique

Présenté par BAS Adeline

Première partie rédigée en collaboration avec BARKATS Manon

Mémoire de M2 encadré par BRISSAUD Catherine

Sommaire

Remerciements **2**

Introduction **3**

Cadre théorique **5**

1. Le système d'écriture **5**

1.1. Qu'est-ce que le système d'écriture ? 5

1.2. Le système d'écriture français : un système complexe 5

1.3. Savoir écrire 6

2. Écrire **7**

2.1. La production d'écrit 8

2.2. La production d'écrit dans les textes officiels 9

2.3. La place et le rôle de l'enseignant dans l'activité de production d'écrit 10

2.4. Quelles sont les difficultés qui résultent de la production d'écrit ? 11

2.5. Comment gérer l'hétérogénéité et la différenciation en production d'écrit ? 11

3. Étude de la langue **12**

3.1. La segmentation 12

3.2. La délimitation des unités graphiques 13

3.2.1. Les difficultés rencontrées : l'hypersegmentation et l'hyposegmentation 13

3.2.2. Un corpus d'écrits scolaires 14

3.3. La ponctuation dans les écrits 15

3.4. L'écriture en CP selon Goigoux 16

3.5. Aspects psycholinguistiques, le modèle de E.Ferreiro : l'entrée dans l'écrit 17

4. Présentation de la problématique et des hypothèses **20**

4.1. Problématique 20

4.2. Hypothèses 21

Méthode **22**

5. Méthodologie de l'expérimentation **22**

5.1. Contexte et participants 22

5.2. Présentation de la séquence 23

5.2.1. Description du pré-test 23

5.2.2. Description du post-test 23

5.2.3. Description de la séquence 24

5.2.4. Méthodologie d'analyse 30

Résultats **32**

6. Présentation des résultats 32
6.1. Segmentation lors du pré-test et post-test 2 « dictée ». 32
6.2. Segmentation lors du pré-test et post-test 1 « production de texte ». 33
6.3. Analyse de la ponctuation dans les écrits 36
6.4. Existe-t-il un lien entre segmentation et ponctuation ? 37
6.5. Analyse des entretiens métagraphiques 38

Discussion 43

7. Analyse des résultats 43
7.1. Mise en lien avec les recherches antérieures 43
7.2. Rappel de la problématique et mise en lien des résultats avec les hypothèses formulées 44
7.3. Limites de l'expérimentation 46
7.3.1. Concernant l'étude de Goigoux 46
7.3.2. Les exercices de segmentation donnés pendant les entrainements 46
7.3.3. Concernant la séquence 47
7.4. Perspectives pour donner suite à l'expérimentation 48

Conclusion 49

Bibliographie 50

Sommaire des annexes 52

Remerciements

Tout d'abord, je tiens tout particulièrement à remercier ma tutrice de mémoire, Madame Brissaud Catherine, pour sa précieuse aide, ses conseils et son écoute bienveillante.

Je remercie Mme Dubois pour m'avoir accueillie au sein de sa classe pour mon stage en première année de Master MEEF et les conseils qu'elle a pu me donner pour mon mémoire ainsi que pour ma pratique à venir.

Je remercie également l'ensemble du personnel éducatif présent au sein de l'école lors de mon stage pour le temps qu'ils ont consacré à la conception et la mise en place de ma séquence.

Enfin, merci à tout mon entourage personnel, qui, par leur soutien et leur aide, m'ont permis de rédiger ce mémoire.

Introduction

Dans notre société actuelle, l'écriture sous toutes ses formes occupe une place majeure. En effet, elle trouve racine dans une grande partie de notre quotidien : rédaction de mails, examens scolaires, prise de notes, SMS… L'accès à tous les domaines de savoir est alors régi par la maitrise de l'écrit et plus globalement de la langue française. La plupart des éléments de connaissances et de cultures sont transmis par le biais de l'écrit d'autant qu'une majorité des domaines professionnels requiert l'usage de la lecture et de l'écriture : papiers à traiter, notices de travail à lire/rédiger… En vue d'une utilisation personnelle, l'écriture permet également l'expression de soi, le partage de ses souvenirs, ses goûts ainsi que ses sentiments. Au travers de la maitrise du langage écrit se joue alors un rapport au monde : l'enfant va pouvoir agir sur celui-ci, le questionner, le transformer.

La maitrise de la lecture et de l'écriture est devenue à ce point essentielle que depuis les années 1990, les différents gouvernements ont fait de la prévention de l'illettrisme une priorité. De ce fait, on accorde à l'écriture une multitude de fonctions comme la gestion de tâches, conservation en mémoire. Elle permet également de structurer le monde mais aussi de communiquer. La maitrise de l'écriture apparaît alors essentielle dans le cadre scolaire et toute l'acquisition de compétences qu'il suggère. Pour toutes les raisons citées, l'entrée dans l'écrit est essentielle et ce, dès le plus jeune âge.

L'entrée dans l'écrit pour certains élèves et notamment ceux en REP peut s'avérer plus laborieuse que pour d'autres. En effet, certains enfants ont des parents qui écrivent parfois peu ou pas du tout, ils n'ont parfois pas accès aux livres, à des crayons, des feuilles… Tous les élèves ne sont pas acculturés de la même façon.

L'école a le devoir d'accompagner l'enfant dans la découverte de ce nouvel apprentissage. Le rôle de l'école est de transmettre des savoirs mais également de donner l'envie d'écrire et d'en comprendre les enjeux. Il est alors essentiel que les élèves s'approprient l'écrit ainsi que les contraintes qui l'entourent.

De par nos lectures, nous avons pu faire le constat que les élèves dans leurs productions d'écrits étaient confrontés à une difficulté : la segmentation en mots. Si certains élèves semblent à l'aise avec les séances d'écriture, d'autres semblent avoir plus de difficultés à gérer les contraintes qui entourent cette activité. Les chercheurs ayant mis au point le corpus Scoledit (Ponton et al., 2021) font ressortir ces difficultés. En effet, 54.35% des textes scolaires écrits par des élèves de cours préparatoire en français contiennent à minima un cas d'hyposegmentation contre 23.42% pour l'hypersegmentation.

À la suite de ces travaux, nous nous sommes orientées vers la problématique suivante : en quoi la réécriture d'un texte poétique utilisant un lexique familier peut-il aider les élèves de cours préparatoire à produire un écrit segmenté pouvant être lu et compris de tous ? Pour répondre à cette question, nous avons choisi de travailler à partir des écrits poétiques puisqu'en imitant les poètes, les enfants se familiarisent avec les grandes règles du langage écrit tel que la segmentation ou encore la ponctuation. La poésie permet aux enfants d'*exprimer leurs émotions les plus cachées*, de travailler *leur imagination* et de s'approprier les *contraintes syntaxiques des écrits, la grammaire* (Grosset-Bureau & Bélie, 1995, p. 17-18). En somme, Grosset-Bureau et Bélie montrent au travers de leur recherche qu'il est intéressant de travailler la langue et ses particularités en mettant en lien la syntaxe, la grammaire, la conjugaison, l'étude de la langue et les textes poétiques.

Nous avons tenté d'apporter une réponse à notre problématique en nous appuyant sur un dispositif mis au point par M. Jolibert : le chantier. Ce dispositif permet de focaliser l'apprenant sur un objet d'apprentissage qui est ici la segmentation de phrases en mots. De là, nous avons construit et mené une séquence d'enseignement au cœur d'une classe de CP en REP+ pour enfin analyser les résultats obtenus par les élèves.

Cadre théorique

1. Le système d'écriture

Dans le monde, des systèmes d'écriture coexistent, ils sont nombreux mais l'alphabet latin domine dans de nombreux pays. L'alphabet latin est composé de vingt-six caractères bicaméraux et de signes diacritiques. L'écriture latine est donc une écriture dominante et résistante puisqu'elle est en extension depuis des siècles (BnF, 2020).

1.1. Qu'est-ce que le système d'écriture ?

En effet, la Bibliothèque nationale de France nous présente l'écriture et plus particulièrement son apparition. L'écriture a plusieurs foyers d'apparition et les traces les plus anciennes, datant de 5 000 ans en arrière, ont été découvertes en Mésopotamie, en Égypte puis en Chine et en Amérique centrale. Cependant, ils existent plusieurs systèmes d'écriture mais tous nécessitent un apprentissage. Il est possible de distinguer différents caractères au sein des systèmes d'écriture. Par exemple, les pictogrammes, se suffisant à eux-mêmes, sont des signes qui représentent des objets et font partis soit d'un système idéographique, soit phonographique ; les idéogrammes sont des signes-idées, ils se combinent pour prendre une dimension figurative ; l'akkadien comprend les signes-sons et se base sur un principe d'acrophonie ; l'alphabet qui comporte des lettres pouvant être assemblées pour former des mots. En ce qui concerne les lettres de l'alphabet telles que nous le connaissons aujourd'hui, elles sont à l'origine chez les Phéniciens des images stylisées qui sont devenues par la suite des images prenant en compte ce qu'elles symbolisaient. Dans un troisième temps, l'image figurative a disparu pour laisser place à un assemblage de traits. Puis des changements d'orientation des traits ont donné les lettres telles que nous les usons de nos jours (BnF, 2020).

1.2. Le système d'écriture français : un système complexe

Tout d'abord, le système alphabétique établit une relation entre les graphèmes et des unités abstraites du langage oral appelée phonèmes (Holender, 1987, p. 16). En ce sens, le graphème est l*a plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres, d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique (qui correspond en général à un phonème) et/ou sémique*

(Catach, 1986, p. 16). Pour écrire, nous avons donc environ 130 graphèmes correspondants aux 28 phonèmes français. Les phonèmes sont des catégories de sons qui dépendent de la langue. Cependant, le système alphabétique français est complexe car il se compose d'un pluri-système orthographique :

- **Les phonogrammes** : ce sont des graphèmes qui transcrivent des phonèmes (exemples : le, papa…)

- **Les graphèmes positionnels** : ce sont des graphèmes qui ont une valeur sonore différente selon leur position dans le mot (exemples : la lettre S peut se prononcer [z] (cerise) ou [s] (sirop)).

- **Les morphogrammes grammaticaux** : Ce sont des désinences graphiques supplémentaires ajoutées aux mots selon les rencontres des parties du discours, elles sont souvent indépendantes de la chaine orale (marques de genre, de nombre, flexions verbales) (exemples : il boi**t**, des mot**s**…)

- **Les morphogrammes lexicaux** : sont situés aux jointures des mots, prononcés ou non, ils permettent de marquer les mots de même famille (exemples : mo**t**, marchan**d**…).

- **Les logogrammes** : ce sont des lettres distinctives qui participent à la physionomie caractéristique du mot (exemples : foi**e**, foi**s**).

- **Les lettres historiques et étymologiques** : ce sont des lettres héritées de l'histoire de notre langue (exemples : elles peuvent être muettes comme souri**s**, lou**p** ; des lettres doublées comme dans bo**nn**e, nu**ll**e…)

Ainsi, nous relevons une complexité au niveau phonographique puisque peu de mots s'écrivent strictement comme ils se prononcent. La charge cognitive est donc très élevée pour écrire sans erreur, le système est complexe car peu prédictible.

1.3. Savoir écrire

Le guide rédigé par le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports P*our enseigner la lecture et l'écriture au CP* définit l'écriture comme *la gestion simultanée de contraintes multiples dont l'effort en attention et en mémoire est important, surtout pour de jeunes enfants* (Éduscol, 2020, p. 10). Premièrement, l'écriture suppose de connaître les correspondances phonèmes-graphèmes (CGP) dans le but du produire les mots connus jusqu'à présent, oralement. Nous allons des sons vers les signes écrits : l'encodage. Cette opération peut s'avérer d'autant plus difficile qu'en français un même son peut être retranscrit de différentes manières. Le rôle des élèves va être d'identifier les phonèmes qui composent le mot puis de

choisir une graphie. Deuxièmement, passée la connaissance des CGP, les élèves vont devoir mémoriser des orthographes et savoir structurer une phrase. Ils vont devoir s'appuyer sur les formes écrites des mots mémorisés et sur leur analyse morphologique (dérivations : préfixes, suffixes…) et en tirer les similitudes et régularités du code écrit, c'est ce que l'on nomme l'orthographe lexicale. Les élèves vont également devoir s'appuyer sur l'orthographe grammaticale en prenant en compte le contexte (pluriel, singulier…), les catégories grammaticales des mots et leurs relations dans la phrase afin de les accorder. Une troisième contrainte rendant l'apprentissage de l'écriture difficile est la maitrise du geste graphique. Pour cela, l'apprentissage de la bonne tenue de l'outil scripteur est indispensable. Les élèves, pour adopter une écriture efficace, doivent être capables d'enchainer leurs tracés de manière fluide et rapide ainsi qu'être capables de former des lettres régulières en écriture cursive. Les gestes graphiques doivent être répétés quotidiennement pour être automatisés : les apprenants vont ainsi pouvoir libérer les ressources nécessaires à la production de leur écrit. Pour conclure, savoir écrire, c'est également savoir écrire des textes pouvant prendre des formes diverses ce qui suppose d'avoir entre autres un certain bagage lexical, des compétences syntaxiques et orthographiques mais aussi des connaissances sur les formes d'écrits. Les élèves vont finalement développer des compétences méthodologiques car savoir écrire nécessite une réflexion : « Pour qui dois-je écrire ? » « Quelles connaissances ai-je sur le thème ? » nous appelons cette composante « planification ». Écrire appelle également à revenir sur le texte produit, à s'auto-corriger.

2. Écrire

Le guide rédigé par le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* définit l'écriture comme une activité qui fait intervenir de multiples compétences qui interagissent entre elles. En effet pour écrire, il est nécessaire de *connaître les correspondances graphèmes-phonèmes, connaître l'orthographe* et de *savoir structurer la phrase, maîtriser le geste graphique et savoir rédiger un texte* (Éduscol, 2020, p. 10-12).

La maîtrise du geste graphique est un apprentissage qui débute en maternelle et qui se travaille sur plusieurs années. Cet apprentissage est systématique à partir du cours préparatoire et tout au long du cycle 2. Néanmoins, lorsque les élèves se perfectionnent au geste graphique au cycle 2, ils sont également confrontés à la rédaction de genres différents tels que les poèmes, les lettres. Ainsi, il en est de même pour l'activité de production d'écrits qui est mise en place

dès la maternelle et se développe progressivement au cycle 2 en développant avec elle la posture d'écrivain. L'écriture consiste en ce sens en une double tâche *d'invention* et *d'encodage* étroitement liée avec l'oral (Cabera & Kurz, 2002, p. 6).

Pour entrer dans l'écrit, les élèves doivent être mis dans des situations *engageantes qui placent réellement les élèves dans le statut d'auteur* (Groupe EVA, 1991, p. 20) afin de pouvoir déclencher l'envie d'écrire et de fournir les outils nécessaires pour le faire. Des situations d'écriture, telles que la phrase du jour ou les lanceurs d'écriture, proposées par Éduscol, sont donc nécessaires pour que l'élève s'approprie les tâches d'écriture. Les différentes activités d'écriture permettent de faire rédiger des écrits courts quotidiennement aux élèves.

2.1. La production d'écrit

La plupart des situations de production dans lesquelles on utilise l'écriture supposent des capacités de planification et de distanciation relativement développées ainsi que des capacités de réflexion consciente sur la langue et le langage (Schneuwly B.). En effet, le groupe EVA, composé d'instituteurs, de maîtres d'école normale, de circonscriptions, s'est beaucoup intéressé pendant dix ans à la production d'écrit chez les élèves français et a également montré que pour rentrer dans la démarche d'écriture, il est conseillé de mettre en place un *projet d'écriture*. (Groupe EVA, 1991, p. 35) Le projet d'écriture permet d'aborder les phases de la production d'écrit : la prise de décision (explication et planification de l'écrit pour répondre à la demande), la réalisation (la textualisation, étape qui permet de faire progresser le texte) et la révision de texte (l'écrit relu en cours de production ou lorsque l'écrit est terminé) (Jolibert, 2007, p. 34). Le fait d'inscrire la production d'écrit dans un projet rassure l'élève et lui permet d'*ose*[*r*] *écrire avec confiance et liberté* (École élémentaire, programmes et instructions, B.O. du 23/5/85, p. 26).

Pour mener à bien un projet d'écriture, le groupe de recherche d'Ecouan préconise de *travailler par chantiers*. Ce travail permet à chacun, élèves et professeurs, d'avoir des repères pour se situer. Un travail par chantier s'inscrit dans une période assez longue et comporte plusieurs séances. Selon le projet qui est mené, la séquence peut durer d'une semaine à plusieurs mois et engage l'ensemble des élèves de la classe. L'individualisation est un principe clé de ce travail puisqu'il prend en compte le niveau de chaque élève pour pouvoir produire. Ainsi, le travail par chantier alterne *des phases d'écriture et de réécritures et phases d'analyse et de systématisations* (Jolibert, 2007, p. 34).

Pour cela, il faut commencer par présenter le projet afin de motiver les élèves à produire, à les mettre dans une situation qui les engage dans la tâche d'écriture. Puis, il faut en classe entière *cerner les paramètres de la situation de production* en se posant des questions sur le destinataire de son écrit, le statut de l'énonciateur, le but de l'écrit, l'enjeu de l'écrit et l'objet précis de l'échange (Jolibert, 2007, p. 35). Ensuite, les enfants peuvent produire leur premier jet individuellement mais *ce n'est pas un brouillon* (Jolibert, 2007, p. 38) puisque cet écrit est une ébauche respectant la mise en page. La quatrième phase est une confrontation des jets de la classe pour s'interroger sur les éventuelles différences et réfléchir à ces dernières, relever les règles de fonctionnement de notre langue. Puis, s'ensuit la réécriture en prenant en compte les modifications relevées à la quatrième phase. Le chantier prend ensuite fin avec la production finale. Selon le projet, une évaluation sommative peut avoir lieu.

2.2. La production d'écrit dans les textes officiels

L'écriture dans notre société est centrale. Les médias, les familles, le corps enseignant communiquent parfois des idées reçues sur l'apprentissage de l'écriture. Selon eux, c'est une activité complexe pour les enfants en classe préparatoire. Cependant, des guides pédagogiques et les programmes ministériels aident les enseignants pour que cet apprentissage ne soit plus vu comme insurmontable. Comme expliqué précédemment, Éduscol qualifie l'écriture comme une activité *complexe* (Éduscol, 2020, p. 10), c'est pour cela qu'il situe l'activité d'écriture au centre des programmes.

À ce titre, l'écriture est une compétence centrale dans les programmes de l'éducation ministérielle depuis 1995. En ce sens, les programmes de 1995 mettent en avant l'apprentissage de la *langue française orale et écrite* (MEN, 1995, p. 24) en se référant à la familiarisation des enfants avec l'écrit qui est *le gage d'une bonne scolarité ultérieure* (MEN, 1995, p. 9). Dans ce continuum, les programmes de 2020, quel que soit le cycle, montrent que l'écriture est une compétence qui est au cœur des apprentissages. Le socle commun de connaissances, compétences et de culture rappelé dans les programmes se compose de cinq domaines d'apprentissage. Le domaine 1 *les langages pour penser et communiquer* a pour l'une de ses sous-compétences *comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit* (MEN, 2020, p. 5). Il est ainsi demandé aux professeurs des écoles au cycle 2 de suivre trois objectifs pour l'enseignement de l'écriture : *copier, écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche* et *réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit* (MEN, 2020, p. 10).

Les programmes du cycle 2 préconisent de faire rédiger des écrits courts aux élèves compte tenu de la *mobilisation de multiples connaissances* (Éduscol, 2020, p. 7) que l'écriture nécessite. Pour cela, les enfants de cours préparatoire vont travailler sur des phrases simples puis vont se diriger progressivement au fil des années vers l'attendu de fin de cycle 2 : la rédaction d'*un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée du destinataire* (MEN, 2020, p. 17). Au cours préparatoire, il est donc important de travailler la rédaction de phrases simples pour consolider le travail d'encodage et apprendre à écrire à l'aide des outils mis à leur disposition telle que les affichages, les dictionnaires. La production de texte débute par une écriture ne tenant pas compte de l'orthographe des mots, de la syntaxe. Progressivement, l'enseignant doit les guider vers des outils qui peuvent les aider à produire et à se corriger. L'auto-correction au cycle 2 n'est pas une étape évidente pour eux, elle s'avère la plupart du temps difficile mais il est possible de les accompagner afin de s'inscrire dans l'attendu de fin de cycle 2 *améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications* (MEN, 2020, p. 17).

2.3. La place et le rôle de l'enseignant dans l'activité de production d'écrit

Au cycle 2, les élèves entrent dans une étape importante pour le développement de leurs compétences en lien avec l'écrit. L'enseignant apparaît comme un guide pour eux afin de traverser au mieux les situations d'écrits proposés en « *consacr*[*ant*] *du temps à chaque élève* (Éduscol, 2020, p. 74). Son langage est une *parole de référence* (Éduscol, 2020, p. 102).

En ce sens, lors des activités d'écriture, il est primordial que le professeur des écoles adopte une posture bienveillante envers ses élèves pour les mettre dans un environnement sécurisant. Pour cela, l'enseignant doit penser en amont aux situations d'écriture qu'il souhaite proposer pour accompagner au mieux le *travail de réflexion sur le texte à produire* (Éduscol, 2020, p. 11**)** et anticiper les éventuelles difficultés des élèves.

Le professeur des écoles a un rôle central dans la production d'écrit, il doit aider l'élève dans *sa démarche d'appropriation des savoir-faire et des savoirs concernés* (Groupe EVA, 1991, p. 34) et ainsi mettre l'enfant dans des situations d'écriture afin de pouvoir déclencher l'envie d'écrire et de fournir les outils nécessaires pour le faire. En effet, l'enfant, pour pouvoir produire doit tout d'abord comprendre l'objectif de cette activité. Cependant, au cycle 2, chaque élève a une représentation de l'écrit qui est très différente selon l'acculturation à l'écrit qu'ils ont eu en maternelle et au sein de leur famille. Pour faire face à cela, l'enseignant va devoir expliciter l'enjeu de la tâche d'écriture en donnant les trois objectifs principaux *communiquer*

à distance avec l'absent, garder les traces d'une mémoire forcément infidèle et *d'avoir recours dans un temps défini à la vérité écrite, garante de savoir et d'engagements* (Groupe EVA, 1991, p. 34).

2.4. Quelles sont les difficultés qui résultent de la production d'écrit ?

La production d'écrit est une activité qui se révèle généralement plaisante pour les élèves de cours préparatoire. Cependant, elle peut tout de même être source de tensions pour eux. Cabera A. & Kurz M. (2002) ont relevé ce qui peut poser problème aux élèves pour les élèves qui produisent des écrits. En effet, les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non, peuvent être réticents à l'idée de devoir partager leur écrit personnel à leur professeur ou camarades. Le manque d'imagination peut également être un frein à l'écriture, l'enfant peut être motivé à écrire mais manquer d'éléments pour rédiger (vocabulaire…). Cette cause est reliée à un manque de connaissances sur le sujet de production d'écrit proposé.

De plus, le geste graphique est encore mal maitrisé en CP. Le coût cognitif diffère selon les enfants : des enfants sont très à l'aise pour produire plusieurs phrases tandis que d'autres peinent à écrire une seule phrase lisible. Cette difficulté peut être accompagnée d'une tension causée par l'encodage. Encoder est une activité relativement longue pour les élèves de CP, ils ont du mal à faire le lien oral-écrit. Un blocage face à la production d'écrit peut se former si l'enfant n'arrive pas à écrire ce qu'il souhaite. En ce sens, l'école véhicule l'importance de bien orthographier les mots mais cela peut se révéler comme une barrière pour produire.

De même, l'école n'explique pas explicitement comment mettre par écrit ses idées selon ce que l'on veut produire. L'organisation est pourtant cruciale pour rédiger quelque chose de cohérent.

Il faut veiller à toutes ces tensions afin qu'elles ne créent pas de blocage, ni de rejet de l'écriture. L'enseignant doit agir et accompagner les élèves pour limiter les sources d'inquiétudes et de difficultés. Pour cela, il peut veiller à son étayage et différencier ses séances d'écriture pour que tous les élèves prennent plaisir à produire.

2.5. Comment gérer l'hétérogénéité et la différenciation en production d'écrit ?

Généralement, lors d'une activité, les élèves n'ont pas tous les mêmes difficultés. En ce sens, les enseignants veillent à aménager leurs pratiques selon les différents besoins des élèves. Comme le cite Goigoux, cette attention portée particulièrement aux élèves les plus faibles est

appelée « pédagogie différenciée ». Le terme « différenciation » est très vaste puisqu'il existe de multiples activités possibles pour aider les élèves. Certains auteurs comme Jobin et Gauthier (2008) pensent que l'adaptation des activités selon les besoins n'a pas de réelle efficacité. Cependant, Descampes et ses collègues (2008) et Piqué (2010) distinguent deux types de différenciations. La première consiste à préparer des séances avec un contenu différent pour les élèves en difficulté, ils ont donc une tâche différente du reste de la classe. Le second type de différenciation a pour idée de garder la même tâche que le groupe-classe avec les mêmes contenus mais de donner des moyens plus adaptés à l'élève pour arriver à la stratégie gagnante (varier le temps de réalisation, donner des outils supplémentaires, aide du professeur des écoles…). Les chercheurs Bressoux (1994), Descampes et al. (2008) et Piqué (2010) confirment que le second type de différenciation en gardant le même contenu que le groupe-classe est plus efficace pour que les élèves. En effet, les élèves en difficulté progressent puisqu'il y a une *limitation du processus d'étiquetage et de réduction des exigences* (Goigoux, 2016, p. 47) dans le sens où ils ne sont pas séparés du groupe-classe, ni stigmatisés.

3. Étude de la langue

La segmentation comme *division d'une unité anatomique en plusieurs éléments* (Larousse, s. d.) n'a pas toujours été considérée de la même manière que nous la définissons aujourd'hui.

3.1. La segmentation

Cette convention orthographique qui apparaît dans nos écrits sous forme de blancs graphiques entre chaque mot d'une même phrase a été peu à peu introduite aux alentours de 1530 par l'introduction de signes de ponctuation comme le point ou la majuscule.

Nous nous situons au début du XVIème siècle, la France est en pleine mutation : en effet, nous passons de l'ère du manuscrit à celle de l'imprimerie. L'écrit est alors presque entièrement industrialisé. Le copiste n'est plus seul face à l'écrit, c'est tout un corps de métier qui se développe : copiste, imprimeur, correcteur… tous ayant leurs idées sur la *« bonne » façon d'écrire*. En ce sens, le message passé par le compositeur (auteur) se retrouvait parfois changé par tant de modifications. (Baddeley, 1998, p53).

La nécessité de directives explicitées se fait alors ressentir. On voit apparaitre dès 1530 tout un mouvement concernant la grammatisation. L'écrit est mis en règle, des ouvrages

théoriques apparaissent. L'apostrophe et le trait d'union font leur entrée dans les écrits et séparent ainsi certaines unités graphiques qui jusqu'alors, n'étaient que des blocs. Néanmoins, à ce moment-là de l'histoire, aucune indication concernant la segmentation n'est reportée : le blanc graphique n'est mentionné qu'une seule fois dans un manuel de pédagogie « l'Instruction des enfants » de Olivétan. Ce dernier, dans son manuel publié en 1537 écrit du blanc graphique : *espace, en blanc, qui se faict entre lés motz. Nostre pere : et non no střepe re*. Néanmoins, tout comme les lettres majuscules et le point, le blanc graphique entre les mots était utilisé ponctuellement par les scripteurs selon les normes de chacun.

3.2. La délimitation des unités graphiques

3.2.1. Les difficultés rencontrées : l'hypersegmentation et l'hyposegmentation

Les difficultés de délimitation sont principalement observées de la grande section jusqu'au CE1. En effet, ces écarts à la norme sont observés à cette période car elle est celle où les enfants découvrent l'écrit, où ils sont confrontés à une production d'écrit réelle. On demande aux élèves, dès la grande section de transcrire des énoncés entièrement pensés par eux malgré le fait qu'ils ne connaissent alors pas encore tous les éléments qui le constituent (Ros Dupont, 2000, p. 6). Dans son article, Michelle Ros Dupont montre que l'homophonie se traduit à deux moments de l'apprentissage de l'écrit chez les jeunes élèves : lorsqu'ils doivent passer d'un énoncé verbal à écrit puisque chacun possède son propre découpage et quand ils sont conduits à utiliser des homophones hétérographes.

En effet, le français est une langue du type alphabétique où une ou plusieurs lettres codent des sons. Par conséquent, la phonographie en début d'apprentissage occupe une place importante et va puiser ses sources dans l'oral. Les segments phonographiques vont apparaitre sous forme d'hypersegmentation et d'hyposegmentation. L'hypersegmentation est définie par les chercheurs du projet Scoledit (Ponton et al., 2021, p. 43) comme *la tendance à ajouter des séparations à l'intérieur des mots et donc à pratiquer plus de séparations qu'attendu, donnant lieu à des mots graphiques fragmentés*. Cette pratique relève du fait que le scripteur tend à articuler l'oral qu'il connaît bien à l'écrit. Un scripteur qui userait d'hypersegmentation écrirait par exemple *une va li se* pour *une valise*. L'hyposegmentation est définie comme *la tendance à laisser moins de séparations que les séparations conventionnelles, c.-à-d. à joindre ou agglutiner les mots plus que nécessaire* comme *ilasoif* pour *il a soif* (Ponton et al., 2021, p. 43). Les chercheurs du groupe ont établi également qu'il existe des cas d'hypo-hypersegmentation

où ces deux phénomènes se produisent à l'intérieur des mots/segments, par exemple *et tétune* pour *était une*.

Ces trois phénomènes résultent du découpage oral que les enfants produisent et entendent au quotidien. Par exemple, les enfants, s'ils ont l'habitude d'entendre des liaisons, auront tendance à transcrire *une nétoile* pour *une étoile*. La séparation des mots écrits ne reflète alors pas les segmentations de la parole et peut donc poser grand nombre de difficultés (Correa et Dockrelle, 2007, comme cité dans Ponton et al., 2021).

3.2.2. Un corpus d'écrits scolaires

Les chercheurs du projet Scoledit ont proposé un corpus d'écrits scolaires réalisé par des élèves de CP suivis sur cinq années et de trois langues différentes : français, espagnol et italien. Ce projet a permis de mettre en valeur les réussites et les difficultés des élèves dans l'apprentissage de l'écriture, plus particulièrement sur la segmentation en mots en analysant la fréquence du phénomène et les catégories de mots dans lesquelles il se produit. Nous nous intéresserons ici uniquement aux résultats des élèves français de CP en fin d'année scolaire.
Les chercheurs relèvent que l'hyposegmentation est le phénomène le plus fréquent en ce qui concerne la segmentation non conventionnelle : 54.35% des textes en français contiennent à minima un cas d'hyposegmentation contre 23.42% pour l'hypersegmentation. Par ailleurs, comme nous pouvons le voir dans le tableau 1, il y a une prédominance des cas d'hyposegmentations composés de deux formants : *deux mots graphiques réunis en un seul mot* (Ponton et al., 2021, p. 44). Cette prédominance est également valable pour l'hypersegmentation à deux formants.

Nombre de...	Français
textes avec au moins une hyposegmentation	181 sur 333
cas d'hyposegmentation	324
cas à 2 formants	272 (83.95 %)
cas à 3 formants	38 (11.73 %)
cas à 4 formants	11 (3.40 %)
cas à 5 formants	3 (0.93 %)
cas à 6 formants	0

Tableau 1 : Cas d'hyposegmentation en français en fonction du nombre de formants

Par ailleurs, il a été mis en évidence par le groupe de chercheurs que les cas d'hyposegmentations étaient plus fréquents dans certaines catégories grammaticales. Ils distinguent les formants de type fonctionnel (articles, pronoms, prépositions et conjonctions) et les formants de type lexical (noms, adjectifs, verbes et adverbes). Comme le montre le tableau 1, 16.06% des cas d'hyposegmentations à deux formants dans les textes français sont formés d'un pronom personnel et d'un verbe : *sest* (‹s'est›), *cerévei* (‹se réveillent›), *seléve* (‹se lève›), 7% sont formés d'une préposition et d'un nom *parterre* par *par terre*. (C. Ponton et al., 2021, p. 45). Concernant l'hypersegmentation impliquant deux formants, 10.18% des cas ont pour premier formant le formant fonctionnel « a » comme *a pre* (après).

3.3. La ponctuation dans les écrits

La ponctuation dans les écrits n'a pas toujours été celle que nous connaissons aujourd'hui et que l'on nomme ponctuation moderne. Les manuscrits grecs les plus anciens ne présentaient aucune trace de blancs graphiques entre les mots : l'écriture se faisait en scriptio continua c'est-à-dire en écriture continue, sans interruption : il s'agissait d'être le plus proche possible de l'oral qui ne connait pas de pauses entre les mots. Dès l'apparition du grec classique et avec la volonté de simplifier la lecture des textes, des traces de séparations des mots et de signes de ponctuation ont été relevés. Trois valeurs fondamentales sont établies : le point en haut (ponctuation forte), le point médian (ponctuation moyenne) et le point en bas (ponctuation faible) (Catach, 1996, p. 13). Ces trois points placés à différentes hauteurs sont équivalents dans notre ponctuation moderne au point, au point-virgule et à la virgule.

C'est sous la direction des moines copistes qu'apparaissent les lettres majuscules qui ont comme rôle de ponctuer certains mots et marquer le début d'une nouvelle phrase afin d'améliorer la lecture d'un texte. Si l'utilisation de la ponctuation n'était alors que ponctuelle et au goût de celui qui l'utilisait, une forme de standardisation s'installa peu à peu et permet ainsi une meilleure identification des phrases grâce aux majuscules et aux points qui permettent de les délimiter. Par ailleurs, ce n'est qu'à la Renaissance avec la naissance de l'imprimerie que la nécessité des règles orthographiques strictes, communes à tous, naît.

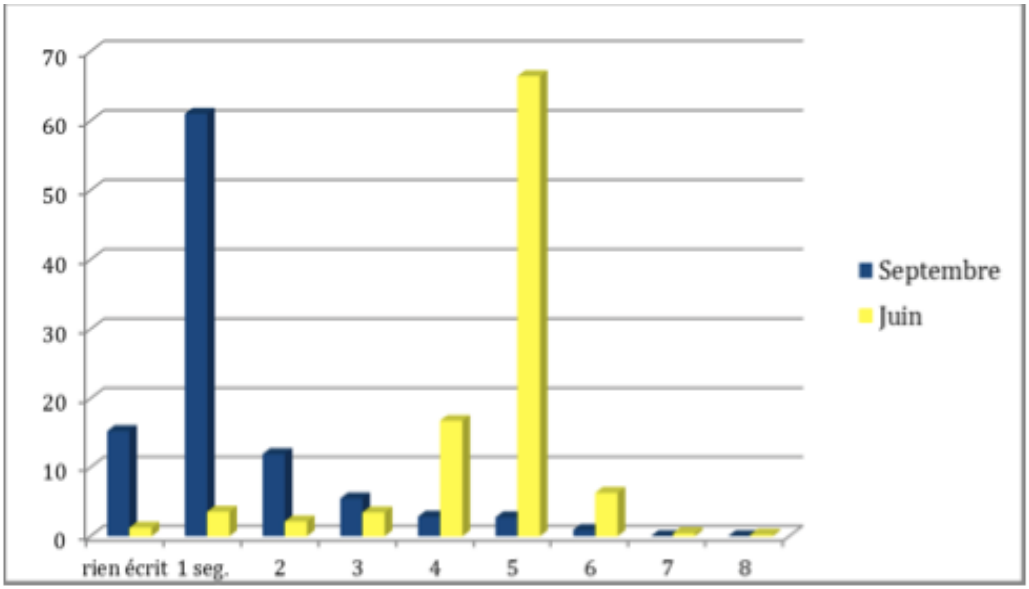
Selon les programmes de l'Éducation nationale, la ponctuation (majuscule et point final) est définie comme l'un des attendus de fin d'année de cours préparatoire. Néanmoins dans la réalité, cet apprentissage se poursuit tout au long du cycle 2 et 3.

3.4. L'écriture en CP selon Goigoux

En 2013-2014, Roland Goigoux a mené une observation à grande échelle dans 131 classes de CP auprès de milliers d'élèves afin d'identifier les formes d'enseignement efficace les plus propices pour les élèves de CP. Pour cela, il a suivi les élèves et leurs professeurs tout au long d'une année scolaire pour analyser leurs pratiques en lecture et écriture.

En ce qui concerne l'écriture, à l'aide de ses collègues, il a fait passer différentes épreuves aux enfants en sélectionnant six analyseurs (la longueur du texte produit, la segmentation, la lisibilité, la présence de séparateurs d'idées, la durée et nombre de mots, la stratégie de copie et le tracé de lettres). Pour analyser les productions des élèves, il leur a attribué des scores. Par exemple, pour l'analyseur de la segmentation *la cotation prévoit 5 valeurs : 0 (rien d'écrit), 1 (absence de segmentation), 2 (moins de 50 % bien segmenté), 3 (plus de 50 % mais pas la totalité de bien segmenté) et 4 (bien segmenté ou presque)* (Goigoux, 2016, p. 162). Ainsi, en épreuve de production d'écrit à partir de quatre images, 78% des élèves en CP produisent un texte correctement segmenté avec deux erreurs maximum de segmentation. Ces résultats vont de pairs avec ceux recueillis à la fin du CP puisque *92% des élèves produisaient déjà un texte segmenté correctement à plus de 50%)* (Goigoux, 2016, p. 198). Une grande partie des élèves de cours préparatoire a compris l'importance de l'usage des espaces entre les mots.

En ce sens, une seconde épreuve a été réalisée, elle consistait à dicter aux élèves une phrase sans coupure. La phrase oralisée était *Tom joue avec le rat*. À la suite de la dictée, un score compris entre 0 et 5 est attribué aux productions des élèves selon le nombre de segments (*un segment est matérialisé par une lettre ou une chaine de lettres isolée par deux espaces* (Goigoux, 2016, p. 162)). Cette épreuve a été réalisée en septembre et a été reconduite en juin afin de voir l'évolution des élèves sur l'année. Les données obtenues ont été traités de la même manière en septembre et en juin afin de pouvoir comparer et analyser les résultats d'un même échantillon d'élève. Goigoux et ses collaborateurs ont donc mené une étude longitudinale puisqu'ils ont recueilli régulièrement les productions d'un même groupe d'élèves sur la durée. Les résultats obtenus en septembre et en juin sont répertoriés dans le graphique ci-dessous :



Graphique n°1 présent dans le rapport « Lire et Écrire » au CP de Goigoux afin de montrer la répartition des élèves à l'épreuve de dictée en septembre et juin en fonction du nombre de segments écrits.

Ainsi, les chercheurs montrent que 61% des élèves en début de CP écrivent la phrase *Tom joue avec le rat* en un seul bloc. Il y a seulement 23,8% des élèves qui segmentent leur phrase en mots. Tandis qu'en juin, 90% segmentent correctement leur phrase en mots.

Il en est de même pour les séparateurs, les chercheurs de la recherche « *Lire et écrire au CP* » relèvent que 65% des élèves utilisent au moins une fois le point, 49% utilisent au moins une fois la majuscule. Selon lui, ces deux séparateurs ne sont pas *assimilés de la même manière* (Goigoux, 2016, p. 164).

3.5. Aspects psycholinguistiques, le modèle de E.Ferreiro : l'entrée dans l'écrit

Il a été confié à l'école de contrôler et d'accompagner le processus d'apprentissage de l'écriture. Néanmoins, les enfants n'arrivent pas à l'école vierge de tout contact avec l'écrit. Tout enfant est confronté, depuis son plus jeune âge, à l'écrit (panneaux de signalisation, enseignes…). Il a alors avant son entrée à l'école collecté tout un tas d'informations qui vont participer à la construction d'un objet de connaissances : l'écrit. L'école va permettre de tisser des liens permettant de relier entre elles les informations et les transformer en connaissances (Ferreiro, 2008, p. 200). La chercheuse considère donc que c'est l'école qui intervient, se greffe à un processus déjà en marche avant elle.

Ferreiro, psycholinguiste généticienne d'origine argentine, évoque le fait que nous avons longtemps négligé les essais d'écriture des enfants que l'on considérait comme des gribouillages *comme si l'écriture devait commencer directement avec des lettres conventionnelles bien dessinées* (Ferreiro, 2008, p. 201).

En 1982, Emilia Ferreiro mène au Mexique une étude sur l'acquisition du Lire-Écrire à l'école avec des enfants de cycle 1 (âgés de 4 à 6 ans). Ces enfants sont alors tous en classe de CP et issus de milieux défavorisés.

Lors de son étude, Ferreiro a fait le choix de se centrer sur la façon dont l'enfant perçoit le système d'écriture et comment il s'approprie les processus de la langue écrite. En effet, la chercheuse s'est interrogée non pas sur le caractère juste ou faux des réponses des élèves mais sur leurs représentations de l'écrit. Ainsi, elle a pu établir différentes étapes de l'acquisition de l'écrit. En effet, Ferreiro et al. ont pu par l'analyse des réponses des enfants aux 4 tâches proposées établir des catégories et des niveaux correspondant aux représentations de l'écrit des enfants : le stade pré-syllabique, syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique.

La première étape, le stade pré-syllabique (vers 4 ans)

1er niveau

Lors de ce premier niveau, l'enfant produit des sortes de boucles et/ou des pseudos-lettres. Ferreiro nomme ce processus *le graphisme primitif*. Peu à peu, l'enfant va utiliser des lettres conventionnelles. Dans ce premier niveau, il ne fait pas de lien entre l'écrit et l'oral : il va utiliser les mêmes lettres dans le même ordre pour écrire tous les mots. Par ailleurs, les enfants vont dans un premier temps utiliser exclusivement les lettres de leur prénom étant donné que ce sont les premières apprises : l'enfant à ce stade n'a pas encore fait le lien sonore entre les graphèmes et les phonèmes.

2ème niveau

Dans ce deuxième niveau, l'enfant comprend que les mots ne se ressemblent pas et qu'ils sont composés de différentes lettres. L'enfant ne fait toujours pas de correspondances phonèmes-graphèmes mais il différencie bien ses productions, le lien entre l'oral et écrit commence à être fait. Ferreiro parle *d'écriture différenciée*. Il va pour chaque mot utiliser des lettres différentes, changer leur ordre : l'enfant a compris que chaque mot est différent et que par conséquent ils doivent être écrits différemment.

La seconde étape, le stade syllabique (vers 5 ans)

L'enfant établit une nette correspondance entre les aspects sonores et graphiques de son écriture. Le lien oral-écrit est fait. L'enfant part du principe que le son est la voyelle de la syllabe : il a compris que la voyelle était le noyau de la syllabe. Il peut attribuer alors aux lettres non pas une valeur phonétique mais syllabique. Pour écrire *gato* (qui signifie « chat » en espagnol) il peut écrire *ao*.

La troisième étape, le stade syllabico-alphabétique (aux alentours de 5 et 6 ans)

Les premiers liens lettres-phonèmes apparaissent. L'enfant commence à utiliser des consonnes dans ses écrits. Les aspects phonémiques et syllabiques sont mélangés. Il s'engage dans une analyse plus poussée du mot et tente de retranscrire ce qu'il entend. *Meriposa* va être par exemple retranscrit *mriosa*.

La quatrième et dernière étape avant l'entrée en lecture à l'école, le stade syllabico-alphabétique (vers 6 ans)

L'enfant pour produire ses écrits utilise les correspondances phonèmes-graphèmes : il comprend alors que l'écrit encode l'oral. Il fait le lien entre les lettres et les phonèmes qu'il représente même si quelques erreurs persistent. À ce stade, une grande partie du système écrit est maitrisée.

Ferreiro dans son étude démontre alors qu'il y a une progression régulière dans l'acquisition de l'écrit. L'auteur de *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* nomme cette progression "l'évolution psychogénétique". L'évolution psychogénétique établit les essais d'écriture des enfants comme des écritures réelles et non plus seulement comme un moyen d'apprendre à contrôler les différents outils scripteurs et de s'approprier l'espace graphique (Ferreiro, 1996, p. 202). L'enseignant au cours de ce processus d'apprentissage de l'écriture a pour rôle de donner l'opportunité aux enfants de s'exercer en proposant des tâches d'écriture adaptées. Néanmoins, Ferreiro (1996, p. 203) souligne que malgré le fait que l'enseignant fournisse à chaque enfant les mêmes informations, tous ne les transforment pas, n'assimilent pas de la même manière.

Ainsi, les élèves débutent l'apprentissage de l'écrit (apprentissage du geste graphique avec différents outils scripteurs) dès la maternelle et le poursuive tout au long du cycle 2. Les élèves de cours préparatoire travaillent ainsi tout au long de l'année l'automatisation des gestes graphiques, l'écriture en commençant à s'approprier une démarche, la révision/amélioration des écrits… Pour cela, des activités de productions d'écrit d'une trentaine de minutes, plusieurs

fois par semaine, sont mises en place afin d'acquérir la méthode d'écriture par chantier (apprendre à planifier, mettre en texte, réviser l'écrit et se corriger). Le professeur des écoles accompagne, étaye les élèves dans ces activités d'écriture. Cependant, des difficultés peuvent apparaitre comme la délimitation des unités graphiques, la ponctuation… Des séances d'étude de la langue sont donc recommandées par le ministère de l'Éducation nationale en parallèle des séances d'écriture en classe de cours préparatoire.

4. Présentation de la problématique et des hypothèses

4.1. Problématique

A la suite de nos lectures, nous avons pu remarquer que l'écriture mobilise de nombreuses compétences qui sont travaillées dès la maternelle. Cependant, les élèves ne sont pas toujours à l'aise avec l'écrit, il est généralement nécessaire de leur donner l'envie d'écrire en les plaçant dans des situations d'écriture plaisantes et en variant les activités. Comme nous l'avons vu, le groupe EVA recommande de mener des projets d'écriture : les enfants prennent des décisions, écrivent puis révisent leurs textes. Lorsque nous avons lu ces recommandations, nous avons tout de suite pensé à faire écrire les élèves de CP en ayant pour objectif un projet de classe. Nous voulions donner de l'importance à leurs travaux et leur donner envie de produire chacun leur propre texte. À la suite de nombreuses discussions avec la professeure de la classe de CP où nous effectuions notre stage, nous avons décidé de mener un projet autour de la poésie puisqu'ils devaient la travailler au cours de l'année scolaire. Nous allons donc dans un premier temps étudier le poème *La fourmi* de Robert Desnos puis chaque élève le réécrira à sa manière avec objectif final de construire un recueil de poèmes propre à la classe.

Après avoir observé la classe de CP, nous nous sommes interrogées sur le faible nombre d'élèves qui segmentait leurs écrits. Pour nous, la segmentation était quasi automatique pour des CP mais nous avons remarqué que ce n'était pas le cas. Nous avons donc orienté nos lectures autour du sujet de la segmentation. Deux recherches clés, celle de Goigoux et Scoledit, nous ont permises de comprendre les phénomènes les plus fréquents concernant les blancs graphiques entre les mots. En approfondissant nos recherches, nous avons remarqué que la segmentation permettait de faciliter la compréhension lors de la lecture de textes mais que d'autres séparateurs tels que la majuscule et le point étaient également essentiels.

En somme, nous avons choisi de mener une leçon d'étude de la langue afin de travailler la segmentation entre un formant fonctionnel et un formant lexical puisque ce sont les cas

d'hyposegmentation les plus fréquents. Pour cela, nous allons travailler autour d'un répertoire de noms communs familier construit à l'aide des élèves pour ainsi leur faire remarquer qu'un nom est la plupart du temps accompagné d'un déterminant et que ces deux mots sont séparés par un espace.

Toutes ces lectures et recherches nous ont donc amené à nous poser la question suivante : en quoi la réécriture d'un texte poétique utilisant un lexique familier peut-il aider les élèves de cours préparatoire à produire un écrit segmenté pouvant être lu et compris de tous ?

4.2. Hypothèses

Afin de répondre au mieux à notre problématique, nous avons choisi de travailler à partir de trois hypothèses.

Tout d'abord, lors de leur formation, les élèves sont régulièrement confrontés à des évaluations qu'elles soient diagnostiques, formatives ou sommatives. Dans le cadre de notre expérimentation, pour tenter d'aider les élèves à réviser eux-mêmes leurs écrits, nous avons choisi de travailler à partir de l'évaluation formatrice et plus particulièrement sur l'auto-évaluation. Comme l'évoque Jolibert, il est généralement conseillé de faire réviser les devoirs des élèves à partir de grilles d'auto-évaluation mais l'intérêt que cela a n'est pas clairement énoncé (Jolibert, 2007). Nous allons donc travailler à partir de l'hypothèse suivante : la grille d'auto-évaluation est un outil permettant aux élèves d'être lu et compris par soi-même et autrui.

De plus, une autre de nos hypothèses porte sur les recherches de Goigoux. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie 3.4, Goigoux s'est intéressé aux pratiques en lecture et écriture des élèves de CP et de leurs professeurs (Goigoux, 2016). Par suite de nos lectures sur sa recherche et plus particulièrement sur la segmentation et la ponctuation, nous avons pu remarquer qu'en début de CP, 23,8% des élèves écrivent les phrases en un seul bloc et seulement 4 % utilisent des séparateurs (majuscule, point final). En fin de CP, il y a une nette évolution avec 90% des élèves qui segmentent correctement leur phrase et 65% qui utilisent le point et 49% la majuscule. Nous allons donc travailler à partir de l'hypothèse suivante : les élèves qui matérialisent correctement les espaces entre les mots sont les mêmes que ceux qui maîtrisent l'usage des séparateurs (majuscules et points).

Pour finir, la troisième hypothèse se base sur les travaux de Ponton et ses collègues. En effet, comme nous l'avons vu, leur expérimentation se basant sur un corpus trilingue porte sur la segmentation en mots. Ils mentionnent dans leur rapport que les élèves ont beaucoup de mal à comprendre que les articles sont des mots et que le plus souvent les mots ayant peu de lettres

sont ceux qui posent le plus de problèmes pour segmenter (C. Ponton et al., 2021). Les élèves ont ainsi tendance à faire de l'hyposegmentation entre les formants fonctionnels (déterminants tels que les articles) et les formants lexicaux (tels que les noms). Nous partons donc de cette affirmation pour formuler notre troisième hypothèse : il semble que les leçons d'étude de la langue ayant pour objectifs de comprendre les notions de déterminants et noms pourraient permettre d'avoir moins de cas d'hyposegmentation entre un formant fonctionnel et un formant lexical.

Méthode

5. Méthodologie de l'expérimentation

5.1. Contexte et participants

La séquence s'est déroulée dans une classe de 11 élèves de 5 à 7 ans scolarisés en Classe Préparatoire dédoublée (CP) d'une école située en Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP+) dans l'agglomération Grenobloise.

Au vu des pré-tests réalisés en janvier, nous avons remarqué que les participants avaient des niveaux scolaires très hétérogènes mais nous avons veillé à faire une séquence impliquant tous les élèves de la classe. Pour accompagner au mieux les élèves en grande difficulté scolaire (un élève ayant des troubles autistiques, deux enfants allophones et une élève ayant le niveau de PS), nous avons mis en place des activités différenciées.

Notre séquence a pour but de travailler la segmentation des mots à l'écrit ainsi que les séparateurs (majuscule et point) en classe de CP à partir d'un projet de recueil de poèmes. Ainsi, nous avons préparé une séquence comportant deux parties distinctes : l'une portait sur une étude de la langue (le déterminant et le nom) et l'autre sur un travail de production d'écrit (le travail par chantier à partir d'un répertoire de mots).

Ainsi, cette séquence a pour but de travailler la segmentation d'une phrase en mots ainsi que les séparateurs (majuscule et point) en classe de CP. Pour cela, le travail portera sur la réécriture d'un poème à la manière de Robert Desnos. A partir de cet écrit, nous élaborerons une grille d'évaluation. Cette dernière fournira des pistes quant à la manière de faire parvenir les élèves à mieux segmenter l'écrit et à penser à utiliser les séparateurs. Pour cela, nous partons de l'hypothèse que l'utilisation de la grille d'auto-évaluation pour améliorer/ réviser un écrit poétique aide les élèves à travailler la segmentation et les séparateurs.

En somme, notre travail s'appuie sur une analyse des productions de chaque élève de la classe de CP. Les indicateurs de progrès que nous analyserons porteront sur les pré-test, post-test 1 et 2 et seront les suivants : le nombre de blocs de segments, la présence ou non de la majuscule et du point.

5.2. Présentation de la séquence

5.2.1. Description du pré-test

Nous avons effectué notre pré-test en début de période 3 à l'aide d'une fiche d'activité nommée « Je dessine puis j'écris » sur l'animal de la souris (annexe 1). Il était demandé aux enfants de dessiner puis colorier une souris à l'aide du modèle par étape (un dessin guidé de chaque partie du corps étape par étape est présenté aux élèves pour qu'ils le reproduisent facilement) (annexe 1) et d'inclure la souris dans un paysage, de lui faire faire une action. Par la suite, les enfants devaient écrire une phrase en autonomie pour expliquer ce qu'ils avaient dessiné (annexe 1b).

5.2.2. Description du post-test

En ce qui concerne notre post-test (annexe n°11), nous avons effectué deux activités. Pour la première, nous avons proposé le même travail que pour le pré-test mais cette fois l'animal à décrire était une tortue. Les élèves commençaient par une phase de dessin pendant cinq minutes pour dessiner leur tortue pas-à-pas et la mettre dans l'environnement qu'ils souhaitaient. Puis les élèves écrivaient une phrase simple pour expliquer et décrire ce qu'ils venaient de dessiner.

Pour l'analyse de ce post-test nous avons, comme le pré-test, attribué un score selon le nombre de mots correctement segmentés, la présence de la majuscule et la présence du point final.

La deuxième activité pour le post-test était un entretien métagraphique (annexe n°12). Nous avons travaillé avec les élèves un à un pour leur dicter la phrase qu'ils avaient écrite au pré-test. Chacun a donc écrit sa propre phrase. Nous avons demandé aux élèves de nous expliquer comment ils écrivaient et à quoi ils pensaient. Ces entretiens nous ont permis de pouvoir comprendre comment ils organisaient leur activité de production d'écrit et voir leur évolution après la mise en place de la séquence. En somme, ce pré-test nous renseigne sur une évolution possible de la pratique de la segmentation chez les élèves d'une classe de CP.

5.2.3. Description de la séquence

Au vu des pré-tests menés et de l'étude des différentes activités d'écriture dans la classe, nous avons remarqué une difficulté récurrente portant sur la segmentation du déterminant et du nom. Ainsi, notre séquence a pour objectif de travailler la segmentation des mots d'une phrase courte à l'écrit en classe de CP. Pour mettre en place notre expérimentation, nous nous sommes appuyées sur les recherches menées à partir d'un corpus Scoledit (C. Ponton et al., 2021). Nous avons pu remarquer que le problème de segmentation déterminant/nom, bien qu'il ne soit pas le plus fréquent, est récurrent chez les élèves de CP.

Ainsi, la séquence que nous avons réalisée comporte huit séances et a été mise en place lors de la quatrième période de l'année scolaire sur une durée de cinq semaines. Deux des séances portaient sur l'étude de la langue afin de travailler la segmentation entre le nom et le déterminant (séance 2 et 4). Les autres séances se centraient sur le travail de production d'écrit. En effet, nos séances s'articulaient autour d'un projet final qui est « d'écrire un poème à la manière de Robert Desnos » individuellement pour élaborer un recueil de poèmes en classe entière. De plus, le travail inter-classe est au cœur du fonctionnement de l'établissement scolaire donc les productions ont été présentées dans les autres classes. En ce sens, l'un des sous-objectifs était de leur permettre de s'approprier la démarche de production de textes (organisation des idées, élaboration des phrases, écriture de celles-ci, amélioration de son écrit). Notre séquence s'inscrivait dans le prolongement d'un travail élaboré par la professeure des écoles en période 1 sur la notion de déterminant et de nom commun.

Nous avons rédigé notre plan de séquence sous forme de tableau (Annexe 2) afin de pouvoir avoir une vision globale de notre progression, de la durée de chaque séance, du déroulement des activités, du matériel nécessaire ainsi que des objectifs visés. Afin de rendre notre tableau entre plus clair et lisible, nous avons séparé notre plan de séquence en deux tableaux distincts (tableaux 2 et 3) : l'un correspond aux séances permettant de travailler l'étude de la langue et l'autre les séances mettant en œuvre le travail par chantier.

Tout d'abord, nous allons expliquer le tableau ci-dessous comportant les séances d'étude de la langue.

Étude de la langue : (Tableau de séquence complet est en annexe 2)

N°	Durée	Objectif de la séance	Déroulement des activités (Modalités)	Matériel
2	30’	- Comprendre la notion de déterminant - Comprendre qu'un nom est précédé d'un déterminant que le nom désigne un animal, une chose ou une personne.	1. Étude de la langue : affiche de la séance 1, mettre en valeur que certains noms n’ont pas de déterminant. 2. Institutionnalisation du mot « déterminant ». Les élèves sur l’affiche « les animaux » cherchent collectivement les déterminants manquants, ils entourent les déterminants en rose et les noms en jaune. 3. Les élèves placent les étiquettes déterminants devant le nom qui convient. 4. À leur place, rappel sur les notions de déterminants et nom + travail individuel sur fiche.	- Étiquettes des déterminants. - Les affiches réalisées en séance 1. - Fiches d’exercices déterminants/ noms. - Feutres de couleurs jaune et rose.
4	20’	- Porter un jugement sur la qualité d'une production - Réinvestir ses connaissances	1. Coin regroupement : des productions d’élèves tapées à l’ordinateur sont présentées. 2. Échange : guidage des élèves par des questions « *arrivez-vous à lire ?* ». Comptage du nombre de mots. Mise en évidence de l’importance de la majuscule et du point. 3. Élaboration collective d’une grille d’auto-évaluation à partir des productions affichées. 4. Exercices d’entrainement individuel : deux exercices sur la segmentation de phrases.	- Fiches d’auto-évaluation. - Affiche avec des phrases non segmentées. - Fiches d’exercices sur la segmentation.

Tableau 2 : Détails des séances « étude de la langue »

En séance 2, comme indiqué sur le tableau 2, nous avons récupéré les trois affiches élaborées en séance 1 (annexe 3) et fabriqué des étiquettes déterminants en amont. Nous leur expliquons que nous avons remarqué qu’il manquait des déterminants à certains noms. Nous avons ainsi mené une phase de remémoration avec des bonshommes déterminants et noms qu’ils avaient déjà vus auparavant avec leur PE (annexe 4). Nous interrogeons tour à tour les élèves pour qu’ils viennent entourer en rose les noms sur l’affiche des animaux et en jaune les déterminants (code couleur qui avait été utilisé par leur PE). Puis nous leur montrons que

certaines bulles roses n'ont pas leur bulle jaune devant. Nous cherchons tous ensemble des déterminants à placer devant les noms qui n'en ont pas. Puis nous prenons l'affiche sur les accessoires pour placer des étiquettes déterminants devant les noms qui n'ont pas de déterminant (annexe 5).

Nous faisons un bref rappel sur les déterminants et les noms au tableau avant de leur distribuer une fiche d'exercices (annexe 6). Cette séance a été mise en place afin d'apporter aux élèves toutes les connaissances nécessaires pour parvenir à mieux segmenter leurs écrits. Pour travailler sur la segmentation entre les déterminants et les noms, il était important d'introduire les spécificités des déterminants et noms et la manière de les reconnaitre dans une phrase.
La séance 4 est une séance d'étude de la langue et d'évaluation des premiers jets. Nous avions préparé une fiche avec les productions de quelques élèves retapées à l'ordinateur. Nous leur avons expliqué que nous avions relu leur travail mais que nous avons besoin d'aide pour lire certaines productions. Nous avons bien mis en avant tous ensemble l'importance des espaces. Puis nous avons regardé si d'autres choses n'allaient pas sur cette affiche : la majuscule et le point. Pour limiter ce type d'erreurs, nous leur proposons une fiche d'auto-évaluation construite en classe entière en réfléchissant tous ensemble aux items. Cette fiche d'évaluation a été élaborée au propre par les PES et s'est révélée d'une grande aide pour les élèves (annexe 7). La deuxième partie de la séance a lieu à leur place, nous avons distribué les fiches d'exercices sur la segmentation (annexe 8) et expliqué que nous avions complètement oublié de mettre les espaces dans les phrases donc il allait falloir nous aider à les retrouver, cette fiche a permis aux élèves de comprendre qu'il était compliqué de comprendre les phrases quand elles n'étaient pas segmentées. Pour finir, nous sommes repassés au coin regroupement où nous avons bien expliqué que les syllabes et les mots n'étaient pas les mêmes choses car nous avons repéré des confusions chez certains élèves.

À la fin de la séance, les enfants sont capables à l'aide d'outils comme la grille d'évaluation d'évaluer leur production et celles de leurs camarades.

Les séances portant sur le travail par chantier ont été rédigées et mise sous forme de tableau tout comme nous l'avons fait pour la partie étude de la langue ci-dessus. Ci-dessous se trouve le tableau du travail par chantier comprenant huit séances et dont la dernière consiste à présenter les différents poèmes aux autres classes de l'école.

Le travail par chantier :

N°	Durée	Objectif de la séance	Déroulement des activités (Modalités)	Matériel
1	15’	- Substituer des mots par des mots de même nature	1. Re-contextualisation du poème + présentation du projet final (coin regroupement). 2. Brainstorming : récolte en classe entière d’idées pour modifier la strophe 1. Création de trois affiches (animaux/accessoires/parties du corps).	- Liste de noms pour chaque catégorie en amont - Trois affiches
3	20’	- Écrire une phrase à partir d’un répertoire de mots construits collectivement	1. Re-contextualisation. 2. Travail collectif : coin regroupement, encadrement en bleu des mots à changer dans la strophe 1 → ⚠ : un animal doit être remplacer par un autre nom d’animal + déterminant. 3. Les élèves produisent un dessin de ce qu'ils veulent écrire. 4. Production individuelle de la strophe 1 selon ce qu’ils viennent de dessiner. 5. Oral pour ceux qui le veulent présenter leur strophe.	- Fiches pour la production écrite - Tableau noir / craies de couleurs.
5	20’	- Écrire une phrase à partir d’un répertoire de mots - Laisser un espace entre chaque mot - Mettre les signes de ponctuation	1. Brainstorming oral : strophe 2 2. Rappel des items de la fiche d’auto-évaluation. Les élèves produisent un dessin de ce qu'ils veulent écrire. 3. Production individuelle de la strophe 2 + autocorrection avec leur grille d’évaluation. 4. Lecture devant leur camarade de leur strophe.	- Fiche pour la production écrite - Tableau noir / craies de couleurs

6	15’	- Améliorer son écrit	1. Re-contextualisation des séances précédentes. 2. Rédaction au propre des brouillons des strophes 1 corrigées par les PES + autocorrection avec leur grille d’évaluation. 3. Au coin regroupement, lecture de leur poème.	- Fiches pour la production écrite - Fiches d’auto-évaluation - Tableau noir / craies de couleurs
7	15’	- Améliorer son écrit	1. Re-contextualisation des séances précédentes. 2. Rédaction au propre des brouillons des strophes 2 corrigées par les PES + autocorrection avec leur grille d’évaluation. 3. Au coin regroupement, lecture de leur poème.	- Fiches pour la production écrite - Fiches d’auto-évaluation - Tableau noir / craies de couleurs
8		- Présenter son travail à l’oral	1. Présentation du recueil de leurs poèmes. 2. Présentation de leur production à une autre classe.	- Recueil de poème.

Tableau 3 : Détails des séances d’écriture : le travail par chantier.

L’idée du travail par chantier nous a permis de construire notre séquence. En effet, six séances s’appuyaient sur les recherches du Groupe EVA et du groupe d’Ecouan. La démarche générale d’un chantier poème commence par la rencontre avec un poème particulier choisi par les enseignants. C’est une séance de découverte comme nous l’avons fait en séance 1 lorsque nous leur avons présenté le poème La fourmi de Robert Desnos. Pour que chaque enfant s’approprie le texte, nous avons expliqué le sens de chaque strophe. Chaque enfant a pu ainsi se construire son propre rapport avec le texte. La poésie, comme le montre le Groupe d’Ecouan, est un support qui fait appel à l’imaginaire. En ce sens, nous avons explicité ce que nous allions devoir changer dans la poésie pour qu’elle devienne un travail personnel et unique. Pour cela, nous avons procédé à un brainstorming à l’aide de trois affiches : l’une pour les animaux qui peuvent remplacer la fourmi, une autre pour les accessoires que la fourmi peut porter et enfin la partie du corps sur laquelle l’accessoire est posé. L’échange oral lors de cette tâche a permis aux élèves d’évoquer leurs images mentales. Nous sommes donc partis des idées individuelles pour construire une tâche collective dans un second temps.

S'en suit la séance 3 qui se base toujours sur un travail de production écrite suivant le schéma du travail par chantier. Comme conseillé par les chercheurs d'Ecouan, nous présentons une affiche avec la strophe 1 de La fourmi sans annotations, cette affiche sera une référence pour les élèves. En parallèle, nous affichons la même strophe mais nous apportons des annotations au fil de la séance. En effet, nous encadrons les éléments en bleu qui devront être changés lors de la production d'écrit, les déterminants en rose et les noms en jaune (code couleur vu en séance 2, étude de la langue). Ainsi, nous avons présenté les contraintes de production en montrant ce que nous devons conserver dans le poème initial et ce qui doit être changé à l'aide des répertoires de mots construits en séance 1. Cette phase laisse place à un travail individuel de production d'écrit (annexe 9), chaque élève produit sa propre strophe. À leur place, les élèves font un dessin de ce qu'ils souhaitent écrire (l'animal choisi avec son accessoire sur la partie du corps de leur choix) puis rédigent leur strophe en suivant les règles d'écriture fixées précédemment. Leur premier jet n'est pas un brouillon mais un support de travail pour la séance 4 (séance d'étude de la langue sur la segmentation, majuscule, point et élaboration de la grille d'évaluation).

La séance 5 se déroule de la même façon que la séance 3. Cette séance consiste à produire la strophe 2 du poème. La différence notable est la présence de la grille d'évaluation. En effet, les élèves doivent s'appuyer sur les items choisis en séance 4 pour pouvoir s'auto-corriger après avoir produit leur écrit. Nous étayons le travail des élèves en comptant le nombre de mots de la strophe, en encadrant en bleu des mots à changer, en jaune les déterminants et rose les noms. Le matériel utilisé est le même que pour la séance 3 (fiche pour dessiner puis rédiger) mais cette fois il n'y a pas les trois affiches pour le brainstorming puisqu'il se fait à l'oral. La fiche d'auto-évaluation est un nouvel outil individuel pour accompagner les élèves dans le travail de production d'écrit de la strophe 2 (annexe 10).

La séance de réécriture comme préconisé par les groupes EVA et Ecouan a lieu en séance 6. La réécriture n'est pas une séance de recopiage mais bien un travail d'approfondissement et de réflexion sur le travail produit lors des dernières séances. Nous leur avons donné leur production corrigée et écrite au propre par les PE afin qu'ils puissent les réécrire tout en vérifiant avec la grille d'auto-évaluation de respecter tous les critères. Si les critères sont respectés, les élèves ont droit à une gommette (nous avons suivi le système de récompenses

déjà mis en place dans la classe par la PE). Les élèves pour clôturer cette séance pouvaient lire leur strophe 1 à leurs camarades.

La séance 7 s'est déroulée de la même façon que la séance 6. Les élèves ont pu réécrire leur strophe 2 au propre puis la lire à leurs camarades.

Puis en fin de période, nous avons relié toutes leurs productions qu'ils avaient décorées en parallèle en séance d'arts visuels (annexe 11) pour les mettre dans un recueil de poésie et chaque enfant a pu réciter sa poésie dans une autre classe de l'école. Cette tâche est considérée comme le chef-d'œuvre du travail par chantier puisque nous avons proposé des feuilles A3 colorées et conçues par eux-mêmes en arts-visuels pour assembler les strophes de leur poème et leur illustration. De plus, nous avons travaillé la socialisation puisque les poèmes produits sont échangés devant leurs camarades : nous avons fait vivre les poèmes.

Lors de notre séquence, nous avons veillé à différencier les tâches selon les difficultés des élèves. Ils avaient le même contenu et objectif que le reste du groupe. En effet, un élève ne pouvant pas écrire avec un crayon a pu rédiger ses strophes sur un ordinateur. Les deux élèves allophones devaient dessiner comme les autres élèves ce qu'ils souhaitaient écrire puis devaient choisir des vignettes représentant ce qu'ils avaient dessiné, les coller dans les bonnes cases puis recopier les mots correspondants écrits en dessous en lettres capitales. Puis avec l'aide d'un adulte, ils ont réfléchi aux déterminants manquants qui correspondaient au nom choisi.
Une élève qui n'écrit pas du tout a travaillé comme les élèves allophones mais a fait un travail de dictée à l'adulte pour la fin de la tâche.

En ce qui concerne la différenciation lors de la réécriture, les deux élèves allophones ont fait le même travail mais leur modèle était rédigé en lettres capitales. L'autre élève qui ne savait pas écrire a repassé à l'aide d'un crayon de papier sur les lettres des mots de sa strophe dans le but de travailler le geste graphique.

5.2.4. Méthodologie d'analyse

Les pré-tests nous ont permis de constater que de nombreux enfants ne segmentaient pas leurs phrases en mots, ne mettaient pas de majuscule au début de leur phrase, pas de signe de ponctuation à la fin de leur phrase et ne maitrisaient pas l'orthographe du lexique de base (comme le mot *souris*, *dans*…). Cette observation nous a guidées pour mettre en place des indicateurs de réussite en nous appuyant sur les items du programme de l'Éducation

nationale. Nous avons remarqué que le programme du cycle 2 demande aux élèves de commencer à écrire en s'appropriant une démarche, de réviser l'écrit qu'ils produisent. Pour cela, nous avons décidé de construire avec les élèves une grille d'auto-évaluation qui permettrait de réviser et d'améliorer son propre écrit en vu d'être lu et compris par soi-même mais également par autrui (Jolibert, 2007, p. 13). Cette grille d'auto-évaluation permettrait de travailler la segmentation mais également la ponctuation. De plus, pour aider les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue comme préconisé dans les recommandations du programme de l'Éducation nationale, nous avons choisi de mener une activité de réécriture d'un poème à partir d'un répertoire de mots pour que les élèves comprennent la fonction de chaque mot dans la phrase (Chabrillange, 2015, p. 7). Ainsi, nous verrons si les répertoires de mots apportent des connaissances nécessaires aux élèves pour parvenir à mieux segmenter leurs écrits.

À la suite des pré-tests, nous avons attribué des codes aux productions d'écrits en fonction de nos hypothèses. Les items sont : le nombre de blocs de segments repérables par le lecteur, la présence d'une majuscule ou non ainsi que la présence du point final ou non. Nous avons attribué un score à chaque élève selon les critères énoncés précédemment pour pouvoir faire de même suite aux post-tests. Les scores de pré et post-test seront comparés afin de valider ou invalider nos trois hypothèses. Ainsi, nous verrons si l'élève a progressé en utilisant une grille d'auto-évaluation et en ayant eu des leçons d'étude de la langue à partir de répertoires de mots.

Résultats

6. Présentation des résultats

6.1. Segmentation lors du pré-test et post-test 2 « dictée ».

Au début de notre expérimentation, nous avons choisi de faire un pré-test à partir d'une fiche d'écriture nommée « je dessine puis j'écris ». En effet, nous avons demandé aux élèves de dessiner une souris puis d'écrire les actions que fait cet animal.

Pour mener ce pré-test, nous nous sommes inspirées des études expliquées dans le rapport de recherches « *Lire et Écrire* » mené par R. Goigoux (2016). En ce sens, la phrase réfléchie et écrite par les élèves lors du pré-test leur a été dictée à l'identique lors du post-test, ce qui nous a permis de voir s'il y avait une évolution au niveau de la segmentation des phrases.

Nous avons recueilli les écrits de chaque élève lors du pré-test et post-test « dictée » puis nous les avons retranscrits à l'identique dans le tableau ci-contre (certaines productions sont à retrouver en annexes 12 et 14). Nous avons également attribué un code à chacune des productions des élèves comme l'a fait Goigoux lors de son expérimentation. Pour rappel, cette cotation avait été expliquée en partie 3.3 de ce mémoire.

Ci-dessous, le tableau rassemblant les retranscriptions du pré-test et post-test 2. À titre informatif, les prénoms des élèves ont été modifiés afin de les rendre anonymes.

	Pré-test			**Post-test 2**		
	Retranscription du post-test	Nombre de segments / nombre attendu	Code attribué	Retranscription du post-test	Nombre de segments / nombre attendu	Code attribué
Amine	La fille a peur de la souris.	Dictée à l'adulte		LAFIAPERdELASOURI.	1/7	1
Chahine	La souris elle est dehors, elle joue. Elle est dedans la maison.	Dictée à l'adulte		LASOURILEdEORLJOU.	1/7	1
Rania	La sOURI VADANsACABAN	3/6	3	La SOURI VA DANsACABAN.	5/6	3
Aya	LASOURIPRENLE FROMAJÉÈVADANSA MÉZON	1/10	1	La souri pran le fromaj é va dan są mezon.	10/10	4

Pablo	LAsourivelefremajciés (phrase non finie)	1/13	1	La souri ve manjé le forma ci é en desou de la table.	13/13	4
Lamis	mA SOURI DA (mot suivant non lisible, phrase non finie)	3/5	3	La souri è dans la forè.	6/6	4
Kalil	La souRI I Lé DEOR	5/5	4	La souri elle et deor.	5/5	4
Maïssa	la souri iva a la mèson	7/7	4	La souri èl va a la mezon.	7/7	4

Tableau n°4 : Transcription des écrits, nombre des segments présents en fonction du nombre attendu et code attribué au pré-test et post-test 2

En ce qui concerne le pré-test, nous pouvons voir que l'ensemble des huit élèves a produit une phrase. Cependant, deux élèves, Amine et Chahine, n'avaient pas la capacité d'écrire au mois de février (élèves allophones) donc nous leur avons demandé de faire le même exercice que les autres élèves mais via une dictée à l'adulte. Ainsi, six élèves ont écrit eux-mêmes une phrase et deux élèves ont réalisé le travail par une dictée à l'adulte. Parmi les six, Aya et Pablo ne segmentent pas leur phrase, ils l'écrivent en un seul bloc. Quant à Rania et Lamis, ils ont produit une phrase où l'on peut distinguer des blocs de segments (Lamis a segmenté 3 blocs sur 5 et Rania 3 blocs sur 6). Seulement deux élèves, Kalil et Maïssa, ont segmenté leur phrase correctement.

En ce qui concerne le post-test 2, à la différence du pré-test, les huit élèves ont écrit leur phrase seuls sans recourir à la dictée à l'adulte. Parmi les sept élèves, cinq ont correctement segmenté leur phrase et Rania a omis de séparer deux mots « va » et « dans ». Amine et Chahine, qui étaient en dictée à l'adulte en février, ont pu en avril écrire eux-mêmes.

6.2. Segmentation lors du pré-test et post-test 1 « production de texte ».

Le post-test 1 réalisé en mars consistait à produire une phrase à partir de l'animal de la tortue. La forme de l'exercice était la même que pour le pré-test : une épreuve de production écrite pour expliquer ce que fait un animal. Nous avons recueilli les écrits de chaque élève lors du pré-test et post-test 1 dans le tableau 5 ci-dessous (annexes 12 et 13) :

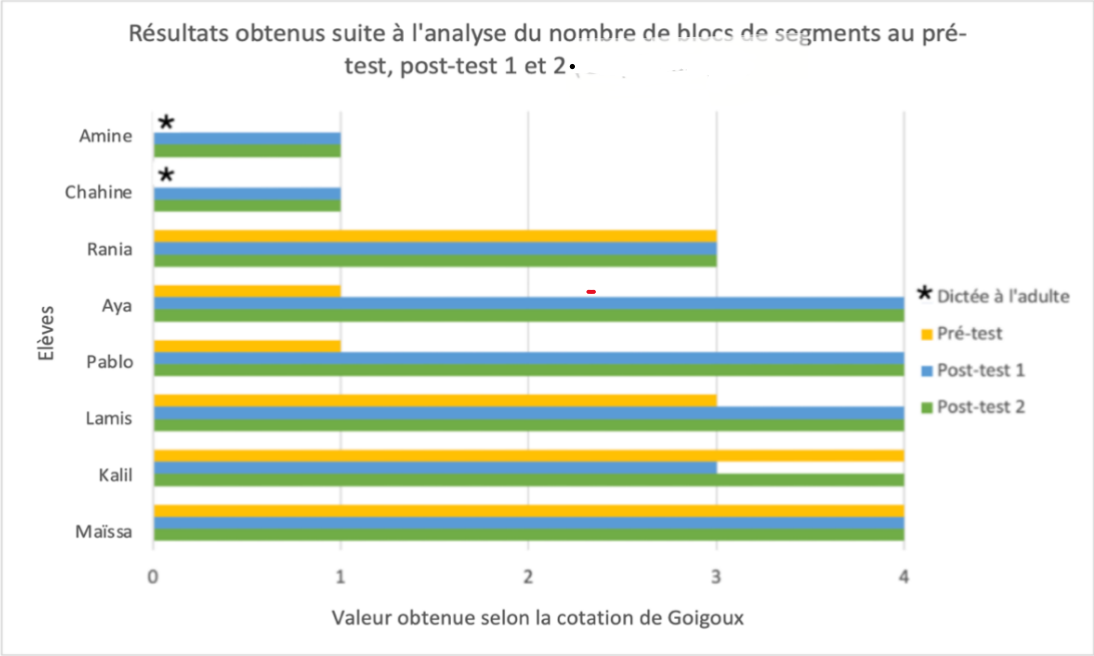
	Pré-test			Post-test 1		
	Retranscription du post-test	Nombre de segments / nombre attendu	Code attribué	Retranscription du post-test	Nombre de segments / nombre attendu	Code attribué
Amine	La fille a peur de la souris.	Dictée à l'adulte		UNETRTUEVAAdANSLESABLE	1/6	1
Chahine	La souris elle est dehors, elle joue. Elle est dedans la maison.	Dictée à l'adulte		LATORTUAPERDUSAFAMI	1/6	1
Rania	La sOURIVADANsACABAN	3/6	3	La tortu rentre chézèl.	4/5	3
Aya	LASOURIPRENLEFROMAJÉÈVADANSA MÉZON	1/10	1	La tortue est dans la préri.	6/6	4
Pablo	LAsourivelefremajciés (phrase non finie)	1/13	1	La tortue é dan la mèr.	6/6	4
Lamis	mA SOURI DA (mot suivant non lisible)	3/5	3	Unetrutn ve ale naje.	4/5	3
Kalil	La souRI I Lé DEOR	5/5	4	La tortue é dans lo	5/6	3
Maïssa	la souri iva a la mèson	7/7	4	La tortue va dans la mer.	6/6	4

Tableau n°5 : Transcription des écrits, nombre des segments présents en fonction du nombre attendu et code attribué au pré-test et post-test 1

Contrairement à l'épreuve de pré-test, nous pouvons voir que l'ensemble des huit élèves ont écrit eux-mêmes une phrase. Selon les productions répertoriées dans le tableau n°5, parmi les huit élèves, deux élèves n'ont pas segmenté leur phrase lors du post-test 1, ils l'écrivent en un seul bloc. Comme pour le post-test 2, ce sont les deux élèves allophones (Amine et Chahine) qui commençaient juste à produire des phrases écrites en français donc la notion d'espace entre les mots leur est encore trop abstraite. De plus, Rania, Lamis et Kalil ont omis de faire un espace dans la phrase donc selon la cotation de Goigoux ils réussissent à segmenter plus de 50% leur phrase. Nous avons choisi d'attribuer le score de 3 pour Kalil et Rania (cf. partie 3.3). En effet, dans leurs phrases les blocs « lo » et « chézèl » ne sont pas segmentés. Ils ont donc, comme expliqué dans l'étude Scoledit, fait de l'hyposegmentation. De plus, lors de cet exercice, ils sont trois élèves sur huit à avoir le nombre de segments corrects.

Par rapport à l'épreuve de production d'écrit qui avait la même forme en février, les élèves semblent avoir progressé puisqu'ils sont tous capables d'écrire eux-mêmes leur phrase et six élèves sur huit produisent des phrases en ayant presque ou totalement segmenté correctement leur phrase. Ils n'étaient que quatre en février.

L'ensemble des résultats peut être analysé selon la cotation utilisée par Goigoux afin de pouvoir construire le graphique ci-dessous.



Graphique n°2 : Présentation des codes attribués au pré-test, post-test 1 et 2 pour chaque élève

Pour rappel, la cotation de Goigoux est la suivante : si l'élève n'a pas du tout écrit, on lui attribue un score de 0 ; s'il a une absence de segmentation, il a un score de 1 ; s'il a moins de 50% bien segmenté, il a 2 ; s'il a plus de 50% bien segmenté (mais pas la totalité), il a 3 ; s'il a bien segmenté toute la phrase, il a 4 (les scores sont attribués quelle que soit la longueur de la phrase produite par l'élève).

Le graphique n°2 nous permet de remarquer que deux élèves étaient en dictée à l'adulte lors de l'épreuve du pré-test puis ont eu un score de 1 au post-test 1 et 2. Une élève a eu le score 3 à toutes les épreuves. Quant à Aya et Pablo, ils ont tous deux eu un score de 1 au pré-test puis 4 aux tests suivants. Lamis est le seul élève à avoir eu 3 au pré-test puis 4 aux post-tests. Kalil, quant à lui, a eu 4 au pré-test puis 3 au post-test 1 et à nouveau 4 au post-test 2. Pour finir, Maïssa a eu le score 4 à toutes les épreuves.

De plus, deux élèves ont obtenu trois fois les mêmes scores : Rania et Maïssa. Rania a obtenu un score de 3 et Maïssa a eu 4.

Ainsi, si nous regardons les lignes concernant le pré-test, le post-test 1 et le post-test 2, nous pouvons constater que tous les élèves, sauf Kalil, semblent avoir progressé puisque les lignes sont de plus en plus longues. En effet, Kalil a obtenu un score plus faible au post-test 1 qu'au pré-test, il est passé de 4 à 3 puis a de nouveau eu 4 au post-test 2.

Le graphique permet également de remarquer qu'aux post-tests 1 et 2, six élèves ont un score de 3 ou 4, ils ont donc segmenté au moins 50% de leur phrase correctement, tandis qu'au pré-test il n'était que quatre sur huit.

Nous verrons par la suite si les élèves ont assimilé la notion de segmentation au travers des entretiens métagraphiques.

6.3. Analyse de la ponctuation dans les écrits

À la suite des pré-test, post-test 1 et post-test 2, nous avons regardé chaque production afin de voir si l'élève avait pensé à mettre la majuscule au début de sa phrase ainsi que le point final.

	Pré-test 1		**Post-test 1**		**Post-test 2**	
	Présence de la majuscule	Présence du point	Présence de la majuscule	Présence du point	Présence de la majuscule	Présence du point
Amine	Dictée à l'adulte	Dictée à l'adulte	Non	Non	Oui (écrit en capitales mais le mentionne dans son entretien)	Oui
Chahine	Dictée à l'adulte	Dictée à l'adulte	Non	Non	Oui (écrit en lettres capitale mais le mentionne dans son entretien)	Oui
Kalil	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui
Maïssa	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
Pablo	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
Aya	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
Lamis	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
Rania	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
Total	2/6	0/6	6/8	5/8	8/8	8/8

Tableau n°6 : Récapitulatif de la présence ou non de la majuscule et du point dans les productions d'écrits du pré-test, post-test 1 et 2

Ce tableau nous permet d'avoir une vision globale sur les progrès des élèves tout au long de notre expérimentation. Nous constatons que plusieurs élèves ont eu la même évolution tout au long de la séquence. Nous pouvons les regrouper en quatre groupes différents. Amine et Chahine ne matérialisaient pas à la majuscule et au point lors du post-test 1 mais plus tard dans l'année, au moment du post-test 2, ils réussissent à utiliser aux deux éléments. Kalil est le seul élève à avoir oublié le point au pré-test mais également au post-test 1. Ensuite, j'ai rassemblé Maïssa, Pablo et Aya qui n'ont pas du tout matérialisé la majuscule et le point au pré-test l'ont fait par la suite. Quant à Lamis et Rania, ils sont dans un autre groupe puisqu'ils ont utilisé la majuscule au début de leur phrase lors de tous les tests. Ainsi, tous les élèves ont dans l'ensemble évolué au cours de la séquence, il est possible de s'en rendre compte à l'aide du tableau, les élèves passent forcément d'un « non » à un « oui » pour un élément et jamais l'inverse.

Cependant, nous pouvons remarquer que nous enseignons toujours la majuscule et le point ensemble en disant fréquemment « quand on écrit une phrase, on pense à la majuscule et au point ». Les résultats de notre étude montrent un déséquilibre puisque certains élèves comme Kalil, Lamis et Rania ont pensé à la majuscule mais pas au point lors d'une production de phrases. Il semblerait donc qu'en écrivant, les élèves ne pensent pas forcément à mettre les deux, l'apprentissage des deux marqueurs n'est pas assimilé de la même manière même si nous les enseignons simultanément.

6.4. Existe-t-il un lien entre segmentation et ponctuation ?

Nous avons pu voir que les élèves ont des niveaux très différents concernant la segmentation et la ponctuation, il est donc intéressant de se demander si les élèves qui segmentent correctement sont les mêmes que ceux qui pensent à ponctuer correctement leur phrase. Pour cela, comparons les scores attribués par Goigoux pour la segmentation et la présence ou non de la ponctuation dans les écrits des élèves lors du pré-test.

	Score attribué selon la cotation de Goigoux pour la segmentation au pré-test	Présence de la majuscule	Présence du point final
Pablo	1	Non	Non
Aya	1	Non	Non
Lamis	3	Oui	Non
Rania	3	Oui	Non

Kalil	4	Non	Non
Maïssa	4	Non	Non

Tableau n°7 : Scores obtenus selon la cotation de Goigoux et présence ou non de la majuscule et du point dans les productions d'écrits au pré-test

En analysant le tableau ci-dessus, nous remarquons qu'Amine et Chahine ont obtenu un score de 1, ce qui signifie qu'ils n'ont pas du tout segmenté leur phrase. De plus, ces deux élèves n'ont pas ponctué leur phrase. Lors du pré-test, Lamis et Rania ont obtenu le score de 3, ils ont segmenté plus de 50% de leur phrase correctement et ont pensé à mettre une majuscule mais pas le point final. Pour finir, Kalil et Maïssa ont su délimiter tous les blocs de mots et n'ont pas matérialisé la majuscule et le point.

En somme, nous remarquons que les élèves lors du pré-test ont des niveaux très différents en segmentation, certains n'ont pas du tout réussi à segmenter, ils ont écrit un seul bloc et d'autres ont très bien su le faire. Cependant, parmi les élèves ayant eu 1 ou 4 en segmentation au pré-test, tous ont omis la majuscule et le point final de la phrase. Il ne semble pas y avoir de lien entre la segmentation et la présence ou non de majuscules et points finaux. Un élève qui réussit à bien segmenter ne pense pas forcément à mettre les deux éléments de ponctuation.

Ainsi, nous allons essayer de voir au travers des entretiens métagraphiques ce qui pourrait expliquer ces oublis de ponctuation.

6.5. Analyse des entretiens métagraphiques

Pour clore notre expérimentation, nous avons choisi de mener des entretiens métagraphiques avec les élèves qui avaient réalisé le pré-test. Les entretiens se déroulaient à l'oral et ont été enregistrés afin de pouvoir les retranscrire par la suite. Ces entretiens individuels consistaient à dicter la phrase qu'avait écrite l'enfant lors du pré-test. Nous leur demandions par la suite de nous expliquer leur façon de procéder pour écrire, ce qu'ils avaient pensé à faire, de commenter leurs différents choix… Quelques entretiens ont été sélectionnés et retranscrits ci-dessous. Il est important de noter qu'Amine est à un niveau moins avancé que ses deux autres camarades Pablo et Maïssa. Pour rappel, la phrase qu'Amine a produite lors du post-test 2 n'a pas été segmentée mais comprend une majuscule et un point. Son dialogue avec l'adulte nous permet de formuler des hypothèses sur les erreurs/oublis qu'il effectue.

Amine : « La fille a peur de la souris. »
(A* écrit sa phrase)
A : Comment on écrit *ou* ?
PE : Comme vous l'avez appris, c'est le mariage du rouge, on l'écrit O U.
Est-ce-que tu te rappelles de la fiche d'auto-évaluation que l'on avait vu pour écrire la poésie de Robert Desnos ?
A : Oui
PE : Est-ce-que tu peux me rappeler à quoi on devait faire attention ?
A : Un point ! (Il rajoute le point)
Et la majuscule
PE : Est-ce-que tu as pensé à la majuscule dans ta phrase ?
A : C'est quoi déjà la majuscule ?
PE : La première lettre de ta phrase…
A : … Ah oui je l'ai mise (il me la montre mais il écrit en capitale, il est difficile de discerner une majuscule)
PE : Très bien, il y avait une autre chose sur la fiche d'auto-évaluation, est-ce que tu te souviens ?
A : Séparer les mots.
PE : Est-ce-que tu as pensé à le faire ?
A : Non
PE : On va voir si on arrive à retrouver chaque mot de ta phrase. Tu peux me dire quel est le premier mot de ta phrase ? (la PE relit la phrase à l'élève)
A : La
PE : Et le deuxième mot ?
A : fille
PE : Le troisième mot ?
A : a
PE : Oui
A : peur
PE : Très bien
A : de
PE : Et quel est le sixième mot ?
A : la
PE : Le septième ?
A : sou
PE : C'est un mot « sou » ?
A : Nan
PE : Alors quel est le dernier mot de la phrase ?
A : Sou
PE : Je vais te répéter ta phrase, essaye de repérer le dernier mot de la phrase. La fille a peur de la souris.
A : ah c'est souris !
PE : Très bien A* tu as su retrouver tous les mots de ta phrase. Est-ce que tu peux les compter ?

A : Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept. Il y a sept mots.
PE : Bravo A*, il y a bien sept mots dans ta phrase.

Comme expliqué précédemment, Amine avait un niveau moins avancé que ses camarades. Nous allons maintenant nous intéresser à deux entretiens qui ont été menés avec Pablo et Maïssa. Ces derniers ont un niveau intermédiaire voire avancé mais nous permettent également de comprendre comment ils procèdent pour rédiger une courte phrase.

Pablo : « La souris veut manger le fromage qui est en dessous de la table »
PE : Alors pour écrire, à quoi tu as pensé ?
P : Bah j'ai fait les sons
PE : Oui tu as réfléchi aux sons pour écrire les mots de la phrase
Et pour écrire une phrase qu'est-ce qui est aussi important ?
P : Ah le point et la majuscule ! (Il rajoute le point)
PE : Tu as mis la majuscule ?
P : Oui
PE : Et tu te rappelles sur la fiche d'auto-évaluation on avait mis autre chose, il fallait penser à faire quoi ?
P : On devait séparer les mots
PE : Oui, est-ce-que tu l'as fait ?
P : Oui
PE : Très bien, est-ce-que tu peux me dire quel est le deuxième mot de ta phrase ?
P : fromage
PE : Le deuxième ?
P : ah souris
PE : Et quel est le cinquième mot de ta phrase ?
P : ah le
PE : Et le dernier mot de ta phrase ?
P : Table
PE : Très bien.
P : Séparer les mots ça permet de reconnaitre les mots
PE : Tout à fait et ça facilite la lecture.
(En regardant son pré-test Pablo dit : « ah le point, et j'avais collé tous mes mots maintenant je sais les séparer. J'arrive même pas à lire ce que j'avais écrit. »).

A titre informatif, Maïssa lors des différentes activités de productions d'écrits a très bien su segmenter sa phrase en bloc de mots et lors de l'entretien métagraphique, nous remarquons qu'il est évident pour elle de séparer les mots, elle a comme automatisé la tâche quand elle rédige.

Maïssa : « La souris elle va dans la maison »
(La PE dicte la phrase, M* écrit)
PE : Alors pour écrire tu as pensé à quoi ?
M : A la majuscule au début, ah oui (elle voit qu'elle n'a pas mis le point donc le rajoute)
PE : Très bien, et donc tu as pensée au point à la fin aussi.
Et à quoi d'autre ?
M : euh
PE : Tu te souviens de la fiche d'auto-évaluation que l'on avait utilisé pour écrire la poésie de la fourmi ?
M : Oui
PE : Il fallait penser à quoi ?
M : Les mots
PE : On devait penser à quoi avec les mots ?
M : euh
PE : Il fallait penser à faire quoi avec les mots ?
M : parce qu'il fallait bien les séparer
PE : Oui très bien, est-ce que tu l'as fait ?
M : Oui
PE : Ok, est-ce que tu peux me dire quel est le premier mot de la phrase ?
M : Le premier mot c'est « La »
PE : Et le deuxième mot ?
M : Le deuxième mot c'est souris
PE : Super, et le dernier mot ?
M : La maison
PE : C'est un seul mot « la maison » ?
M : Non
PE : Alors c'est quoi le dernier mot de la phrase ?
M : maison
PE : Très bien.

Ci-dessus, trois entretiens d'élèves, n'ayant pas obtenu les mêmes résultats aux différents tests que nous avons effectués, ont été retranscrits. Le post-test 2 nous a permis de dialoguer avec les élèves au sujet de leur production et mais également de mettre des mots sur leur réflexion pour produire leur phrase. Comme expliqué précédemment, il est important de noter qu'Amine est à un niveau moins avancé que ses deux autres camarades Pablo et Maïssa. Son dialogue avec l'adulte montre qu'il est tout à fait capable de repérer les différents mots de la phrase mais qu'il a seulement oublié de matérialiser l'espace. Il se souvient très bien qu'il faut « séparer les mots » et ne l'a pas fait car la tâche était trop coûteuse pour lui. Lorsque nous l'observions écrire sa phrase, nous pouvions remarquer qu'il se concentre principalement sur la correspondance phono-graphémique et qu'il omet le point en écrivant. À la fin de la dictée,

il est fier d'avoir fini d'écrire et ne s'auto-corrige pas. Pendant l'entretien métagraphique, nous guidons l'élève afin de l'aider à s'auto-corriger. Ainsi, il montre qu'il connait la notion de point puisqu'il le rajoute pendant l'entretien mais celle de la majuscule est encore abstraite (d'autant plus qu'il écrit en lettre capitale). Amine est capable de s'auto-corriger à l'aide d'un adulte et montre qu'il sait se souvenir des items de la fiche d'auto-évaluation.

À contrario, Pablo et Maïssa sont deux élèves qui ont un niveau intermédiaire voire avancé. Ils ont automatisé les processus qui entrent en jeu pour produire une phrase à l'écrit, la correspondance grapho-phonémique commence d'être quasi automatique, ce qui permet de se concentrer davantage sur la segmentation et la ponctuation. Pablo a très bien su séparer les mots dans sa production et sait les repérer, il explique même que selon lui « séparer les mots permet de les reconnaître » et en regardant son écrit du pré-test 1 déclare qu'il n'arrive même pas à se relire comme il n'avait pas séparé les mots. Une de ses camarades, Aya, a fait la même réflexion dans son entretien en disant qu'avant, elle ne séparait pas les mots et qu'il était compliqué pour elle de lire sa phrase (annexe 15).

Maïssa a un niveau avancé par rapport à ses camarades puisque lors des différentes activités de productions d'écrits, elle a très bien su segmenter sa phrase en bloc de mots. En ce sens, lors de l'entretien métagraphique, elle montre qu'elle est capable de matérialiser correctement les espaces entre les mots, elle a comme automatisé la tâche quand elle rédige. Cependant, lorsque nous lui demandons de repérer un mot dans la phrase, elle a des difficultés, elle est obligée de relire la phrase.

En ce qui concerne la ponctuation, les trois élèves ont pensé à la majuscule mais ont oublié le point, ils le rajoutent lors de notre dialogue oral. Lorsque nous leur évoquons la fiche d'auto-évaluation que nous avons utilisée tout au long de la séquence, ils sont capables de se souvenir seuls des items et d'ajouter le point final. En somme, ils ont encore besoin d'être guidé pour auto-corriger leur phrase soit par la fiche, soit par un adulte.

Dans l'ensemble, les élèves de la classe de CP ont tous réussi à segmenter correctement leur phrase ; seuls les deux élèves allophones ont oublié de le faire mais montrent dans les entretiens métagraphiques qu'ils ont compris comment se segmentent les phrases, ils ont seulement besoin de temps pour que cela devienne automatique. Nous pouvons ainsi dire que ces deux élèves montrent lors de l'entretien métagraphique d'énormes progrès entre le pré-test et le post-test 2.

Discussion

7. Analyse des résultats

7.1. Mise en lien avec les recherches antérieures

En comparant le pré-test (épreuve de production de texte) et post-test 2 (épreuve de dictée) (Graphique n°2), il est possible de voir que les données que nous avons recueillies sont dans l'ensemble en accord avec celles du rapport « *Lire et Écrire* » (épreuve de dictée) (Graphique n°1)) mais que quelques différences peuvent être relevées, c'est pourquoi nous les évoquerons par la suite.

Notre étude montre que 2 élèves sur 6 en février savent correctement segmenter leur phrase et qu'ils sont 5 sur 6 en avril. Goigoux recense moins de 23,5% des élèves qui savent correctement segmenter leur phrase en septembre et 90% en juin. Les résultats sont tout de même proches mais il est compliqué de tirer des conclusions puisque nous avions 6 élèves alors que Goigoux en avait 2507.

En début d'étude, Goigoux avait 15,2% d'élèves qui ne produisaient pas du tout de phrases, notre étude en a relevé zéro si nous ne prenons pas en compte les deux élèves qui étaient en épreuve de dictée à l'adulte (cas particuliers puisqu'ils venaient juste d'arriver dans une école française).

De plus, nous avons à peu près le même taux d'élèves qui ne savent pas du tout segmenter en début de l'étude : deux élèves sur huit (quatre sur huit si nous prenons en compte les deux élèves allophones). Goigoux, quant à lui, montre qu'environ 61% des élèves ne segmentent pas du tout leur phrase. Si nous comparons nos résultats, nous pouvons remarquer qu'en début d'étude nous avons un nombre similaire d'élèves qui ne segmentaient pas leur phrase. Nous avons ainsi obtenu des résultats similaires à ceux de la recherche.

Il faut tout de même noter que Goigoux a débuté son expérimentation en septembre et l'a terminée en juin, tandis que la nôtre a débuté en février et s'est achevée en avril. Ce décalage temporel pourrait expliquer de légères différences de résultats mais dans l'ensemble ils sont cohérents avec ceux de la recherche.

En ce qui concerne les séparateurs, dans son étude, Goigoux montre que 65% des élèves utilisent au moins une fois le point et 49% utilisent au moins une fois la majuscule lors de l'épreuve de production d'écrit en fin de CP. Lorsque nous regardons les résultats que nous

avons analysés précédemment au sujet de la ponctuation, nous pouvons remarquer qu'en épreuve de production d'écrit en avril, nous avions six élèves sur huit qui pensaient à mettre la majuscule et cinq élèves sur huit qui avaient mis le point final. Nous avons légèrement plus d'élèves qui pensent à la majuscule par rapport à l'étude de Goigoux mais nous avons des résultats similaires pour la présence du point final. Cependant, Goigoux et collaborateurs avaient plus de 2500 élèves tandis que nous, nous en avions moins que dix donc nous pouvons admettre que nos résultats sont dans l'ensemble conformes à ceux de l'étude menée par Goigoux.

Tout comme notre étude, l'expérimentation « *Lire et Écrire* » au CP de Goigoux ne montre pas de lien entre la présence de séparateurs et la segmentation mais les chercheurs de cette étude pensent qu'il est nécessaire que les élèves de CP aient conscience de l'organisation spatiale de l'écrit pour assimiler le principe fondamental de la segmentation et des séparateurs.

7.2. Rappel de la problématique et mise en lien des résultats avec les hypothèses formulées

Pour rappel, au début de notre expérimentation nous nous étions posées la question suivante : en quoi la réécriture d'un texte poétique utilisant un lexique familier peut-il aider les élèves de cours préparatoire à produire un écrit segmenté pouvant être lu et compris de tous ? Nous avions également émis trois hypothèses : la grille d'auto-évaluation permet de réviser et améliorer son écrit en vue d'être lu et compris par soi-même et autrui, les élèves qui matérialisent correctement les espaces entre les mots sont les mêmes que ceux qui maitrisent l'usage des séparateurs (majuscule et points), les leçons d'étude de la langue ayant pour objectif de comprendre les notions de déterminants et noms pourraient permettre d'avoir moins de cas d'hyposegmentations entre un formant fonctionel et un formant lexical.

En ce qui concerne notre première hypothèse : la grille d'auto-évaluation permettait de réviser et d'améliorer les écrits en vue d'être lu et compris par soi-même et autrui, nous avons pu remarquer en analysant les productions d'écrits des élèves qu'il y a une évolution entre le pré-test qui s'est déroulé sans fiche d'auto-évaluation, le post-test 1 où ils avaient la fiche d'auto-évaluation et le post-test 2 où ils ne l'avaient pas. Nous avons conçu la fiche d'auto-évaluation avec la classe avant de produire les strophes de leur poésie. Nous leur avons bien expliqué que nous avons besoin de produire des strophes qui peuvent être lues et comprises de

tous sinon la poésie ne pourrait pas être lue dans le recueil de poèmes, ni présentée aux autres classes de CP.

Ainsi, cette fiche a été très bien utilisée tout au long de la séquence mais également pour le post-test 1, nous pouvons le remarquer en regardant le tableau de la ponctuation, la plupart des élèves ont bien ponctué leur phrase contrairement au pré-test. Lors de l'entretien métagraphique, les élèves ont été capables de se souvenir des différents items présents sur leur fiche d'auto-évaluation (ma phrase commence par une majuscule, ma phrase finit par un point, j'ai séparé les mots et « je peux lire ce que j'ai écrit », « un copain peut lire ce que j'ai écrit »). En se souvenant de leur fiche, ils ont pu modifier leur phrase pour qu'elle devienne correcte. Certains élèves n'ont pas eu besoin que nous les aidions à énumérer les points à vérifier. Après rappel de cette fiche, l'ensemble des élèves a ponctué correctement sa phrase contrairement au pré-test où ils n'avaient pas de support pour s'auto-corriger.

Il semblerait que la fiche d'auto-évaluation ait une grande importance pour que les élèves puissent réviser et améliorer leurs écrits en vue d'être lu et compris de tous.

De plus, en ce qui concerne l'hypothèse : les élèves qui matérialisent correctement les espaces entre les mots sont les mêmes que ceux qui maitrisent l'usage des séparateurs (majuscule et points), nous ne pouvons pas la valider. À la suite de notre expérimentation nous avons pu observer que les élèves qui matérialisent les séparateurs ne sont pas forcément les mêmes que ceux qui segmentent correctement leurs phrases. Les deux éléments évalués sont appris simultanément au cours du CP mais ne sont pas forcément maîtrisés au même moment de l'année scolaire par les élèves. Certains matérialisent les espaces entre les mots mais pas la majuscule et le point final et inversement pour d'autres élèves. Notre étude n'a été menée qu'avec un faible nombre d'élèves mais notre échantillon nous permet d'affirmer qu'il ne semble pas avoir de lien entre séparateurs et segmentation.

Enfin, l'hypothèse que nous avions émise sur les leçons d'étude de la langue qui permettraient aux élèves de moins faire d'hyposegmentations entre un formant fonctionnel et un formant lexical n'a pas pu être testée afin de la valider ou non. En effet, au début de notre expérimentation nous avions prévu de faire des leçons d'étude de la langue afin de voir si elles étaient utiles pour faire comprendre aux élèves que le déterminant et le nom commun sont deux mots distincts séparés par un espace. Cependant, nous avons émis notre idée à la professeure de la classe qui nous a assurées que les élèves avaient déjà travaillé les notions de déterminants et noms communs donc selon elle, un simple rappel suffirait. Nous avons donc modifié la

séquence que nous avions prévue suite aux conseils de la professeure et nous avons remarqué pendant notre expérimentation que les élèves n'étaient pas du tout à l'aise sur ces notions et qu'une simple séance de révision ne suffisait pas. Notre hypothèse n'a donc pas été traitée tel que nous l'aurions voulu c'est pourquoi nous ne sommes pas en capacité de la valider ou de l'invalider. De plus, il aurait été intéressant de travailler autour des groupes verbaux puisque l'hyposegmentation, comme le montre l'étude Scoledit, porte également sur les pronoms personnels et les verbes qui les accompagnent.

7.3. Limites de l'expérimentation

7.3.1. Concernant l'étude de Goigoux

Il faut noter des limites à l'étude « *Lire et Écrire* » de Goigoux. En effet, il choisit d'attribuer des scores à chaque travail d'élèves selon le nombre de blocs de segments qu'ils ont correctement segmenté. Je pense que cette cotation peut cependant être discutée puisqu'elle ne comporte pas assez de scores. En effet, Goigoux a choisi d'avoir des cotations allant de 0 à 4. Ainsi, un élève ayant juste omis de matérialiser un espace se retrouve avec un score de 3 alors qu'il peut tout à fait avoir compris comment segmenter les phrases. Il faudrait par exemple six scores pour permettre de classer les productions réalisées en dictée à l'adulte mais également différencier les élèves qui matérialisent les espaces de façon encore aléatoire (un peu plus de 50% de la phrase correctement segmentée) et ceux qui sont proches de l'objectif (tout comme Rania et Kalil qui ont correctement segmenté leur phrase sauf pour « lo » et « chézèl »). Il faudrait ainsi imaginer plus de scores possibles sur l'échelle de Goigoux car moins de 50% de la phrase correctement segmentée et plus de 50% semblent trop vastes. De plus, Goigoux ne donne pas d'information pour les élèves ayant séparé exactement 50% de leur phrase.

7.3.2. Les exercices de segmentation donnés pendant les entrainements

Lors de la séance 4 de notre séquence par exemple, nous avons demandé aux élèves de mettre des barres matérialisant les espaces manquants dans une phrase non segmentée (annexe 16). Ils devaient donc lire les phrases que nous avions créées et mettre une barre là où les espaces avaient été oubliés. À la suite de cet exercice, nous avons relevé plusieurs limites : les élèves ont du mal à distinguer la différence entre une syllabe et un mot ; lorsque les élèves lisent les phrases non segmentées, ils lisent également les lettres muettes comme les « s » du pluriel et ont beaucoup de mal à distinguer les mots pour les lire. Les élèves en lisant la phrase en un seul bloc ne comprenaient pas le sens et n'avaient pas la capacité de distinguer chaque mot pour les séparer. Il semble donc difficile de segmenter une phrase tant qu'ils n'ont toujours pas acquis

le principe de correspondance entre les phonèmes et les morphèmes, comme nous le montrait Goigoux dans sa recherche *Lire et Écrire*. Cet exercice s'est révélé complexe à mettre en place avec des CP qui ne sont pas encore experts en lecture.

7.3.3. Concernant la séquence

La séquence que nous avons menée pendant quatre mois a été réfléchie et mise en place en binôme avec l'aide de notre tutrice de stage. Elle a été longuement élaborée mais comporte cependant des imperfections qu'il serait judicieux de modifier pour pouvoir l'enseigner de nouveau dans une classe de CP.

Tout d'abord, il serait indispensable que les élèves aient travaillé les notions de déterminant et nom au préalable. Lors de notre séquence, les élèves les avaient brièvement vues en décembre mais nous avons jugé que ce n'était pas suffisant, il nous était impossible de nous appuyer sur leurs connaissances pour bâtir nos premières séances. Il a ainsi fallu faire en une séance de vingt minutes une séquence qui aurait dû durer plusieurs semaines. Notre courte séance de rappel s'est donc avérée difficile contrairement à ce que nous avions imaginé. Or, il aurait été intéressant que les élèves aient bien travaillé la notion de déterminant/ nom en amont afin de les amener à réviser au fur et à mesure de l'année ce point d'étude de la langue. De même, afin d'améliorer l'efficacité de cette séquence, nous pourrions proposer des activités courtes et ritualisées pour que la segmentation devienne peu à peu un automatisme.

De plus, notre expérimentation a été menée sur une classe de 11 élèves de CP dédoublé en REP+. Cette classe avait cependant des profils d'élèves très variés. En effet, l'une d'entre eux avait un niveau de petite section, elle ne parlait pas, n'écrivait pas et n'était pas du tout en mesure de suivre notre séquence, nous l'avons donc différenciée pour qu'elle puisse tout de même participer. Deux élèves ont été absentes plusieurs semaines à cause du Covid, nous avons fait le choix de ne pas les prendre en compte dans notre expérimentation puisqu'elles n'avaient pas participé à l'entièreté de notre séquence. Un élève, qui a suivi l'expérimentation, avait des troubles autistiques, ses résultats scolaires variaient selon son état du jour. Pour finir, deux élèves allophones faisaient partie de la classe. Nous avons tout de même réussi à suivre huit élèves tout au long de notre séquence mais la motivation des élèves dans cette classe n'a pas toujours été présente. Ils ont tous été investis mais leur demander de copier/produire des textes un vendredi après-midi a été parfois compliqués. Ainsi, il faudrait pouvoir mener les séances d'écriture sur des créneaux plus propices aux apprentissages où les élèves seraient moins fatigués.

Nous avons pu remarquer que le programme de cycle 2 est dense en ce qui concerne l'écrit. Or, selon moi, les élèves ont besoin de temps pour pouvoir assimiler toutes les nouvelles connaissances que nous leur apportons. En somme, la maîtrise de la segmentation n'est pas instantanée, elle nécessite de nombreux mois d'entraînement voire des années. Nous avons également remarqué que les programmes de l'Éducation Nationale sont indicatifs puisqu'ils ne prennent pas en compte l'hétérogénéité des élèves qui composent une classe. Il est alors nécessaire que l'enseignant analyse les productions des élèves pour connaître leurs besoins et leurs difficultés afin de leur fournir des outils pour y remédier. Notre séquence comportait une progression unique avec quelques différenciations pour les élèves allophones et la jeune fille en grandes difficultés. En tant que stagiaire, il nous était impossible de pouvoir connaître les besoins de chacun, le temps de notre séquence ne nous le permettait pas. Il nous aurait fallu un stage d'une durée plus longue pour se le permettre.

En conclusion, notre expérimentation s'est dans l'ensemble bien déroulée mais il faut cependant noter qu'elle ne portait que sur un faible nombre de participants, que sa durée était très courte et que notre stage s'est déroulé sur la période du Covid-19 (de multiples absences sont à noter pour les élèves, la tutrice mais également pour mon binôme).

7.4. Perspectives pour donner suite à l'expérimentation

Tout d'abord, afin de me rendre réellement compte de l'évolution des élèves, j'aimerais pouvoir mener d'autres exercices de productions d'écrits au sein de la classe où s'est déroulé mon stage. Cette intervention me permettrait de voir si notre fiche d'auto-évaluation est toujours utilisée pour bien segmenter leurs phrases en mots, si la notion de segmentation est assimilée et appliquée ou s'ils n'ont pas progressé sur le long terme. Pour cela, il faudrait que je puisse retourner dans la classe quelques mois après l'expérimentation pour refaire des exercices de productions d'écrits et de dictées tout comme l'a fait Goigoux lors de sa recherche « *Lire et Écrire* ».

De plus, mon stage de responsabilité de deuxième année de Master MEEF se déroule dans une classe de grandes sections. J'ai donc proposé aux élèves un exercice de productions d'écrits pour donner suite à la lecture et analyse d'un album de jeunesse. J'ai ainsi pu remarquer sur les productions finales que même si les élèves ne savent pas faire les correspondances phonèmes/graphèmes, ils écrivent des suites de lettres séparées par des espaces. Il serait ainsi intéressant de se demander pourquoi les élèves de GS, avant de comprendre le principe de

correspondance graphèmes/phonèmes, produisent déjà des phrases avec des blocs de lettres. Il semblerait que de nombreux élèves ont déjà remarqué les espaces dans les phrases mais rencontrent des difficultés à les matérialiser lorsqu'ils produisent des écrits en CP.

Conclusion

Les programmes du cycle 2 de 2018-2020 mettent l'accent sur la démarche à suivre pour l'enseignement de la production d'écrit et préconisent de faire rédiger des écrits courts aux élèves compte tenu des multiples connaissances que mobilise l'écriture. Des études montrent que l'écriture par chantier est à mettre en œuvre dans les classes pour aider les élèves les plus faibles à progresser.

En tant que professeure des écoles stagiaire, ce travail m'a permis de mieux comprendre comment articuler le travail par chantier et l'étude de la langue. Les lectures d'articles et de résultats de recherche m'ont aidée à mettre en place une séquence autour de la poésie dans ma classe et de pouvoir aider les élèves à réviser leurs écrits. Grâce aux revues de la littérature scientifique, j'ai pu mener à bien une expérimentation auprès d'une classe de CP et comparer mes propres résultats à ceux des chercheurs.

La réécriture d'un texte poétique à l'aide d'un lexique familier a été un projet motivant pour les élèves. J'aimerais mener de nouveau cette séquence au cours de ma carrière professionnelle tout en prenant en compte les limites du travail que j'ai mené. Il faudrait ainsi travailler plus sur les notions de déterminants et noms avant de débuter la séquence.

Actuellement, professeure des écoles dans une classe de grande section, je ne peux pas mener la même étude mais je prends en compte ce que j'ai appris pour analyser les travaux d'écriture de mes élèves. Comme expliqué au travers de ce mémoire, les élèves semblent matérialiser des espaces lorsqu'ils écrivent en écriture approchée mais cette idée de segmentation disparaît lorsqu'ils commencent à comprendre le principe de correspondance entre l'oral et l'écrit. J'aimerais ainsi prolonger cette réflexion au sein de l'école où j'interviens pour mon stage de deuxième année de Master MEEF. Ce mémoire me permet d'ailleurs de pouvoir expliquer à mes collègues les résultats et conclusions que j'ai obtenues à la suite de mon expérimentation.

Bibliographie

Ballenger, F., & Raoul-Bellanger, A. (2016). *Réussir en grammaire au CE2*. Retz.

BnF - L'Aventure des écritures : Naissances. (2020). Bnf. Consulté le 9 mai 2022, à l'adresse http://classes.bnf.fr/dossiecr/index2.htm

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, *108* (91-137).

Cabrera, A., & Kurz, M. (2002). *Produire des écrits : cycle 2*. Bordas.

Catach, N. (1996). Les origines. Dans Nina Catach éd., *La ponctuation : (Histoire et système)* (pp. 11-23). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

Chabrillange, A. (2015). *Réussir son entrée en production d'écrits.* RETZ.

Descampes S., Robin F., Tremblay P. & Rey B. (2008). « Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles ». *Article de synthèse de la recherche en pédagogie n° 116/05*, Université libre de Bruxelles – Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation – Service des Sciences de l'Éducation. En ligne : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2675 (consulté le 20 avril 2022).

EDUSCOL. (2020-). Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP. Repéré à https://urlz.fr/kc6g (consulté le 19/04/2022)

EDUSCOL. (2020, juillet). *Programme du cycle 2* (publié au BO n°31 du 30 juillet 2020). Repéré à https://urlz.fr/dyEV (consulté le 19/04/2022)

Ferreiro, E. (2008). *L'écriture avant la lettre*. Hachette Éducation.

Goigoux, R. (2016). Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : enseignements d'une recherche collective. *Revue française de pédagogie*, (3), 5-6. Repéré à https://urlz.fr/kc68.

Goigoux, R. (Dir) (2016). *Lire et écrire*. (s. d.). Site de l'Institut Français de l'Education. Ouvrage en ligne https://urlz.fr/2CLP.

Grosset-Bureau, C., & Bélie, M. (1995). *L'écriture poétique au cycle 2 : de la lecture à la création*. Bordas.

Groupe, E. V. A. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe*. Hachette.

Jobin, V., & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock éducation journal, 18(1).*

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

Larousse. (s. d.). Segmentation. Dans *Dictionnaire en ligne*. Repéré à https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/segmentation/71825 (consulté le 19/04/2022)

Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse. (2020-). Programmes du cycle 2. Repéré à https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2 (consulté le 12/04/2022)

Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse. (1995). Programme de l'école primaire. Repéré à http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf (consulté le 19/04/2022)

Piquée, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (170), 43-60.

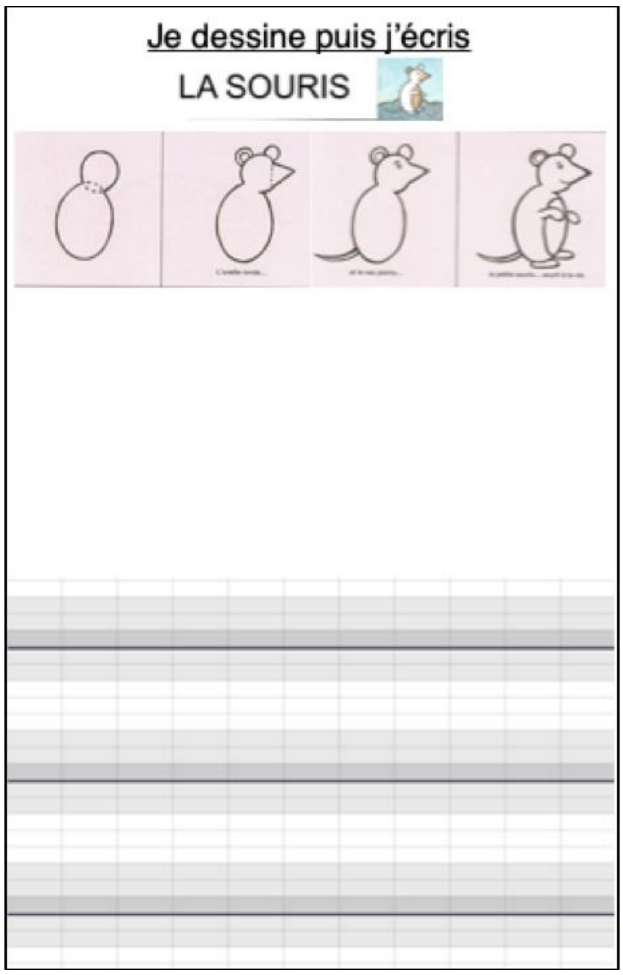
Ponton, C., Gutiérrez-Cáceres, R., Teruggi, L., Farina, E., Brissaud, C. & Wolfarth, C. (2021). SCOLINTER : un corpus trilingue. L'exemple de la segmentation en mots. *Langue française*, 211, 37-50.

Ros Dupont, M. (2000). *Acquisition de l'écrit : comment les enfants de 7 à 9 ans traitent-ils l'homophonie ?*. Repéré à http://journals.openedition.org/linx/1068.

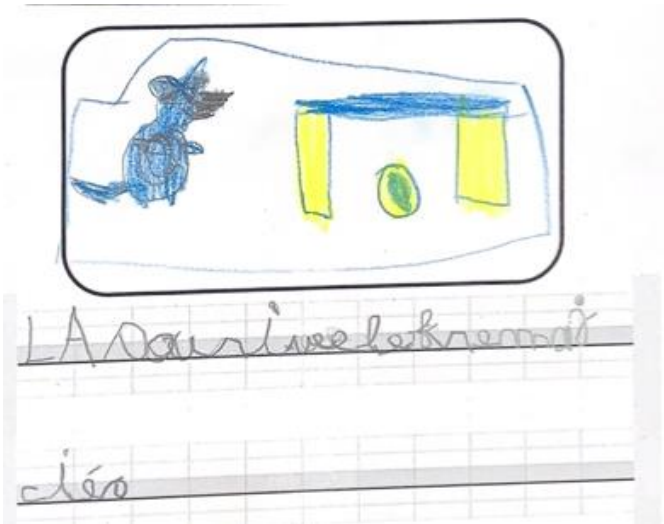
Sommaire des annexes

Annexe 1 : Pré-test « je dessine et j'écris ». **53**
Annexe 1b : Pré-test « je dessine et j'écris », productions d'élèves. **53**
Annexe 2 : Plan de la séquence mise en place **54**
Annexe 3 : Un exemple d'affichage réalisé avec les élèves en séance 1 **55**
Annexe 4 : Les personnage Retz, nom et déterminant **56**
Annexe 5 : Un exemple du travail fait sur un des affichages en séance 2 **56**
Annexe 6 : Fiche d'exercices séance 2 **56**
Annexe 7 : Grille d'auto-évaluation réalisée avec les élèves en séance 4 **57**
Annexe 8 : Fiche d'exercices séance 4 **57**
Annexe 9 : Strophe 1, productions d'élèves. **58**
Annexe 10 : Strophe 2, productions d'élèves. **58**
Annexe 11 : Productions finales d'élèves. **59**
Annexe 12 : Exemples de productions en pré-test **59**
Annexe 13 : Post-test 1, « je dessine et j'écris », production d'élèves. **60**
Annexe 14 : Post-test 2, les entretiens métagraphiques, productions d'élèves. **60**
Annexe 15 : Transcription d'un entretien métagraphique **61**
Anenxe 16 : Fiche d'entrainement effectuée en classe entière, séance 4 **61**

Annexe 1 : Pré-test « je dessine et j'écris ».



Annexe 1b : Pré-test « je dessine et j'écris », productions d'élèves.



Production 1 : La souris veut le fromage qui est [sous la table].

Production 2 : La souris prend le fromage et va dans sa maison.

Annexe 2 : Plan de la séquence mise en place

PLAN DE SÉQUENCE : La fourmi, Robert Desnos

Cycle 2	**Niveau** : CP	**Discipline** : français
Projet final : « Ecrire à la manière de… textes poétiques » présenter son poème à une autre classe et en faire un recueil de poèmes.		

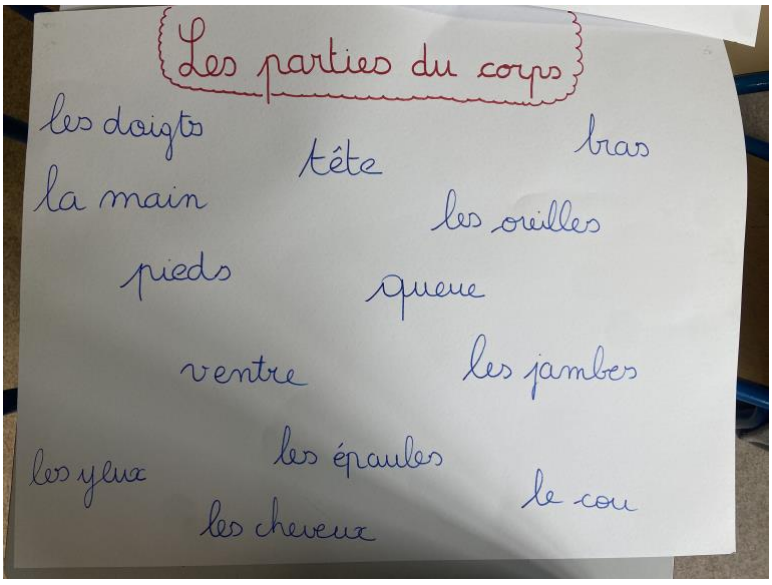
Compétences travaillées : • Ecrire (copier, écrire des textes en commençant de s'approprier une démarche, réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit) • Comprendre le fonctionnement de la langue (passer de l'oral à l'écrit, construire le lexique, s'initier à l'orthographe lexicale, se repérer dans la phrase simple, maitriser l'orthographe grammaticale de base)	
Connaissance(s) visée(s) : • Etre capable d'écrire des phrases qui constituent un poème.	Compétence(s) visée(s) : • Rédiger un texte court type poème • Construire des phrases grammaticalement correctes
Objectif principal : savoir segmenter une phrase à l'écrit Sous objectifs : • Imprégnation poétique et création d'images insolites • Travailler le lexique du quotidien • La mise au propre d'un texte écrit destiné à être communiqué • Réinvestir ses connaissances sur la ponctuation (majuscule/point) • Comprendre ce qu'est un mot. • Acquérir le concept de blanc graphique à l'écrit. • Connaitre les classes de mots : déterminants/ noms. • Comprendre que les éléments de la phrase fonctionnement ensemble : déterminant/nom.	
Attendu : • Produire à l'écrit deux strophes d'un poème en écrivant à la manière de Desnos.	

Domaine(s) du socle : Le langage pour penser et communiquer (domaine 1), les méthodes et outils pour apprendre (domaine 2).
Transversalité : arts visuels

N°	Durée	Objectif de la séance	Déroulement des activités (Modalités)	Matériel
1	15'	- Substituer des mots par des mots de même nature	1. **Re-contextualisation** du poème (poète / titre. Récitation du poème) et présentation du projet final au coin regroupement. 2. **Brainstorming** : récolte en classe entière d'idées pour modifier la strophe 1. Création de trois affiches récapitulatives (animaux/accessoires/parties du corps) en parallèle en notant les noms comme donnés par les élèves (avec ou sans déterminant).	- Préparation d'une liste de noms pour chaque catégorie en amont pour les PES. - Trois affiches
2	30'	- Comprendre la notion de déterminant (et aborder implicitement la notion de genre/ nombre vu en P1) - Comprendre qu'un nom est précédé d'un déterminant, que le nom désigne un animal, une chose ou une personne.	1. **Etude de la langue** : au coin regroupement, les affiches réalisées en séance 1 sont réaffichées au tableau. Nous mettons en valeur que certains noms n'ont pas de déterminants. 2. **Institutionnalisation** du mot « déterminant » déjà rencontré quelques fois à l'aide des bonhommes déterminants et noms qu'ils connaissent déjà. 3. Réintroduction du code couleur mit en place par la PE : rose pour les déterminants et jaune pour les noms. 4. Les élèves, sur la fiche « les animaux » nous aide à **retrouver** les déterminants manquants en prenant en compte leur genre et nombre du nom qu'ils précèdent et à les **entourer** en rose ainsi que les noms en jaune. 5. Travail sur les deux dernières affiches : tour à tour les élèves à l'aide d'étiquettes déterminants (le, la, une…) sont invités à venir au tableau pour les **placer** devant le nom qui convient. 6. A leur place, bref rappel sur les notions de déterminants et nom + **travail individuel** sur une fiche d'exercice « le nom et le déterminant » (aide des élèves en difficulté pour lire)	- Etiquettes des déterminants (le, la, un, des…) - les affiches réalisées en séance 1 - Fiches d'exercices déterminants/ noms réalisées en amont. - Feutres de couleurs jaune et rose.
3	20'	- Ecrire une phrase à partir d'un répertoire de mots construits collectivement	1. Re-contextualisation du travail réalisé lors des dernières séances. 2. **Travail collectif** : au coin regroupement, les PES expliquent aux enfants que tous vont écrire leur strophe mais que pour cela on a besoin de regarder quels mots nous allons changer (encadré en bleu). Mise en évidence qu'un nom animal doit être remplacé par un nom animal avec son déterminant (code couleur rose et jaune pour mettre en évidence les déterminants et noms à changer). 3. Les élèves produisent un **dessin** de ce qu'ils veulent écrire. 4. **Production individuelle** de la strophe 1 selon ce qu'ils viennent de dessiner. 5. Passage à l'oral pour ceux qui le veulent pour présenter leur strophe. ⇢ Différenciation pour 4 élèves.	- Fiches pour la production écrite - Fiches de production écrite (différentiation) - Tableau noir / craies de couleurs pour écrire la strophe et mettre en avant les éléments à changer

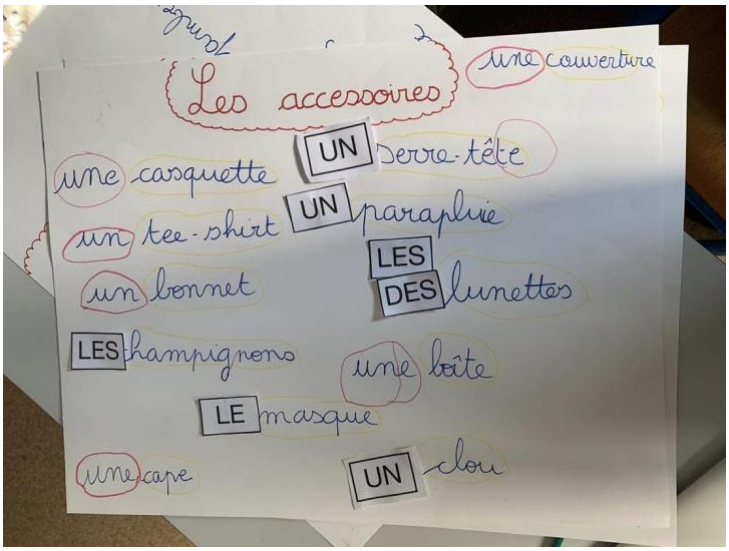
4	20'	- Porter un jugement sur la qualité d'une production - Réinvestir ses connaissances	1. Quelques productions d'élèves retapées à l'ordinateur sont affichées au tableau au coin regroupement. 2. **Echange** sur les productions : guidage des élèves par des questions « arrivez-vous à lire ? » (phrase non-segmentée). Les PES font compter les mots de la strophe 1 aux élèves. Mise en évidence de l'importance de la majuscule et du point. 3. **Élaboration collective d'une grille d'auto-évaluation** à partir des productions affichées au tableau. 4. **Exercices d'entrainement** : deux exercices de segmentation de phrases sans espace à leur place, travail individuel.	- Fiches d'auto-évaluation - Affiche avec des phrases non segmentées - Fiches d'exercices sur la segmentation.
5	20'	- Ecrire une phrase à partir d'un répertoire de mots construits collectivement - Laisser un espace entre chaque mot - Mettre les signes de ponctuation porter un jugement sur la qualité d'une production	1. **Brainstorming oral** : strophe 2 2. Rappel des items de la fiche d'auto-évaluation. 3. Les élèves produisent un **dessin** de ce qu'ils veulent écrire. 4. **Production individuelle** de la strophe 2 + **autocorrection** avec leur grille d'évaluation. 5. Lecture devant leur camarade de leur strophe. → Différenciation pour 4 élèves.	- Fiche pour la production écrite - Fiche de production écrite (différentiation) - Tableau noir / craies de couleurs pour écrire la strophe et mettre en avant les éléments à changer
6	15'	- Améliorer son écrit	1. Re-contextualisation des séances précédentes. 2. **Rédaction** au propre des productions des strophes 1 corrigées par les PES + **autocorrection** avec leur grille d'évaluation. 3. Pour ceux qui le souhaitent, au coin regroupement, lecture de leur poème à la classe (lors d'un temps calme en classe). → Différenciation pour 4 élèves.	- Fiches pour la production écrite - Fiches pour la production écrite (différenciation) - Fiches d'auto-évaluation - Tableau noir / craies de couleurs pour écrire la strophe afin de recontextualiser le travail à faire
7	15'	- Améliorer son écrit	1. Re-contextualisation des séances précédentes. 2. **Rédaction** au propre des productions des strophes 2 corrigées par les PES + **autocorrection** avec leur grille d'évaluation. 3. Pour ceux qui le souhaitent, au coin regroupement, lecture de leur poème à la classe (lors d'un temps calme en classe). → Différenciation pour 4 élèves.	- Fiches pour la production écrite - Fiches pour la production écrite (différenciation) - Fiches d'auto-évaluation - Tableau noir / craies de couleurs pour écrire la strophe afin de recontextualiser le travail à faire
8		- Présenter son travail à l'oral	1. **Présentation du recueil** de leurs poèmes qui restera en classe 2. Les élèves vont présenter par groupe leur production à une autre classe (s'inscrit dans un projet de décloisonnement de l'école)	- Recueil de poème.
Séance parallèle	1. Une partie de la classe va travailler sur la compréhension du poème et sa structure. 2. En parallèle, les élèves vont faire une séance d'arts visuels pour représenter leur poème.			

Annexe 3 : Un exemple d'affichage réalisé avec les élèves en séance 1

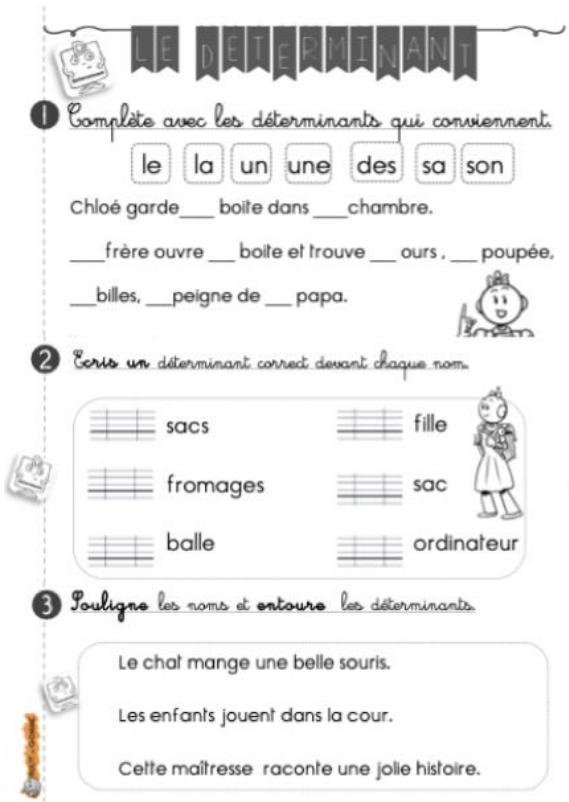


Annexe 4 : Les personnage Retz, nom et déterminant (Ballenger, F., & Raoul-Bellanger, A. (2016). *Réussir en grammaire au CE2*. Retz.)

Annexe 5 : Un exemple du travail fait sur un des affichages en séance 2



Annexe 6 : Fiche d'exercices séance 2


LE DÉTERMINANT

1 Complète avec les déterminants qui conviennent.

le la un une des sa son

Chloé garde___ boite dans ___chambre.

___frère ouvre __ boite et trouve __ ours , __ poupée,

__billes, __peigne de __ papa.

2 Écris un déterminant correct devant chaque nom.

sacs — fille

fromages — sac

balle — ordinateur

3 Souligne les noms et entoure les déterminants.

Le chat mange une belle souris.

Les enfants jouent dans la cour.

Cette maîtresse raconte une jolie histoire.

Annexe 7 : Grille d'auto-évaluation réalisée avec les élèves en séance 4

Je sais que j'ai réussi, si....

Ma phrase commence par une **Majuscule.**	**M**	
Ma phrase finit par un **point.**	.	
J'ai séparé les mots.	_ _ _ _ _	
Je peux lire ce que j'ai écrit.		
Un copain peut lire ce que j'ai écrit.		

Annexe 8 : Fiche d'exercices séance 4

Segmenter les phrases

Sépare les mots et recopie la phrase :

Lechatlavesesdents.

Sépare les mots :

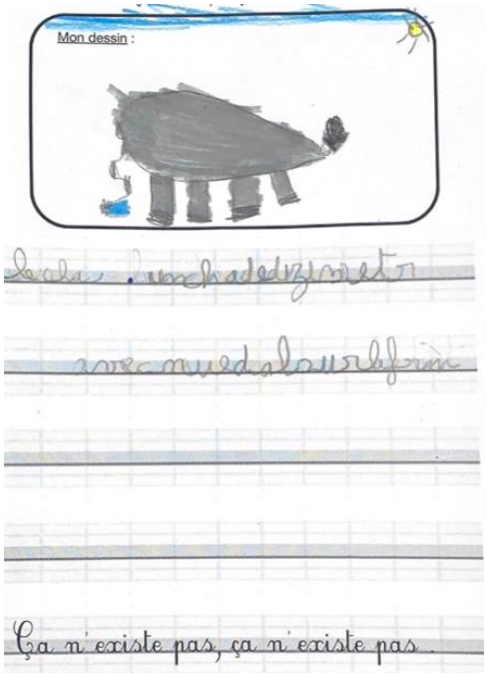
Lafourmi

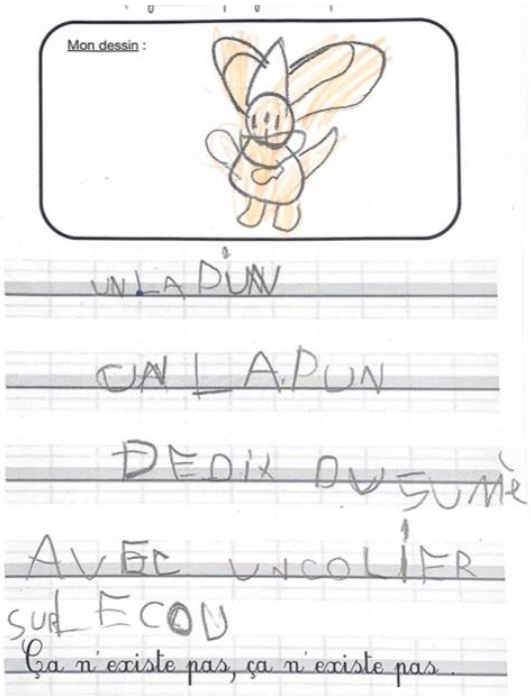
Unefourmidedix-huitmètres,

Avecunchapeausurlatête,

Çan'existepas,çan'existepas.

Annexe 9 : Strophe 1, productions d'élèves.

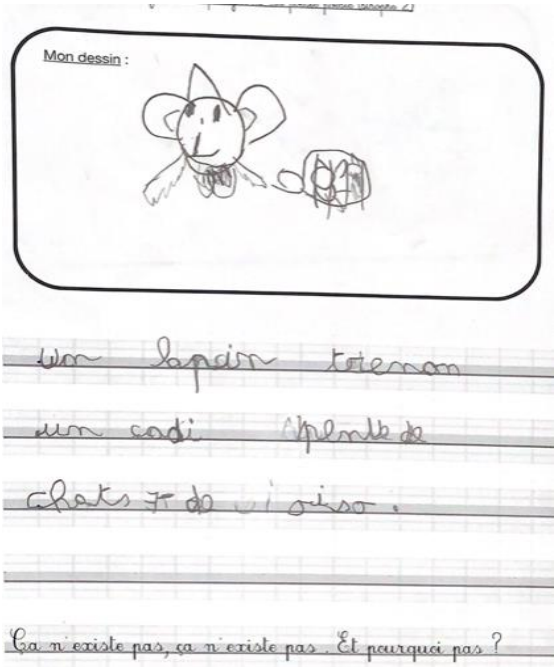


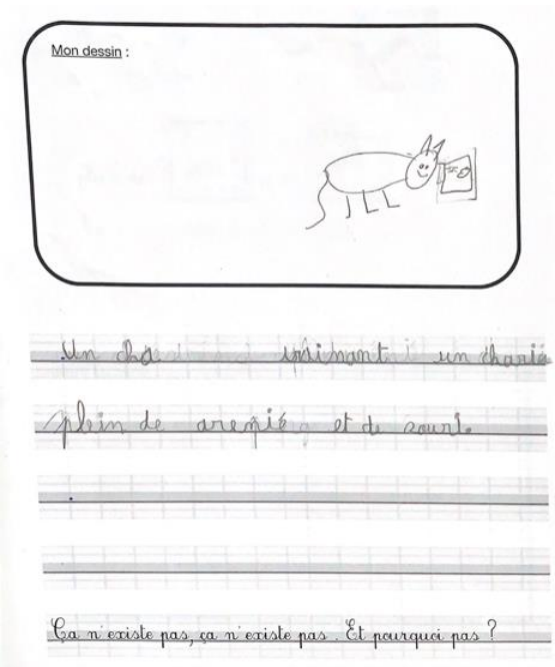


Production 1 : Le chat.
Un chat de dix-huit mètres avec une balle sur le front.

Production 2 : Un lapin.
Un lapin de dix-huit mètres avec un collier sur le cou.

Annexe 10 : Strophe 2, productions d'élèves.

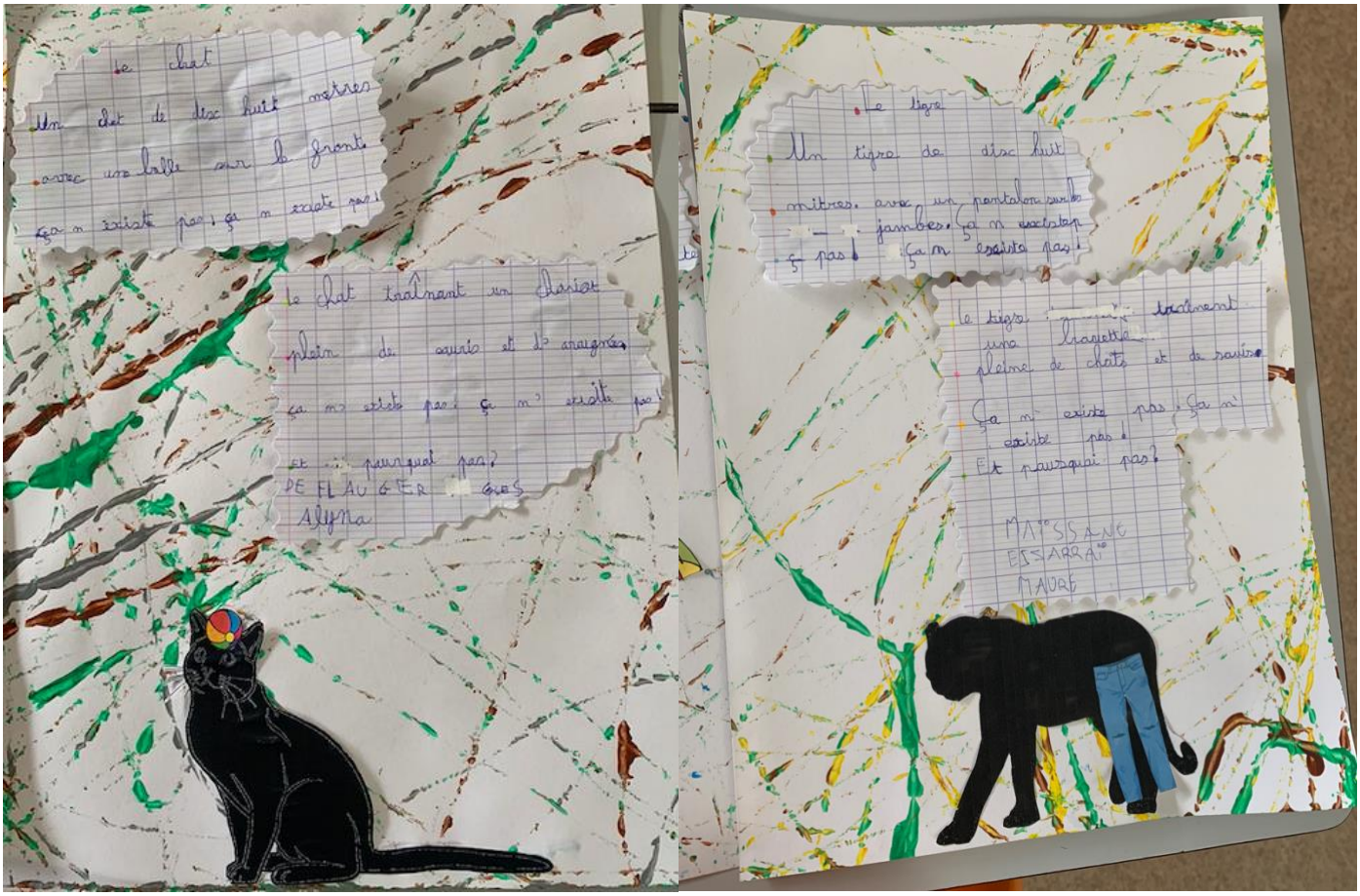




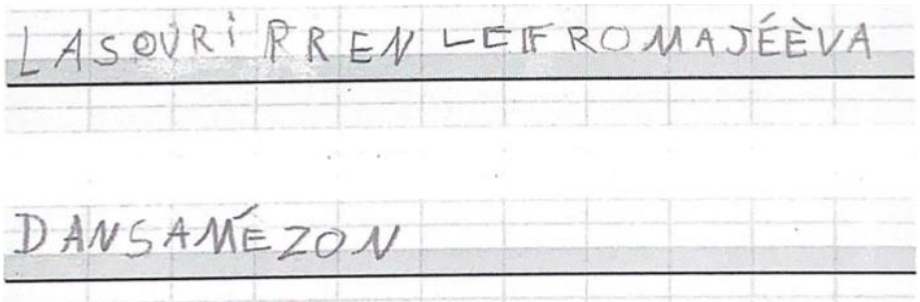
Production 1 : Un lapin trainant un caddie plein de chats et d'oiseaux.

Production 2 : Un chat trainant un chariot plein d'araignées et de souris

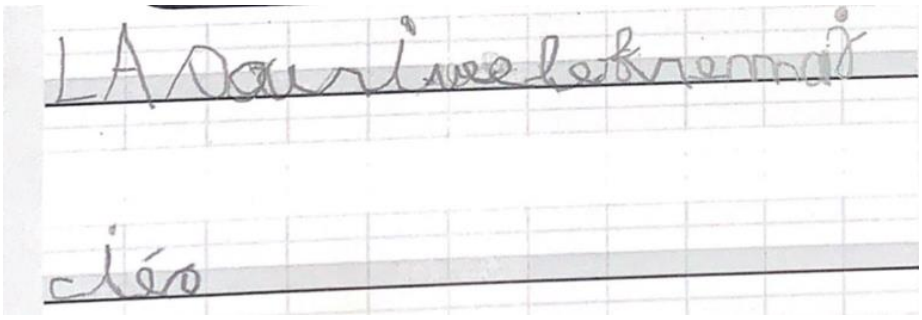
Annexe 11 : Productions finales d'élèves.



Annexe 12 : Exemples de productions en pré-test

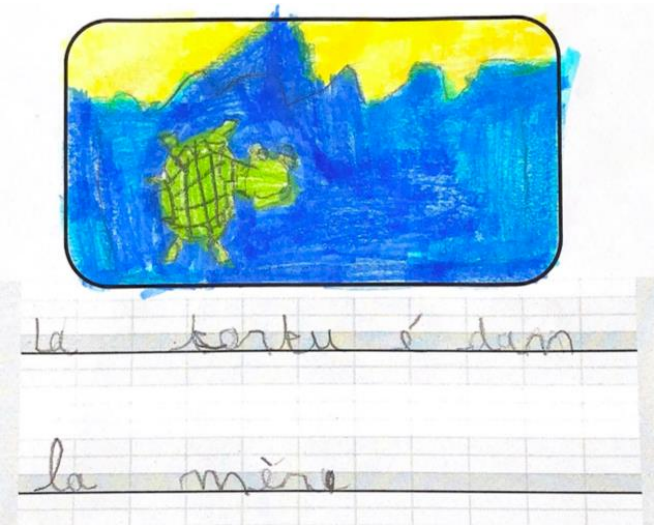


Production d'Aya : La souris prend le formage et va dans sa maison.



Production de Pablo : La souris veut le fromage qui est (sous la table).

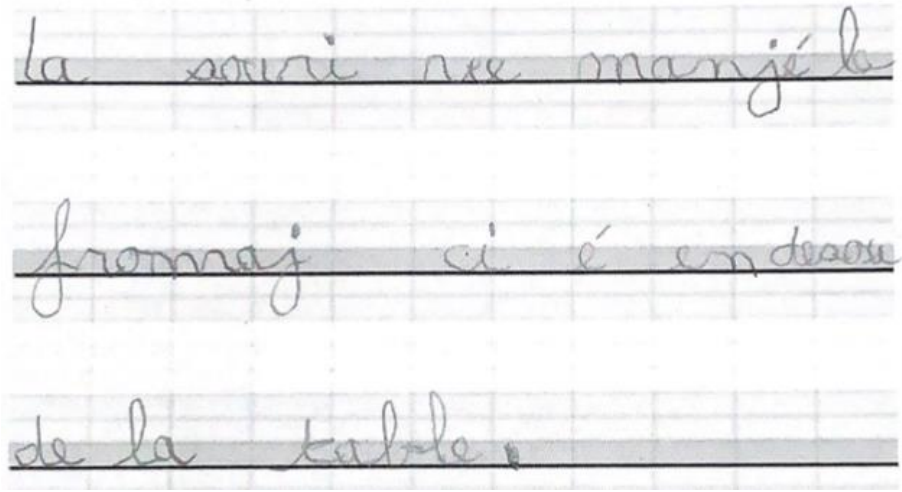
Annexe 13 : Post-test 1, « je dessine et j'écris », production d'élèves.



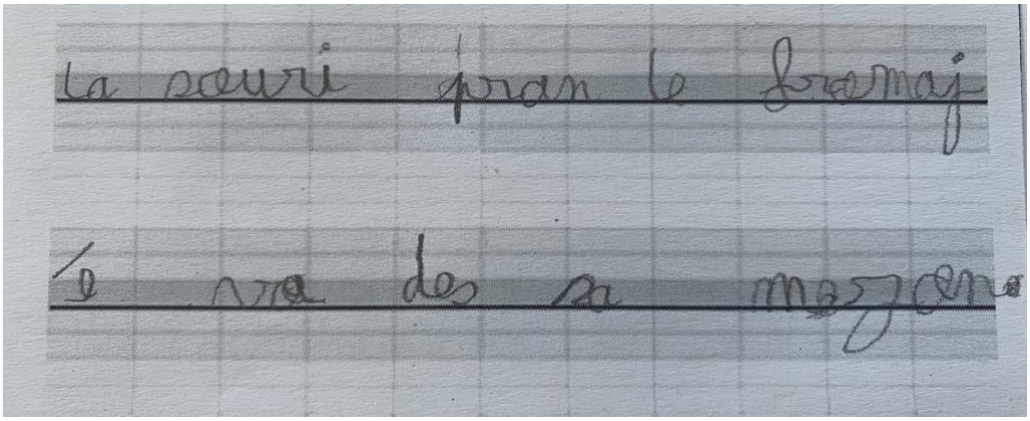
Production 1 : La tortue est dans la mer.

Production 2 : La tortue est dans la prairie.

Annexe 14 : Post-test 2, les entretiens métagraphiques, productions d'élèves.



Production d'Aya : La souris va manger le fromage qui est en dessous de la table.



Production de Pablo : La souris prend le fromage et va dans sa maison.

Annexe 15 : Transcription d'un entretien métagraphique

Aya : « La souris prend le fromage et va dans sa maison. »
(A* écrit sa phrase sans poser de questions)
PE : Comment tu as fait pour écrire ta phrase ? A quoi tu as pensé ?
A : J'ai pensé au point
PE : Oui je le vois, très bien. Et tu as pensé à quoi d'autre ?
A : La majuscule
PE : Oui ! Et tu as fait quelque chose d'important que tu ne faisais pas avant ?
A : Je ne séparais pas les mots avant et là je l'ai fait
PE : Oui c'est très bien A*, c'était compliqué à lire quand tu ne séparais pas les mots. Est-ce que tu peux me dire quel est le premier mot de ta phrase ?
A : La
PE : Le deuxième ?
A : Fourmis
PE : Ah ta phrase parlait d'une fourmi ?
A : Ah non d'une souris. Souris
PE : Oui
A : Prend
PE : Très bien
A : Le
PE : Quel est le cinquième mot ?
A : Fromage
PE : Et quel est le dernier mot ?
A : Maison !
PE : Très bien A*.
(En regardant son pré-test : « ah j'avais pas mis le point et j'avais pas séparé les mots »)

Anenxe 16 : Fiche d'entrainement effectuée en classe entière, séance 4

Unchatdedixhuitmètresavecunchapeausurlatête.
Leslunettes
Lunettesescargot
Lestigres

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2022-2023

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

Titre du mémoire : Écrire au CP : l'apprentissage de la segmentation en appui sur un écrit poétique.
Auteur : BAS Adeline

Résumé : Partant du constat que les élèves d'une classe de cours préparatoire dédoublé rencontrent des difficultés à segmenter leurs phrases en blocs de mots, ce mémoire utilise la poésie comme support d'expérimentation pour aider les élèves à progresser dans la production de leurs écrits. Pour cela, nous avons mis en place un travail d'écriture d'un poème à partir d'un répertoire de mots. Nous avons également créé une fiche d'auto-évaluation avec les élèves. La recherche montre que la grille d'auto-évaluation est un outil qui permet de réviser et d'améliorer son écrit en vue d'être lu et compris par soi-même et autrui. Dans l'optique d'observer les effets de cette pratique, nous avons effectué des tests avant et après notre séquence en nous basant sur les travaux de Roland Goigoux. Nous avons ainsi pu constater que la construction d'une grille d'auto-évaluation s'est révélée efficace afin de segmenter les phrases en mots ainsi que pour l'usage correct des séparateurs.

Mots clés : Enseignement du Français – Étude de la langue - Production d'écrits - Cycle 2 (CP) - Auto-évaluation.

Abstract : Based on the observation that students in a split-level preparatory class have difficulties in segmenting their sentences into word blocks, this thesis uses poetry as an experimental support to help students progress in the production of their writings. To do this, we have set up a work of writing a poem from a repertoire of words. We also created a self-assessment sheet with the students. Research shows that the self-assessment grid is a tool for reviewing and improving one's writing in order to be read and understood by oneself and others. To observe the effects of this practice, we carried out tests before and after our sequence based on the work of Roland Goigoux. We found that the construction of a self-assessment grid proved to be effective in segmenting sentences into words as well as for the correct use of separators.

Keywords: Teaching of French – Study of the language – Production of writing – 1st grade pupils - Self-assessement.