



**HAL**  
open science

# Mesurer la réussite des élèves dans les productions écrites au cycle 3 : étude d'une séquence sur le portrait en CM1

Sarah Wormington

## ► To cite this version:

Sarah Wormington. Mesurer la réussite des élèves dans les productions écrites au cycle 3 : étude d'une séquence sur le portrait en CM1. Education. 2024. <dumas-04696564>

**HAL Id: dumas-04696564**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04696564v1>**

Submitted on 13 Sep 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.



HAL Authorization

**Année universitaire 2023-2024**

**Master MEEF**

**Mention 1er degré**

**1ère année**

**Mémoire**

# **Mesurer la réussite des élèves dans les productions écrites au cycle 3 : étude d'une séquence sur le portrait en CM1**

Mots-clés : production d'écrit, lexique, CM1, créativité, aides à l'écriture

**Présenté par : Sarah Wormington**

**Encadré par : Charlotte Massemin**

## Remerciements

Je remercie tout d'abord Pénélope TORT-BOURGEOIS, pour nous avoir accueillies dans sa classe et nous avoir permis de mettre en place cette séquence. Grâce à sa bienveillance et son expérience inestimable, nous avons reçu la meilleure formation dont les futures enseignantes que nous sommes pouvions rêver. Son énergie et sa rigueur resteront des modèles à suivre pour le reste de ma carrière.

Je remercie également ma directrice de mémoire Charlotte MASSEMIN, pour ses conseils précieux, sa disponibilité et pour avoir su trouver les mots justes pour nous rassurer et nous guider tout au long de ce travail.

Je remercie enfin mes camarades stagiaires, pour avoir partagé avec moi ces beaux moments d'apprentissage, pour nous comme pour les élèves. Je les remercie pour leur bonne humeur quotidienne, pour les moments passés à rire, à travailler sur nos séquences ou à relier nos recueils de portraits pendant des heures en salle des maîtres. Je leur souhaite le meilleur pour leurs futures carrières d'enseignantes.

## Table des matières

Introduction .....	4
1. Les productions d'écrits au cycle 3 : quels moyens, quels objectifs ? .....	4
1.1 Ce qu'en disent les programmes.....	4
1.1.1. Attendus et objectifs généraux de l'écriture au cycle 3.....	5
1.1.2. Evaluer la performance des élèves selon les ressources institutionnelles .....	6
1.1.3. La réécriture .....	8
1.2. Compétences et performances des élèves dans la production d'écrit .....	9
1.2.1. Qu'est-ce que la performance ?.....	9
1.2.2. La compétence d'auto-contrôle .....	11
1.2.3. Quelles remédiations aux difficultés à l'écrit ?.....	12
1.3. Quelle place pour l'imaginaire et la créativité ?.....	15
1.3.1. La créativité, une compétence transversale.....	15
1.3.2. La question de l'évaluation .....	16
1.3.3. Le recours au stéréotype pour aider les plus fragiles .....	17
Hypothèses de recherche .....	19
2. Méthodologie .....	19
2.1. Construction de la séquence de production d'écrit .....	19
2.2. Tenter de concilier créativité et contrainte : la question cruciale de la consigne.....	22
2.3. Critères d'analyse et méthode de recueil des données .....	23
3. Analyse des résultats .....	24
3.1. Evaluation diagnostique : le portrait libre .....	24
3.2. Premier portrait moral, introduction des outils d'aides à l'écriture .....	26
3.3. Le dernier portrait : résultats et conclusions .....	28
3.3.1. Quelques remarques sur les premiers jets du dernier portrait .....	28
3.3.2. La progression des élèves sur l'ensemble de la séquence .....	30
Conclusion.....	34

Références bibliographiques (en APA 7).....	36
Annexes .....	37
Les outils d'aides à l'écriture : cartes mentales et banques de mots .....	37
Exemples de productions d'élèves : portraits moraux .....	40
Résumé .....	43
Abstract .....	43

## Introduction

Dans le cadre de notre premier stage d'observation et de pratique accompagnée de Master 2, nous avons eu l'opportunité de participer à la construction et à la mise en place d'une séquence de production d'écrit sur le genre du portrait. Cette séquence, qui s'est déroulée en deuxième période dans une classe de CM1 du neuvième arrondissement de Paris, nous a amené à nous interroger sur ce qui constituait une production d'écrit réussie. En effet, au fil des séances, nous avons ressenti une tension entre la nécessité de se conformer aux apprentissages et à la consigne donnée d'une part et le souhait de stimuler la créativité des élèves d'autres part. Comment enseigner aux élèves un système de normes et un lexique précis tout en leur demandant implicitement d'être inventifs et originaux ? Comment évaluer leurs productions selon ces deux axes ? Quels sont les marqueurs d'une séquence de production d'écrit réussie ? Si l'apprentissage des normes de genre et des normes linguistiques reste la priorité de l'enseignant, il semble que la créativité des élèves soit une compétence transversale annexe importante à développer. Cependant, la créativité impliquant de s'écarter d'une norme, il faut donc que celle-ci soit connue avant de pouvoir la dépasser. C'est pourquoi nous avons choisi dans un premier temps d'analyser les productions des élèves au cours de cette séquence à la lumière de critères linguistiques et de mesurer leur écart par rapport à la norme donnée. Par ailleurs, il nous a aussi paru important d'observer dans leurs textes les éléments créatifs qui pouvaient en émerger et la capacité des élèves à se détacher des normes et des supports didactiques une fois ceux-ci compris et intégrés. Nous présenterons dans un premier temps les informations que nous avons pu récolter sur le sujet de la production d'écrit dans les programmes et dans la littérature scientifique, puis dans un deuxième temps nous présenterons notre terrain d'étude et le dispositif mis en place et enfin, nous analyserons les productions d'écrits des élèves pour vérifier l'efficacité de ce dispositif.

### 1. Les productions d'écrits au cycle 3 : quels moyens, quels objectifs ?

#### 1.1 Ce qu'en disent les programmes

Comme toujours dans le métier d'enseignant, avant de concevoir une séquence d'apprentissage, il convient de s'intéresser aux programmes car ceux-ci en sont le point de départ. Nous proposerons donc une analyse des programmes et des documents d'accompagnement

disponibles sur l'écriture au cycle 3. Nous nous concentrerons en revanche exclusivement sur ce qui concerne les productions dites « d'écriture créative » correspondant à l'entrée des programmes nommée « Rédiger des écrits variés », les écrits de travail n'étant pas pertinents pour le sujet qui nous occupe.

### 1.1.1. Attendus et objectifs généraux de l'écriture au cycle 3

Après avoir développé leurs compétences scripturales au cycle 2, les élèves de cycle 3 ont normalement un niveau suffisant pour produire des écrits de plus en plus normés et autonomes. Tout d'abord, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020 et le BOEN n° 25 du 22 juin 2023, l'écriture se pratique au cycle 3 en lien avec la lecture de différents genres littéraires, dans des séquences qui favorisent l'écriture libre et autonome et la conduite de projets d'écriture (Programme du cycle 3, en vigueur à la rentrée 2023, p.17). Cela implique donc que les élèves de cycle 3 aillent au-delà de la simple invention et créent des inférences avec les textes lus en classe, preuve qu'ils commencent à appréhender certaines normes de l'écrit. Cette entrée dans une écriture plus structurée et plus référencée s'accompagne également de l'apprentissage du processus de réécriture :

Au cycle 3, les élèves s'engagent davantage dans la pratique d'écriture, portent davantage attention aux caractéristiques et aux visées du texte attendu. Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées. La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus.

Il est dès lors attendu de l'élève qu'il puisse avoir un regard réflexif sur ses propres écrits et conçoive l'écriture non pas comme une activité finie et ponctuelle mais comme un processus, un travail au long court pouvant être toujours amélioré. La place des pairs et celle de l'enseignant ne sont pas non plus à négliger : l'élève prend conscience qu'il peut enrichir son travail des remarques et suggestions des autres, accepte leur jugement et apprend à en tirer profit. Ce jugement porte d'ailleurs semble-t-il sur les « caractéristiques » et les « visées du textes attendu », ce qui pose la question de la conformité aux normes de l'écrit et tout particulièrement aux questions relatives à la langues (grammaire, orthographe, vocabulaire). Bien que les programmes de 2023 précisent qu'il est « important d'établir un lien entre la rédaction de textes et l'étude de la langue », notamment en proposant des situations d'écriture comme prolongements à des leçons de grammaire et de vocabulaire, il y est aussi suggéré de tolérer « une marge d'erreur ». En effet, les élèves sont encore jeunes et inexpérimentés et il s'agit davantage de valoriser « la construction d'une relation à la norme écrite plus que le résultat obtenu ». Enfin, les programmes de 2023 suggèrent aux enseignants de contribuer à

construire le plaisir de l'écriture chez l'élève en portant « un regard positif » sur l'élève, en lui proposant des situations d'écritures « motivantes » et « porteuses de sens ». Nous explorerons ces recommandations dans les parties suivantes.

### 1.1.2. Evaluer la performance des élèves selon les ressources institutionnelles

Pour répondre à la question de l'évaluation de la performance des élèves, nous avons choisi d'analyser les documents d'accompagnement destinés aux enseignants disponibles sur le site Eduscol. Nous en avons retenu deux : « Quelques principes sur l'écriture au cycle 3 » et « Evaluer autrement les écrits scolaires » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Novembre 2018).

Parmi les principes décrits dans le premier document, on retrouve tout d'abord l'impératif d'une pratique de l'écriture régulière et quotidienne dans tous les domaines de l'apprentissage : copier une leçon, réaliser des écrits de travail, des brouillons dans le cadre de recherches sont autant de possibilités de pratiquer l'écriture en classe. Cependant, il est également nécessaire de réserver dans ces moments d'écriture « un temps et un espace à l'apprentissage de l'écriture créative ». En effet, le document précise que ces moments d'écriture permettent à l'élève de « prendre confiance dans ses capacités, d'entrer progressivement dans la culture de l'écrit ». L'enseignant doit tenir un rôle particulier pour accompagner cet apprentissage en adoptant une attitude « bienveillante » pour souligner les réussites, signaler les solutions différentes à des problèmes d'écriture ou de scénario et valoriser les choix stylistiques des élèves. Il est également recommandé aux enseignants de « ne pas limiter les activités d'écriture à l'apprentissage de « règles » ou à la mise en œuvre de structures préétablies ». Présenter des textes fortement modélisés aux élèves peut s'avérer utile à des fins d'inspiration et en tant que modèles de forme, cependant il est important de proposer des situations d'apprentissage plus diverses et plus expérimentales afin que les élèves puissent s'exercer de façon ludique à différentes formes d'écriture. Enfin, deux grands principes sont évoqués et développés dans deux autres documents d'accompagnement que nous analyserons séparément. D'une part, l'objectif est de « construire une approche réflexive de ses propres écrits », notamment à travers le processus de réécriture et par le partage des textes dans la classe, donnant lieu à des échanges entre pairs et avec l'enseignant. D'autre part, il s'agit pour l'enseignant de « réviser de façon différenciée », ce qui implique une évaluation bienveillante et une correction au cas par cas, en aucun cas systématique pour toutes les productions et ne portant pas toujours sur les mêmes critères. En effet, le document insiste sur le fait que « la correction ne doit pas être stigmatisante et ne doit pas décourager » car « les élèves de cycle 3 ne peuvent prétendre à une expression

écrite parfaitement normée » : ainsi, l'évaluation se fera davantage sur des formes ou des points de langue précis sur lesquels l'enseignant souhaite attirer l'attention des élèves, voire même sur des tentatives stylistiques.

Le second document, intitulé « Evaluer autrement les écrits scolaires », s'attarde justement sur la question de l'évaluation en partant du constat que l'évaluation pratiquée habituellement en écriture est normative : elle a tendance à porter sur l'orthographe, la syntaxe, la cohésion et la cohérence narrative. Il s'agit donc pour l'enseignant de mesurer l'écart par rapport à une norme. Or, le document précise que « ce type d'évaluation produit peu d'effets en termes d'apprentissages » et que l'évaluation doit plutôt être « un outil de progrès », « supprimer le stress et les atteintes à l'estime de soi qui l'accompagnent », ou encore pour les plus fragiles, « supprimer le risque de démobilité, voire de décrochage ». Pour atteindre ces objectifs de progression et d'encouragement des élèves dans la tâche d'écriture, le document propose de développer une forme d'évaluation positive en diversifiant les critères, en posant la question des effets du texte sur ses lecteurs et en entrant dans une logique de différenciation. Qu'entend-on tout d'abord par « évaluation positive » ? Au-delà de l'évidence qui consiste à « pointer ce qui est réussi plutôt que ce qui pose problème dans les textes produits », il s'agit tout d'abord de se décentrer de la problématique des écarts à la norme linguistique pour valoriser « ce qui cherche à se dire », c'est-à-dire les effets produits sur le lecteur, l'efficacité des moyens retenus par l'élève pour exprimer une intention dans son texte. Il est également noté que les textes des élèves peuvent être valorisés « par la mise en voix de l'enseignant, mais également par la nature de ses interventions sur les productions » : le fait de lire le texte à haute voix devant l'ensemble de la classe participe déjà en soi à mettre en valeur la tentative de l'élève mais il s'agit aussi de valoriser certains procédés particuliers (comme l'usage d'une métaphore ou d'un adjectif particulier par exemple) et l'effet produit par ces procédés. La question de la validation par le biais des effets produits sur les lecteurs ne repose cependant pas exclusivement sur l'enseignant. En effet, on peut lire p.2 :

[...] La validation des textes par des pairs en présence du scripteur est au moins aussi efficace que l'appréciation par l'enseignant. Si l'élève a éprouvé en tant que lecteur un sentiment positif, il cherchera à le faire éprouver à son tour à ses camarades, ce qui devrait modifier son rapport à l'écriture. Si les moyens utilisés pour obtenir ces effets positifs sont mis en valeur et font l'objet d'une explicitation, l'élève les emploiera avec une réelle intention. Cela peut lui permettre de construire à terme une « posture d'auteur ». Il est donc important que les textes circulent et soient communiqués aux pairs pour qu'ils en éprouvent les effets. Ils peuvent être partagés « à chaud » par le scripteur, un élève ou l'enseignant, à l'oral ou lus par la classe, s'ils sont tapuscrits et toilettés, lors d'une séance ultérieure. Ils peuvent être rassemblés et mis à disposition de la classe, prêts à servir de mémoire des plaisirs éprouvés à leur lecture et de références pour les situations d'écriture suivantes.

Quant à la question de la mesure de la performance, le document propose trois séries d'indicateurs permettant de mesurer des progrès autrement que par l'écart à la norme : « ceux qu'on peut prélever dans les textes produits par les élèves, ceux qu'on peut prélever dans leurs discours sur leur propre écriture, ceux qu'on peut prélever dans l'observation de ce qu'ils font quand ils écrivent ». Parmi les indicateurs présents dans les textes des élèves, on notera le respect de la consigne, la longueur, l'épaisseur et la ponctuation du texte, la maîtrise linguistique (même si elle n'est pas annoncée comme critère d'évaluation), ou encore le choix énonciatif. Mais surtout, de manière plus globale, il s'agira de prendre en compte la méthodologie des élèves dans leur processus d'écriture et le discours qu'ils portent sur leur texte : recours et références aux textes lus en classe et aux aides à l'écriture, reprise explicite de termes et expressions issus de productions d'autres camarades ou de textes d'auteurs, tentatives stylistiques etc. Il est aussi conseillé à l'enseignant d'observer les stratégies des élèves lorsqu'ils écrivent, leur usage éventuel de brouillon, leurs recherches dans les textes ou leurs échanges avec leurs camarades par exemple.

### 1.1.3. La réécriture

Le document d'accompagnement consacré à la réécriture est directement inspiré du travail de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne dans leur ouvrage *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, (2002). Il est dit dans le document que les auteurs conçoivent la réécriture à la fois comme un travail de « reformulation globale des textes » et comme un travail d'« épaissement » des textes. Pour eux, écrire, « ce n'est pas reprendre un premier jet pour l'améliorer, mais c'est écrire successivement plusieurs textes, qui ne sont pas systématiquement corrigés ». Cependant, ces textes sont bel et bien évalués car l'enseignant lit ces textes successifs, ces écrits intermédiaires, pour guider l'élève dans ses réécritures. Ces textes servent en réalité d'outil d'évaluation formative. Pour guider la réécriture des élèves, le document reprend les quatre tactiques proposées par Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne intitulées comme suit : reprise et variation, développement d'un aspect du texte, apport copieux de culture et de savoirs et enfin lecture et analyse des textes entre pairs. La reprise consiste à proposer un retour en amont du premier jet, en redonnant la même consigne mais sans redonner le premier jet, la variation consiste plutôt à faire varier la consigne autour d'un même thème (point de vue différent dans la même histoire, ajout de personnage, continuer une histoire...). Toujours en faisant varier la consigne, l'enseignant peut proposer de développer un aspect du texte dans un nouveau texte qui aura vocation à être inséré dans le premier (description d'un lieu, des sentiments d'un personnage, explication d'un

phénomène...). Le rôle de support de l'enseignant est capital tout au long du processus, à la fois pour « modéliser le travail d'écriture » en montrant aux élèves comment chercher, raturer, ajouter, mais aussi en leur fournissant des textes et des banques de textes, d'expressions et de mots créés à partir de textes ressources pour qu'ils puissent s'en inspirer. Enfin, la lecture et l'analyse de textes entre pairs, s'appuyant sur la réception du texte par le lecteur et les effets produits, permet aux élèves d'adopter une attitude réflexive vis-à-vis de l'écriture. Ils peuvent également se saisir de ces échanges pour emprunter et se réappropriier les expressions et tournures de leurs camarades et enrichir leur propre texte.

## 1.2. Compétences et performances des élèves dans la production d'écrit

### 1.2.1. Qu'est-ce que la performance ?

Dans un article intitulé « Au cœur de la performance » publié dans *Recherches en Didactique* (2011), Martine Fialip-Baratte et Liliane Szajda-Boulangier interrogent la notion de performance en tentant de comprendre comment, lors de la production d'écrit en cycle 3 d'une école élémentaire s'inscrivant dans la pratique d'une pédagogie alternative, se construisent des performances et en quoi ces performances sont propres à l'activité d'écriture et à ses modalités pédagogiques. Leur étude porte sur une classe de CM2 de la banlieue lilloise, dans une école qui pratique la pédagogie Freinet. Les chercheuses soulignent tout d'abord que cette école encourage ses élèves à s'exprimer très fréquemment : « Le « dire » des élèves est valorisé à la fois comme outil de communication et outil de construction des savoirs ». Par ailleurs, l'objet de leur recherche concerne les nombreux « textes libres » que les élèves produisent régulièrement depuis le début de leur scolarité, en précisant ce que l'on entend par là : ces productions sont « libres dans leur thématique et peuvent être l'expression de l'expérience personnelle de l'enfant ou l'énoncé de ses intérêts ou encore le reflet de son imaginaire ». Cependant, ces textes ne sont pas exempts de toute contrainte puisque qu'ils doivent faire sens au niveau du discours et doivent être cohérents au regard des normes de la construction textuelle (syntaxe, orthographe, progression thématique...). Par ailleurs, la production suit un parcours précis : après avoir écrit son premier jet, celui-ci doit être revu par l'enseignant, corrigé en conséquence puis copié dans le cahier d'écrivain, lu devant les pairs, tapé à l'ordinateur puis éventuellement rejoindre le cahier de bord de la classe ou bien simplement être collé dans le cahier d'écrivain en tant que version définitive. C'est donc dans ce cadre que les chercheuses tentent d'analyser les performances des élèves, aussi bien dans la compétence scripturale que dans les différentes interactions orales produites dans la tâche d'écriture et au moment de la

présentation aux pairs. Elles considèrent l'écriture du texte comme une performance en soi mais distinguent au sein du processus d'écriture d'autres performances « particulières ou spécifiques ». La situation qu'elles observent (un texte libre écrit par deux élèves en collaboration) leur permet de recueillir des observables pour reconstituer des performances « relatives aux savoirs sur la langue, aux savoir-faire en matière de construction textuelle » à partir des interactions des deux élèves observées (métalangage, connaissances scolaires, différence entre langage écrit et langage parlé). Ce premier recueil permet d'observer un niveau d'expertise scripturale élevé chez ces élèves. Le second recueil d'observables se situe donc au moment de la présentation du texte aux pairs : les chercheuses observent comment l'évaluation que conduisent ces derniers sur le texte présenté traduit leurs performances au niveau des « savoirs rédactionnels » (connaître la construction d'un texte, adopter une attitude réflexive), des « savoirs sur le monde » (savoirs sur l'expression du vécu et de l'imaginaire, savoirs sur les types et les genres de textes...) et enfin d'un « savoir-faire sur l'évaluation à mener », construit selon les habitudes de travail mises en place par l'enseignant. D'après les conclusions des chercheuses, dans cette phase du processus, les pairs occupent « une position d'évaluateurs assez compétents » bien que cette compétence s'exerce surtout sur des textes narratifs et porte sur les savoirs du monde plutôt que sur les savoirs textuels. Concernant la question de l'évaluation, elles précisent que celle-ci est « omniprésente dans cette activité d'écriture et prend des formes différentes selon l'espace /temps considéré », y compris dans la production de l'écrit où « les deux scripteurs sont en auto-évaluation réciproque tout au long de l'écriture de leur texte ». L'article se conclut par une réflexion sur la notion de performance et les nombreux paramètres didactiques susceptibles d'avoir une influence, comme par exemple ici l'absence de consigne, les relations entre le scolaire et l'extrascolaire ou encore « une chronogenèse particulière et une topogenèse spécifique avec des acteurs qui changent de place et de rôle ». Les chercheuses considèrent enfin que si, selon la définition d'Y. Reuter, « La performance en didactique est considérée comme le produit d'un espace d'enseignement et d'apprentissage disciplinaire », la performance signifierait un positionnement ou un déplacement dans l'espace des savoirs scolaires, « un avant et un après l'apprentissage », autrement dit « ce qui bouge ou pas ». Ainsi, selon toujours selon cette définition, la situation d'écriture observée rentre dans ce cadre fait surgir l'idée d'une performance didactique de par les différentes compétences scripturales et interactionnelles des élèves mais aussi de par « le sens que les élèves donnent aux tâches qu'ils réalisent ».

### 1.2.2. La compétence d'auto-contrôle

La compétence scripturale n'est pas la seule compétence digne d'être évaluée dans une séquence de production d'écrit. Dans un article intitulé « La compétence d'auto-contrôle dans la production d'écrit » paru dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* en 2007, Elise Falaise s'intéresse à quatre élèves de CE1 au sein d'un groupe d'aide à dominante pédagogique ayant de grandes difficultés d'apprentissage, en particulier dans les activités de lecture et d'écriture. La séquence qu'elle met en place s'attache à l'acquisition de différentes compétences annexes à la tâche d'écriture, parmi lesquelles se trouvent par exemple l'enrichissement du vocabulaire à l'oral, le fait de se représenter différentes étapes avant d'écrire, produire un écrit en s'appuyant sur des aides mises à disposition ou encore construire le sens de l'écrit. Selon elle, « pour produire de l'écrit, les élèves ont besoin d'avoir un but, d'anticiper et de planifier leurs actions, puis de les vérifier tout au long de la tâche sans en perdre le but premier ». Pour cela, elle s'inspire des travaux de P. Galpérine et N. F. Talysina, pour identifier « cinq phases dans le déroulement d'une action complexe » : la représentation du but, c'est-à-dire ce à quoi va servir la tâche demandée et à quoi son aboutissement va ressembler, l'anticipation qui permet à l'élève d'évaluer ses besoins pour accomplir la tâche demandée (aides), la planification où l'élève met en place une stratégie et un ordre de réalisation pour accomplir la tâche, puis enfin l'exécution et la vérification, qui s'opère à la fois à la fin du travail mais aussi pour toutes les étapes précédentes. Elise Falaise considère que ces étapes permettent de « confirmer les objectifs prioritaires d'une évaluation formatrice » car il s'agit d'une « démarche de régulation conduite par celui qui apprend », l'élève évalue lui-même son travail. Cependant, elle précise que l'élève doit impérativement comprendre ce qu'on attend de lui et apprendre à repérer ses difficultés et d'évaluer ses progrès pour que cette démarche ait du sens. Elle choisit donc de passer par la mise en place d'un jeu de chasse au trésor, que les élèves en remédiation devront animer et pour laquelle elles devront écrire des indications destinées aux élèves de leurs classes respectives. Le principe de ce jeu est de trouver où se cache le trésor à partir de la lecture d'une succession de messages constitués de quatre phrases exprimant des consignes. Dans un premier temps, Elise Falaise propose aux élèves une chasse au trésor qu'elle a mise au point elle-même, afin de leur donner un modèle à suivre et d'évaluer les points de vigilance particuliers à ces élèves suite à leurs erreurs de parcours : nécessité de lire les consignes dans leur intégralité (au risque de partir dans la mauvaise direction), se remémorer les étapes précédentes et le but final ou encore contrôler sa compréhension avant de se lancer dans l'action. Puis, dans un second temps, ces messages sont étudiés en classe pour

en comprendre la structure et favoriser le passage à l'écrit : « si elles parviennent à s'appropriier les messages, elles sont plus autonomes pour écrire et sont encouragées à produire de l'écrit ». Dans l'étape suivante, qui est la réalisation de la tâche, la priorité est donnée au sens et à la compréhension des messages par le récepteur (ordre des consignes, syntaxe, verbes d'action appropriés). Le travail se conclut par la réalisation de la chasse au trésor avec les autres élèves : le fait d'animer cette activité permet aux élèves en remédiation de « renforcer leur confiance en soi ». Bien que l'activité se déroule globalement comme prévu, les élèves sont capables d'identifier quelques imprécisions dans leurs indications, ce qui montre leurs progrès, malgré le fait que selon Elise Falaise « tous les objectifs n'ont pas été atteints » car les élèves n'ont pas nécessairement réussi à transférer les capacités d'auto-contrôle acquises en remédiation en classe.

### 1.2.3. Quelles remédiations aux difficultés à l'écrit ?

Tous les élèves n'ont pas le même rapport à l'écrit a priori, selon le milieu auquel ils appartiennent et leur propre culture familiale. Dans un article de 2006 intitulé « Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA » publié dans *Le français aujourd'hui*, Liliane Szajda-Boulanger interroge le « rapport à l'écriture » des élèves qu'elle définit comme suit :

Le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes. Il est sous une large dépendance des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture. Il a partie liée avec la compétence scripturale et il entretient des relations étroites avec des rapports à... connexes : rapport au langage, au savoir, aux apprentissages, à l'école. (Szajda-Boulanger, 2006, p.83)

Or, l'autrice estime que le fondement de ce rapport à l'écriture se situe dans ce qu'elle appelle pour reprendre Bourdieu « l'habitus primaire » (le cadre familial) et « l'habitus secondaire » (le cadre scolaire) mais surtout dans les écarts de représentation de l'écriture entre ces deux cadres. En effet, elle considère que les représentations familiales liées à l'école, sa mission et au savoir à acquérir sont difficilement dépassables et conditionnent dès lors les représentations que les élèves ont de l'écrit. Les élèves auraient tendance à « reproduire les modèles familiaux dans leurs pratiques langagières », ce qui suppose que, n'ayant pas encore acquis « le langage normé de l'école », les élèves s'expriment avec un « registre de langue utilisé dans leur sphère domestique, caractérisé par une prédominance de l'oral ». Dans cet article, Szajda-Boulanger se soulève la problématique pour les élèves de SEGPA de passer du langage oral, pratique et pragmatique de l'atelier au langage écrit auquel ils sont confrontés en classe, portant non plus sur un « objet enseigné concret » mais sur « une représentation d'objet ». Leur conception de l'écrit est « une transcription des structures oralisées de leur langue (...) le codage d'une pensée

qui s'est préalablement élaborée ». Cette conception est source de nombreuses erreurs chez les élèves de SEGPA. En effet, cette « écriture au fil de la plume », sans réflexivité ou relecture, entraîne différents problèmes : mots oubliés, incomplets ou inachevés, absence de certaines lettres dans les mots, substitutions de mots (de pour je par exemple), ponctuation absente ou marques aléatoires ayant une incidence sur la cohérence textuelle. Elle pose également des problèmes dans la structure-même du texte : digressions, ruptures, mauvais usage des anaphores dû à une référenciation mal installée. Par ailleurs, les élèves de SEGPA rencontrent également des difficultés dans le « codage de l'écrit », ce qui représente l'un des freins principaux à leur entrée dans l'écrit. En effet, ils présentent des difficultés notables dans la « correspondance phono-graphique », donnant lieu à des graphies inversées, incomplètes ou non correspondantes aux phonèmes. Conscients de leurs lacunes, les élèves de SEGPA refusent le plus souvent le passage à l'écrit ou du moins s'en tiennent au strict minimum, limitant donc leurs chances de progression dans le domaine

L. Szajda-Boulanger propose dans son article une première piste de remédiation pour aider les élèves en difficulté à rentrer dans l'écrit. Dans le cadre de ses recherches, elle a impliqué les élèves dans des « situations d'écriture » en leur proposant d'écrire « comme ils savent » pour tenter de lever leurs appréhensions vis-à-vis de leurs compétences scripturales. Le projet de recherche a proposé aux élèves un dispositif « relevant plutôt d'une pratique d'écriture longue, constitué de séquences espacées dans le temps », avec pour condition d'être « proche des motivations, des préoccupations des jeunes » et de constituer pour eux un « défi à relever » afin de les impliquer au maximum dans la tâche. L'autrice insiste également sur la nécessité pour l'adulte d'installer « un espace sécurisant » afin de faire émerger la créativité d'une part mais aussi pour créer une « alliance pédagogique » permettant aux élèves d'œuvrer dans une collaboration mutuelle avec l'adulte. Les élèves ont reçu leurs consignes dans deux espaces distincts : un espace autobiographique, « mise en mots du vécu de l'élève selon le degré souhaité d'authenticité et d'intimité dévoilée » et un espace fictionnel où « l'élève fait le récit de ses rêves, parle de ses aspirations », avec dans chaque espace des consignes de complexités et de sujets variés (le vœu le plus cher, le rapport au savoir, un souvenir d'écriture, l'histoire d'un enfant perdu...). Non seulement les 25 élèves du corpus se sont tous prêtés au jeu, mais la chercheuse a constaté qu'une véritable remédiation s'était peu à peu installée. Entre le premier et le second corpus, le comportement des élèves s'est nettement amélioré face à la tâche et leur rapport à l'écriture s'est lui aussi amélioré. Divers indices de cette amélioration ont pu être notés : les textes du second corpus sont « plus longs » et les textes longs « plus nombreux », on

note une plus grande variété des postures énonciatives, une « dramatisation des événements », un « progrès dans la textualisation d'un genre comme le récit ». Ces résultats prouvent qu'une remédiation de l'écrit par l'écrit est possible en proposant aux élèves des « situations d'écritures à la fois sécurisantes et complexes, qui fassent sens pour eux ».

Une autre piste de remédiation consisterait à « parler pour écrire » : c'est ce que propose Anne Pegaz-Paquet dans son article « Et si on parlait pour écrire ? », publié dans *Le Français aujourd'hui* en 2013. Sa recherche porte sur des expérimentations en classe de CE2 et vise à montrer que « le recours à un travail systématique sur la langue à l'oral, notamment en production guidée, permettait une meilleure appropriation de compétences discursives habituellement envisagées uniquement à l'écrit autour d'apprentissages grammaticaux ». Plus précisément, son objectif est de démontrer que l'utilisation de l'oral comme « média pour apprendre et travailler des sujets linguistiques tels que le GN et ses expansions » a des conséquences positives sur le plan cognitif et au niveau de la « configuration didactique des apprentissages », notamment la grammaire. Elle va pour cela s'appuyer notamment sur la procédure de la « reformulation » par les élèves à l'oral de productions écrites émanant également des élèves. Le contexte de l'étude est celui d'une production écrite collective (projet de classe), « autour de la notion de groupe nominal (GN) et de ses expansions : lectures de descriptions de personnages terrifiants, classification de constructions, productions orales de courts portraits de personnages terrifiants qui ont été enregistrés ». Une fois les portraits écrits par les élèves puis écoutés en classe, un portrait est sélectionné pour être analysé puis reformulé collectivement par les élèves avec leurs propres mots « en essayant de regrouper le plus possible toutes les informations contenues dans cette description pour qu'elle soit plus courte ». Cette démarche permet à la fois pour l'adulte d'évaluer les éventuelles acquisitions sur le GN et ses expansions mais aussi pour l'élève de « faire intuitivement le tri entre ce qui est prédicatif et ce qui ne l'est pas ». Enfin, les élèves écrivent ce qu'ils ont produit en séance d'expression orale, séance qui aura donc servi « d'étayage linguistique » pour libérer l'expression. Les résultats de cette démarche sont partagés. Dans l'ensemble, la consigne de synthétisation a bien été suivie mais parfois avec une perte d'informations. Par ailleurs, même si « la phase de révision semble plus opérante grâce à la reformulation » et permet à certains de produire des énoncés complexes, avec « une concentration d'informations plus importante et un lexique plus soigné », le passage à l'écrit provoque chez certains élèves « un sentiment d'insécurité linguistique » qui les conduit à écrire des énoncés agrammaticaux, rappelant la situation décrite plus haut chez les SEGPA.

Cette piste reste cependant intéressante car elle propose aux élèves une auto et une co-évaluation entre pairs, en lien avec les recommandations des programmes.

### 1.3. Quelle place pour l'imaginaire et la créativité ?

#### 1.3.1. La créativité, une compétence transversale

La place de la créativité dans les apprentissages est une question qui occupe les didacticiens depuis déjà de nombreuses années. En effet, si la créativité est une qualité de plus en plus recherchée dans le monde professionnel, elle ne fait pas directement partie du socle des connaissances enseignées à l'école. Il serait même possible de considérer que la créativité étant la capacité à penser en-dehors des règles et des savoirs établis, celle-ci va à l'encontre de ce qui est enseigné à l'école : un ensemble de savoirs figés, une culture qui doit être commune et des méthodes de travail prédéfinies et conçues comme optimales. Dans un article de 2016 intitulé « Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie », publié dans la *Revue française de pédagogie*, Isabelle Capron Puozzo propose de soulever les enjeux théoriques et pratiques lorsque la créativité est développée dans un contexte d'apprentissage. Selon elle, la créativité qui est parfois considéré comme une capacité, parfois comme une compétence transversale, peut aussi apparaître comme une « injonction » devant laquelle les enseignants se trouvent souvent « démunis quant à son intégration dans le processus d'enseignement / apprentissage ». Pour expliquer cette lacune, elle donne trois raisons : tout d'abord, selon elle, « l'enseignement est plus volontiers orienté vers le développement d'une pensée convergente que divergente », ensuite, les croyances des enseignants sur la créativité « entrent en tension avec la conception de l'élève idéal » qui répondrait aux attentes de l'école de manière conforme. En effet, les élèves eux-mêmes auraient des « croyances » sur la créativité qui ne seraient pas toujours propices au développement de cette dernière à l'école car ils auraient « une faible perception de leur auto-efficacité créative et une faible capacité de gestion de l'incertitude vis-à-vis des tâches qui demandent une prise de risque ». Enfin, elle considère que l'environnement scolaire est parfois « peu ouvert à des pratiques innovantes ». Après avoir passé en revue quelques définitions non-exhaustives de la créativité, la chercheuse conclut que « si, dans une situation d'apprentissage, la créativité ouvre des possibles, des libertés, elle s'inscrit dans un cadre bien défini par des contraintes que l'apprenant doit intégrer pour ne pas être hors sujet ». Ainsi, l'enseignant serait « responsable de l'intégration des multiples possibilités », ce qui implique qu'il « lâche prise sur le contrôle des réponses ou productions des élèves » et fasse donc preuve lui-même de flexibilité. Plus encore, elle considère que dans une situation d'apprentissage, l'enseignant est

« celui qui crée les conditions favorables ou défavorables au développement de la créativité ». C'est sur lui que repose la possibilité d'inscrire de la créativité comme « objectif d'une séquence d'enseignement/apprentissage » mais aussi comme « capacité ou compétence transversale ».

### 1.3.2. La question de l'évaluation

La question de l'évaluation des productions d'écrits fait émerger une tension entre la nécessité de se conformer aux normes de l'écrit et la possibilité d'exprimer sa créativité. C'est le sujet de l'article de Belinda Lavieu-Gwozdz, « Évaluation et production d'écrits, le poids du linguistique et de la créativité », paru dans *Le français aujourd'hui* en 2013. La chercheuse s'y interroge sur la manière dont les enseignants évaluent les travaux d'écriture de leurs élèves et quelle part l'aspect linguistique et la créativité occupent respectivement dans ces évaluations. Elle se demande tout d'abord dans quelle mesure « les exigences liées à la correction de la langue ne risquent-elles pas d'étouffer la créativité des élèves » et si « les réécritures ne guideraient-elles pas l'élève vers un texte attendu par l'enseignant et extérieur à l'élève ». En effet, si, comme dans toute séquence d'apprentissage, la consigne est nécessaire pour définir les attentes et poser le cadre du travail, des contraintes linguistiques artificielles comme le temps du passé ou le schéma actanciel peuvent parfois avoir des répercussions néfastes sur leur production. Le risque à terme est que « les élèves se censurent eux-mêmes en se demandant ce qu'attend l'adulte ». Une des solutions à ce problème, d'après B. Lavieu-Gwozdz, repose sur l'évaluation des pairs : « l'adulte doit veiller à ne pas être considéré par ses élèves comme le détenteur de la seule réponse acceptable et du bon texte auquel il faut à tout prix parvenir » et dans le même temps, l'enseignant doit encourager ses élèves à « emprunter des idées » et « réagir aux idées des autres ». La chercheuse se questionne alors sur le rôle de la consigne en tant que déclencheur de l'écrit et se demande si celle-ci constitue « une occasion pour la création ou au contraire une barrière ». Elle soulève le paradoxe selon lequel l'élève doit se conformer à la consigne pour être considéré en réussite mais s'en éloigner suffisamment pour que son texte soit perçu comme créatif : ainsi, pour l'enseignant, « Une consigne doit être explicite et précise. Néanmoins, pour la production d'un texte littéraire, cette consigne se doit de laisser une place à l'interprétation ». C'est donc à la lumière de ces tensions et de ces paradoxes que la chercheuse se demande si les enseignants évaluent la créativité des productions d'écrits de leurs élèves, en partant de l'hypothèse que dans leurs évaluations, « les enseignants font davantage appel à des critères portant sur l'aspect linguistique des productions d'écrits qu'à des critères portant sur l'aspect créatif ». Pour vérifier cette hypothèse, elle a étudié les pratiques de 105 enseignants de

différentes zones géographiques (région parisienne, métropole lilloise, région Poitou-Charentes, région Provence-Alpes-Côte d'Azur), en comparant leurs représentations quant à leur manière d'évaluer les élèves (avec des questionnaires) et leurs évaluations réelles de copies d'élèves. Il leur a été proposé tout d'abord de classer différents items correspondant à des critères d'évaluation prédéfinis qu'il s'agissait de classer par ordre d'importance. B. Lavieu-Gwozdz constate qu'en premier lieu, les enseignants évaluent le respect de la consigne puis l'absence de contresens et le respect des contraintes, ainsi que le recours aux outils liés à la réécriture. En seconde place, viennent des critères se rapportant à la langue, « non dans sa dimension intraphrastique attendue à priori (orthographe, grammaire, vocabulaire) mais plutôt dans sa dimension du savoir-faire textuel », c'est-à-dire la cohérence de la réponse, le recours aux connecteurs ou le temps du récit. Il est intéressant de noter qu'enfin, aucune réponse n'a porté sur des critères pouvant se rapporter au champ sémantique de la créativité. Même dans leurs corrections de copies, les enseignants n'y font pas référence hormis quelques appréciations valorisant « de bonnes idées ». La chercheuse en conclut donc que « la créativité reste peu évaluée dans les productions d'écrits. Celle-ci est avant tout évaluée en fonction du respect de la consigne dont elle fait preuve ».

### 1.3.3. Le recours au stéréotype pour aider les plus fragiles

Lorsque les élèves se trouvent en situation de production d'écrit dans le cadre d'un genre particulier, ils doivent en maîtriser les codes pour pouvoir être considérés « en réussite » par l'enseignant. La maîtrise de ces codes n'allant pas de soi, l'enseignant doit fournir à ses élèves les ressources nécessaires pour qu'ils puissent y parvenir. Brigitte Marin et Jacques Crinon se penchent sur cette question dans un article intitulé « Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ? », paru en 2014 dans la revue *Education et didactique*. Leur étude a pour but d'analyser l'usage « du stéréotype et de la stéréotypification sur la construction de compétences d'écriture dans les genres, d'élèves scolarisés au cours moyen de l'école élémentaire », c'est-à-dire la mise au jour et l'explicitation des « caractéristiques génériques spécifiques aux textes explicatifs à visée scientifique et aux textes de fiction, et leur mobilisation en situation d'écriture ». Les chercheurs partent en premier lieu du constat selon lequel les systèmes de normes et de conventions propres aux genres littéraires et « le caractère d'évidence non interrogé de celles-ci » se trouvent souvent à l'origine de « malentendus sociocognitifs entre enseignants et élèves », préjudiciables selon eux aux élèves les plus fragiles. En effet, ces élèves sont bien souvent ceux pour qui le langage et la culture de l'école sont les plus éloignés du langage et de la culture de leur

environnement extra-scolaire. Selon les auteurs de l'article, la maîtrise des genres apparaîtrait même comme « une forme particulièrement discriminante de capital symbolique ». C'est pourquoi selon eux, pour aider les élèves en difficulté (et les autres) à appréhender « la nécessité d'écrire dans un genre » et à s'approprier « les ressources nécessaires » pour pouvoir pratiquer l'écriture de ces genres littéraire, il est plus opérant d'entrer par « l'effet simplificateur, schématisant, et par conséquent grossissant » des stéréotypes, « plutôt que par l'exigence d'originalité ou de créativité souvent valorisée par les maitres ». Pour démontrer l'intérêt de cette démarche, les deux chercheurs ont étudié huit classes de CM1 et CM2 de la banlieue parisienne, dont certaines, situées dans des secteurs défavorisés, étaient composées d'élèves « pour la majorité en difficulté ». Pour chacun des genres étudiés (le texte de fiction d'une part et le texte informatif-explicatif d'autre part), les séquences correspondant à chaque genre se sont déroulées de manière similaire : des lectures de textes avec repérage des caractéristiques du genre en question (les stéréotypes du genre), écriture individuelle, lecture des textes, élaboration de critiques et de conseils écrits visant à les améliorer et enfin la révision de son propre texte par chaque élève. En prenant en compte non seulement l'évolution des textes produits mais aussi les critiques formulées sur les textes des autres, les chercheurs ont pu observer l'acquisition par les élèves des normes des genres étudiés. Ils ont remarqué d'une part que les critiques formulées concernaient progressivement les caractéristiques du genre visé (par exemple « C'est bien car ça a vraiment le style d'un roman d'aventures. ») et d'autre part que les textes eux-mêmes tenaient compte à la fois des critiques formulées mais aussi reprenaient des formulations des passages lus en classe par exemple, ce qui suggère d'après les auteurs de l'article « une importance majeure des interactions entre lecture et écriture dans l'apprentissage de l'écriture de fiction ». Pour B. Marin et J. Crinon, « c'est en faisant siens les mots et les procédés des autres que l'apprenti scripteur peut [...] améliorer ses textes et apprendre à écrire en accroissant progressivement le répertoire des ressources qui deviendront disponibles dans les situations d'écriture ultérieures ». Les chercheurs en concluent qu'il n'est pas « pertinent » de mettre au premier plan chez les novices des objectifs d'originalité et de créativité mais qu'il faut davantage valoriser une « écriture personnelle » qui met les connaissances acquises basées sur des « stéréotypes » au service d'une « intention d'auteur ». En d'autres termes, pour pouvoir proposer une écriture originale qui s'extrait des normes et détourne les stéréotypes, encore faut-il les connaître et les maîtriser.

## Hypothèses de recherche

Au regard des programmes et des différentes études menées sur la production d'écrit à l'école, nous formulons plusieurs hypothèses concernant la séquence que nous allons mener en classe. Concernant les outils fournis aux élèves en tant qu'aides à l'écritures, nous supposons que remettre aux élèves une banque de mots organisée et foisonnante permet de stimuler leur créativité tout en enrichissant leur production (si ces élèves entrent déjà facilement dans l'écriture). Par ailleurs, nous supposons que les outils visuels comme les cartes mentales permettent une meilleure mobilisation du lexique pour les élèves en difficulté. En revanche, nous envisageons le risque que la banque de mots et d'expressions puisse aussi être perçue comme un appui dont il serait parfois difficile de se détacher pour les élèves en difficulté, résultant en une simple copie des exemples sans en extraire le sens ou bridant la créativité de certains élèves en leur imposant un modèle figé et artificiel à suivre. Quant à la consigne, elle semble avoir un rôle déterminant dans la qualité des productions des élèves : elle doit être à la fois permissive (pour laisser place à la créativité des élèves) et orientée de manière à proposer des situations d'écriture à la fois stimulantes et sécurisantes pour les élèves. Nous supposons donc que le fait de varier les consignes tout au long de la séquence d'une part et le fait de proposer une consigne détachée des considérations linguistiques d'autre part (dans un premier temps tout du moins), permet de faire entrer tous les élèves dans l'écriture et de produire des écrits de meilleure qualité. Enfin, nous pensons que mettre les élèves dans des situations de co-évaluations avec leurs pairs leur permet de construire un regard critique vis-à-vis de leur propre travail et d'améliorer leur texte au fil de la séquence.

## 2. Méthodologie

### 2.1. Construction de la séquence de production d'écrit

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'une séquence de production d'écrits menée dans une classe de CM1 du neuvième arrondissement de Paris dans laquelle nous avons effectué notre premier stage d'observation et de pratique accompagnée. Cette classe est composée de dix-huit élèves aux profils plutôt hétérogènes dont un élève à besoins éducatifs particuliers bénéficiant de quelques aménagements (la possibilité d'écrire directement sur ordinateur par exemple). Bien qu'aucun de ces élèves ne présente de grandes difficultés d'apprentissage, tous ont un rapport à l'écrit très différent, qui va d'ailleurs évoluer de manière positive pour certains au fil de la séquence.

Notre PEMF a suggéré que cette séquence soit consacrée au genre du portrait et nous a proposé de nous appuyer sur le manuel *Projet Ecrire (9 à 13 ans)*, paru chez Accès Editions en 2010. Ce manuel nous a permis tout d'abord de dégager une première structure de séquence, que nous avons par la suite adaptée pour correspondre davantage aux besoins spécifiques de la classe et à nos objectifs. Le manuel recommande de construire la séquence d'écriture en 6 étapes : tout d'abord, une première étape de lecture de textes et d'analyse pour faire émerger les caractéristiques spécifiques au genre étudié, puis une deuxième étape consacrée à la mise en place d'outils et d'aides (lexique, grammaire, orthographe, syntaxe). La troisième étape constitue la première situation d'écriture des élèves, à la fin de laquelle l'élève doit se relire et se corriger. La quatrième étape est une évaluation formative où les élèves lisent les textes de leurs camarades et en font la critique. C'est aussi le moment pour l'enseignant de clarifier les critères d'évaluation, notamment en distribuant une grille de relecture/réécriture à chacun. Ensuite, lors d'une cinquième étape, l'élève réécrit son premier jet et le met en page en soignant son écriture et sa présentation. Enfin, l'évaluation, soit normative soit sommative, constitue la dernière étape de la séquence.

En concertation avec notre formatrice, notre séquence a été découpée en sept séances. En préambule de ces sept séances et en guise d'évaluation diagnostique, les élèves ont écrit un premier portrait « libre », afin que nous puissions déterminer leurs connaissances sur ce genre et les axes de travail à mettre en place.

La première séance, en conformité avec le manuel, a été consacrée à la découverte de plusieurs textes de portraits et à la mise en évidence de caractéristiques communes : ce sont des textes descriptifs, qui décrivent le plus souvent des personnes (ou du moins des personnages) en utilisant notamment des adjectifs qualificatifs. Le but était d'une part de montrer la diversité des représentations possibles d'un personnage (de manière positive ou négative, avec des traits physiques et moraux très différents) et d'autre part de faire émerger les deux piliers essentiels du portrait : le portrait moral, qui relève de la personnalité du personnage, et le portrait physique qui consiste à décrire son visage, son corps et son allure. La deuxième séance a été divisée en deux parties. Dans un premier temps, les élèves ont lu de nouveaux textes de portraits puis en ont extrait des mots ou expressions se rapportant aux caractéristiques physiques ou morales du personnage pour enfin les classer dans un tableau (avec une colonne pour l'allure, le visage, le teint, la personnalité etc.). Le second temps de cette séance a été consacré à une écriture « à la manière de », reprenant l'un des textes qu'ils venaient de lire : l'introduction de *La Chèvre de Monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet, modifié sous forme de texte à trous.

J'ai pris en charge la troisième séance, consacrée spécifiquement à l'écriture d'un portrait moral. Nous avons estimé qu'il était important d'y consacrer une séance entière car d'après les premiers portraits des élèves, la partie consacrée à la description morale semblait leur poser davantage de difficultés que la partie concernant le physique. La première partie de la séance a donc été consacrée à la lecture et à l'analyse d'un portrait portant exclusivement sur l'aspect moral des personnages : *Les petites filles modèles* de la Comtesse de Ségur. Le but était de faire émerger les différentes façons de décrire la personnalité de quelqu'un, ce qui avait été peu détaillé jusqu'ici dans la séquence : les qualités, les défauts, les goûts, les sentiments (aspirations, craintes), les habitudes du personnage et enfin les rapports que celui-ci entretient avec les autres ont été identifiés comme marqueurs du portrait moral. Une fois que ces marqueurs ont été établis, les élèves ont découvert deux outils que j'avais mis au point pour les aider dans leur prochaine écriture : une carte mentale récapitulant les différents marqueurs et comportant quelques exemples ainsi qu'une banque de mots sous forme de tableau enrichi d'adjectifs et d'expressions tirés soit des textes lus soit issus de mes connaissances personnelles (voir annexes 2 et 4). En leur conseillant de s'appuyer sur ces outils, je leur ai enfin proposé d'écrire le portrait moral d'un personnage inventé. Je leur ai précisé que cette fois-ci, ils ne pouvaient choisir ni un camarade ni un animal : j'ai fait ce choix pour d'une part sortir certains élèves de leur zone de confort (certains avaient consacré les portraits précédents à leur chat ou à leur meilleur ami dans la classe) et d'autre part pour éviter les portraits « dithyrambiques » ou sans nuances. Je leur ai également demandé d'écrire une ou plusieurs phrases reprenant chacun des marqueurs résumés sur la banque de mots et la carte mentale dont chacun disposait en version imprimée et qui était également projetée au tableau. Une fois leurs portraits moraux terminés, certains élèves ont été invités à lire leurs textes à la classe pour permettre une évaluation collective selon les critères de réussite définis précédemment (présence des différents marqueurs).

La quatrième séance a porté sur l'écriture d'un nouveau portrait, complet cette fois-ci, s'inscrivant dans le contexte d'un roman policier (genre étudié parallèlement en classe avec la PEMF). Les élèves se sont vus remettre une « pochette à outils » comportant tous les textes lus au cours de la séquence, les cartes mentales du portrait physique et du portrait moral, les banques de mots du portrait physique et du portrait moral, une fiche d'auto-évaluation et enfin leurs productions précédentes. Puis, après un rappel des critères de réussite, les élèves ont produit le premier jet de leur portrait final. La cinquième séance a été consacrée à des ateliers de réécriture en petit groupe, chaque stagiaire prenant en charge quatre élèves et notre formatrice s'occupant

de deux autres élèves, plus en difficulté. Lors de cette séance, les élèves ont réécrit leur texte sur une nouvelle feuille en reprenant la méthode DRAS proposée par leur enseignante (Déplacer, Remplacer, Ajouter, Supprimer). Puis les sixième et septième séances ont été le moment pour les élèves de taper la version définitive de leur texte sur ordinateur et d'illustrer leur portrait par un dessin de leur personnage. Nous avons enfin constitué pour chaque élève un recueil relié de tous les textes avec leurs illustrations, afin qu'ils gardent une trace de leur travail et qu'ils puissent le partager avec leurs parents.

## 2.2. Tenter de concilier créativité et contrainte : la question cruciale de la consigne

Lors de la conception de cette séquence, nous nous sommes retrouvées confrontées à la nécessité de proposer aux élèves des consignes à la fois claires, souples et stimulantes, tout en ne perdant pas de vue les objectifs spécifiques de chaque séance. Nous souhaitions éviter de contraindre les élèves à des situations d'écriture ennuyeuses, basées simplement sur l'imitation d'œuvres ou sur la reprise d'une structure préétablies, ne laissant aucune place à l'inventivité et au plaisir d'écrire. Cependant, nous étions contraintes par nos objectifs d'apprentissage : les élèves devaient apprendre à écrire un portrait selon un certain nombre de critères tout en respectant les normes générales de l'écrit et sans tomber hors-sujet. Si l'on se fiait aux recommandations du manuel par exemple, un portrait devrait obligatoirement comporter une partie physique et une partie morale, dans cet ordre précis et sans mélange entre les deux. Or, la littérature a montré à de multiples reprises que ce cadre n'est pratiquement jamais respecté par les auteurs : parfois ces derniers choisissent de ne décrire que le physique ou que la personnalité de leur personnage, parfois ces deux descriptions se mêlent ou influent l'une sur l'autre et l'ordre n'a pas tant d'importance. Nous avons cependant compris l'intérêt pédagogique d'une telle démarche : il s'agit de demander aux élèves d'explorer l'éventail des possibilités données par le portrait, afin de leur donner une base solide pour leurs écrits futurs. Nous avons donc fait le choix de garder ces critères dans nos consignes, sans pour autant sanctionner les éventuels manquements. L'idée était que les élèves perçoivent ces critères non comme des contraintes mais comme des aides pour réussir.

Les consignes ont connu de nombreuses variations tout au long de la séquence et ce pour plusieurs raisons. La toute première consigne a été formulée par la PEMF elle-même, lors du portrait libre servant d'évaluation diagnostique à notre séquence. Après avoir distribué aux élèves une demi-feuille à carreaux, l'enseignante a demandé aux élèves d'écrire un portrait en quinze minutes. Elle a seulement donné comme indication la possibilité de faire le portrait d'un

animal, d'un enfant, d'un adulte, ou encore d'un personnage imaginaire. Nous ne nous étions pas réellement concertées avant cette première consigne et je me suis questionnée sur la pertinence de laisser le choix aux élèves de décrire un animal ou un enfant, sachant que j'espérais qu'ils puissent davantage dans leur imagination : or, avec cette consigne, je supposais que beaucoup choisiraient de décrire leur animal de compagnie, un de leur camarade voire de faire leur autoportrait. Et effectivement, 5 élèves ont décrit leur animal de compagnie, 4 ont décrit un ou une camarade, un élève a décrit son petit frère et un dernier élève a fait son autoportrait. Pour ma séance, consacrée au portrait moral, j'ai donc ajouté un certain nombre de contraintes à ma consigne : il n'était plus possible de décrire un animal ou un camarade, le personnage devait impérativement être inventé. Afin que les élèves se concentrent sur la personnalité du personnage, j'ai également proscrit toute description physique. Enfin, j'ai ajouté à la consigne des exemples pour illustrer ce que je pouvais attendre et auxquels ils n'auraient pas forcément pensé. Je leur ai dit qu'ils pouvaient par exemple choisir de faire le portrait d'un vieux monsieur ou d'une étudiante. Pour les encourager à formuler davantage de phrases complexes, je leur ai donné un exemple volontairement surdéveloppé et exagéré par rapport à mes attentes réelles : plutôt que de dire « il aime le chocolat », dites plutôt « il adore manger un carré de chocolat noir, le soir, au coin du feu, car cela lui rappelle le chalet dans lequel il passait ses vacances à la montagne lorsqu'il était enfant ».

La dernière consigne (en plus des critères de forme déjà mentionnés) concernait l'ajout du genre du roman policier. Cet ajout émanait cette fois-ci de l'enseignante qui souhaitait prolonger le travail entamé en parallèle sur le roman policier et réinvestir les apprentissages d'une séquence à l'autre. Bien que cette proposition ait du sens d'un point de vue pédagogique, je craignais que cette contrainte de contexte amène les élèves à se calquer sur les œuvres étudiées en classe, à confondre les codes du roman policier (texte narratif) et ceux du portrait (texte descriptif) et à créer des personnages trop stéréotypés et peu diversifiés. L'enseignante a donné différentes possibilités de personnages à décrire : un enquêteur, une voleuse, un suspect, un témoin, ou une victime par exemple. Les élèves se sont tous saisis de cette nouvelle consigne pour produire leurs portraits finaux, cependant il est à noter que des corrections ont dû être apportées lors des séances de réécriture, car un certain nombre d'entre eux ont intégré des éléments de narration à leurs portraits.

### 2.3. Critères d'analyse et méthode de recueil des données

Afin de vérifier nos hypothèses de recherche et de mesurer l'efficacité du dispositif proposé,

nous avons choisi d'analyser trois moments-clé de la séquence. Nous analyserons tout d'abord le portrait libre, qui permet d'évaluer les premières conceptions des élèves quant au genre du portrait ainsi que leurs capacités rédactionnelles avant tout étayage. Puis nous analyserons le portrait moral réalisé par les élèves en troisième séance, car il se situe à un tournant décisif de la séquence : les élèves ont déjà eu accès à des œuvres et à des repères concernant les normes du portrait. Cette séance est aussi le moment où sont introduits pour la première fois les outils d'aides à l'écriture que sont les cartes mentales et les banques de mots. L'analyse de cette production représente donc une évaluation formative de mi-parcours et permet de situer la progression des élèves par rapport aux étayages apportés. Enfin, nous analyserons les productions finales des élèves en comparant les résultats avec la première et la deuxième production pour en dégager des évolutions à la lumière des aides apportées et des consignes données.

Pour mesurer ces résultats, nous avons choisi tout d'abord de relever dans chacune des productions un certain nombre d'éléments linguistiques : le nombre de phrases et de phrases complexes, le nombre d'adjectifs ainsi que le nombre de modalisateurs. Ces éléments nous permettent d'appréhender la richesse des productions d'un point de vue linguistique mais aussi la capacité des élèves à réinvestir les conseils donnés lors des séances d'écriture et de réécriture. Par ailleurs, nous avons aussi relevé le nombre de mots ou expressions issus des outils d'aides à l'écriture ou cités lors des consignes afin de mesurer l'impact de ces étayages dans les productions d'élèves. Enfin, nous avons aussi mesuré la conformité des productions avec le genre du portrait avec d'une part la présence de portrait moral et/ou physique dans les textes des élèves et d'autre part le respect des normes spécifiques à ce genre : texte uniquement descriptif, décrivant un personnage en particulier et comportant suffisamment d'éléments pour permettre de se faire une image mentale cohérente du personnage. Cette analyse de données est à la fois quantitative et qualitative. En effet, si les données mesurées sont représentées par des sommes totales (par exemple le nombre total d'adjectifs utilisés dans les 18 productions du portrait libre), les particularités de certaines productions sont également prises en compte dans l'analyse, notamment à travers des verbatims extraits des textes des élèves. Ces verbatims seront conservés tels qu'écrits par les élèves, sans correction.

### 3. Analyse des résultats

#### 3.1. Evaluation diagnostique : le portrait libre

La toute première production des élèves, le portrait libre, nous a permis d'appréhender les connaissances des élèves sur le genre du portrait ainsi leurs compétences scripturales. Bien que nous nous attendions à ce que la majorité des élèves ne maîtrise pas les codes du portrait, certaines productions présentaient des éléments inattendus, aussi bien dans leur forme que dans le fond. Tout d'abord, certains élèves confondent le genre documentaire et le portrait, c'est-à-dire qu'ils décrivent un archétype plutôt qu'un individu, souvent lorsqu'ils ont choisi de décrire un animal : par exemple « Le cheval a quatre longues pattes. Il a trois allures différentes : le galop, le trot et le pas. », ou encore « Un chat. Il a deux longues oreilles, une petite truffe, quatre petit coussinet, une langue rapeuse ». Par ailleurs, un élève a semble-t-il mal compris ce qu'on lui demandait, a confondu portrait écrit et portrait pictural et a commencé à décrire le portrait de la Joconde sans toutefois la décrire physiquement : « Le portrait de la Joconde est très détailler cette femme réelle a été dessiner par Léonard de Vinci ».

Les sujets décrits par les élèves sont assez disparates. La majorité des filles a choisi de décrire un animal (le plus souvent un chat ou le cheval), tandis que les garçons ont sélectionné soit un de leurs camarades, soit un animal, soit des personnages issus d'univers fictifs (un vampire, le basilic, créature mythique de la série de romans Harry Potter ou bien des personnages du jeu vidéo Minecraft). Un seul élève a choisi de faire son propre portrait, qui est d'ailleurs un portrait exclusivement moral, à la troisième personne et constitué d'une suite de phrases sans connecteurs : « Il adore le chocolat blanc. Il connaît son code de contrôle parental. Il adore les gratouilles sur la tête. (...) ». A cet égard, nous avons été surprises de constater que la plupart des élèves intégraient des éléments de portrait moral dans leur production, notamment autour des verbes modalisateurs aimer, détester et adorer : « il déteste sa sœur », « il aime jouer », « il adore dormir » etc. Les adjectifs choisis sont quant à eux assez peu variés et font le plus souvent référence aux couleurs (23 au total) ou à la taille (13 dont 10 fois « petit ») des éléments décrits : « il est petit », « Elle a les cheveux marron les yeux marron », « sa couleur de peau est beige », « ses chaussures sont oranges, bleues marines et grises », ou encore « le basilic est un serpent gigantesque ».

Enfin, concernant la forme du texte, 4 élèves ont effectué des retours à la ligne pour chacune des phrases de leurs productions, un peu comme s'ils rédigeaient une liste de caractéristiques plutôt qu'un texte structuré. Ce format de liste, également caractérisé par l'absence de connecteurs et une ponctuation limitée, disparaîtra peu à peu au fil de la séquence pour la majorité des élèves concernés, à mesure que ceux-ci intégreront les codes du portrait et commenceront à structurer leurs textes au gré des réécritures successives.

A l'issue de ce premier portrait, nous pouvons déjà avoir un aperçu du rapport que les élèves entretiennent avec le genre du portrait et avec l'écriture en général. La moitié des élèves ne maîtrise pas à ce stade les codes du portrait, le confondant avec un texte documentaire ou avec un récit. Certains ont davantage de difficultés avec le format rédactionnel et écrivent plutôt des suites de phrases que des textes structurés. Cependant, certains semblent déjà comprendre ce que l'on attend d'eux dans une certaine mesure : beaucoup utilise des adjectifs pour qualifier leurs personnages ou des parties de leurs corps et on note déjà la présence d'éléments caractéristiques du portrait moral comme les goûts ou les habitudes des personnages.

### 3.2. Premier portrait moral, introduction des outils d'aides à l'écriture

Lors de la troisième séance, nous avons demandé aux élèves d'écrire un portrait moral selon de nouvelles consignes plus contraignantes comme nous l'avons détaillé précédemment. Afin de les aider d'une part à mobiliser toutes les dimensions du portrait moral et d'autre part à enrichir leur texte d'adjectifs et d'expressions imagées, une carte mentale récapitulative et une banque de mots leur ont été présentées et distribuées (voir annexes 2 et 4). La carte mentale comporte 5 blocs : les sentiments (craintes et aspirations), les habitudes, les qualités et défauts, les goûts et le rapport aux autres. Au sein de chaque bloc, on retrouve une section que nous avons nommée « les mots pour décrire » comportant par exemple des verbes, des adjectifs ou des adverbes adaptés à la catégorie en question, et parfois une section d'exemple avec des phrases pour que les élèves sachent comment réutiliser les mots sélectionnés. La banque de mots est quant à elle construite sur un modèle similaire mais cette fois sous forme de tableau et en scindant les qualités et les défauts en deux parties distinctes. Ces deux parties sont celles qui concentrent le plus d'adjectifs et d'exemples d'expressions et de comparaisons, tandis que les autres catégories du portrait moral comportent plutôt des verbes ou des adverbes. Pour faciliter l'apprentissage, certains des exemples présents dans ces outils font référence à des situations familières pour les élèves de la classe, comme par exemple « avoir l'habitude de se promener au jardin des Tuileries pour admirer les statues de Maillol » (référence à une sortie précédente) ou encore « elle ne lit que des romans policiers » (référence au travail mené en parallèle par la l'enseignante).

La première observation remarquable à l'issue de cette production porte sur le recours massif des élèves aux outils et aux exemples discutés en classe au début de la séance. 12 élèves ont réutilisé des adjectifs et des expressions issus de la banque de mots, cependant certains semblent encore les accumuler sans réelle logique : par exemple cet élève qui décrit un personnage

« juste, franc, dynamique, mais pas très intelligent » ou encore cet autre élève qui décrit « un garçon intelligent, rapide, beau mais il se laisse facilement distraire. ». Un autre élève, en difficulté sur le plan scriptural, s'est contenté de reprendre à la suite plusieurs exemples sans ponctuation et sans réelle cohérence : « Elle est serviable, elle est aussi paresseuse elle adore le chocolat noir elle a tendance à beaucoup dormir elle aussi très rusé et très intelligente elle est aussi maladroit ». Il finit d'ailleurs sa production par une description physique hors-sujet, ce qui montre qu'il n'a pas pleinement compris les consignes : « elle a des longs cheveux elle porte tous le temps des vêtements qui coûtent plus que 160€ ». Au-delà des exemples présents dans les outils, les exemples donnés à l'oral ont aussi eu un impact sur les productions des élèves. L'exemple exagéré que nous avons donné sur la construction de phrases complexes ( « il adore manger un carré de chocolat noir, le soir, au coin du feu, car cela lui rappelle le chalet dans lequel il passait ses vacances à la montagne lorsqu'il était enfant ») a été réutilisé 6 fois, soit à travers des formulations de type « cela lui rappelle quand il était petit » soit par la mention du goût du personnage pour le chocolat. Les expressions citées en début de séance comme « être bête comme ses pieds », « rusé comme un renard » ou « toujours prêt à rendre service » ont été réutilisées plus que les autres expressions présentes dans les outils. De même, 4 élèves ont choisi de décrire un vieil homme comme nous l'avions proposé au moment de la consigne orale comme exemple de personnage autre qu'un enfant de leur âge.

On remarque également que les élèves commencent dans l'ensemble à rédiger des textes plus structurés, avec une augmentation très nette du nombre de modalisateurs qui passe du simple au double. Si les élèves utilisent majoritairement le verbe « aimer » dans sa forme positive ou négative, certains réinvestissent les autres exemples de la banque de mots comme « raffoler de », « détester » ou « ne pas supporter ». Le format « liste » a déjà disparu des copies et les élèves utilisent également deux fois plus de phrases complexes que dans leur première production.

Si la majorité des élèves semble commencer à maîtriser les codes du portrait, 4 élèves (sur la même table) ont produit lors de cette séance un texte plus narratif que descriptif et soit peu cohérent soit trop violent. Un de ces élèves semble par exemple être déjà influencé par les séances menées autour du roman policier et cherche à intégrer des éléments de ce genre dans son texte : « Il n'était pas très serviable, il était surtout très mûllonête un jour il dit « Pousse toi » à un passant ! Pourtant il était peureux mais il était intelligent et savait que la police viendrait un jour. ». Un autre démarre sa production par « Il était une fois, un roi stupide, très stupide. Un jour, il demanda à faire décapiter la reine. », ce qui indique une confusion entre le genre du récit et le genre descriptif du portrait. Toutefois, ces portraits que l'on pourrait classer comme

étant « hors-sujet » comportent bien des éléments de portrait moral, même s'ils sont parfois insérés artificiellement dans le texte. On y retrouve l'expression des goûts, des habitudes, parfois des craintes et souvent des qualités ou des défauts des personnages : un élève écrit par exemple « Ce vieux papie n'aimait pas les nugget même ils les craignaient mais... il était assez gentil, son défaut était qu'il recrache son dentier tout le temps » ou encore « il avait tendance a se coucher a 3:00 du matin et se lever à 3:01 du matin ».

Il semble alors à propos de s'interroger sur le rôle de la consigne lors de cette séance. Les élèves ont été invités à réinvestir des mots et expressions qui leur ont été donnés, tout en « inventant » un personnage hors de leur zone de confort habituelle, l'idée étant de laisser place à leur créativité tout en appliquant les modèles fournis. Cependant, lorsque certains ont laissé parler leur imagination, ils ont abouti à un texte plus narratif que descriptif et surtout inadapté aux codes de l'écriture scolaire : ils y parlent de sang, de meurtres voire de décapitation et utilisent un langage familier voire vulgaire. Un élève décrit ainsi un personnage qui « claque tout les gent qu'il croise sauf ses potes ». Nous n'avions pas anticipé ces difficultés mais elles nous ont semblé facilement rectifiables lors des réécritures à venir.

En dernière partie de séance, nous avons lu plusieurs productions en demandant à la classe de les commenter en donnant les points positifs et les points à améliorer. Parfois, nous avons seulement sélectionné quelques phrases afin de valoriser leurs auteurs, y compris quand le texte dans son ensemble comportait des défauts d'écriture. Par exemple, nous avons extrait quelques phrases réussies du texte d'une élève ayant quelques difficultés liées à la maîtrise de la langue, pour valoriser d'une part la réutilisation d'exemples issus des outils mais aussi l'originalité des traits de personnalité décrits : « Elle avait un peur bleu des arainier. Elle jouai de la guitare avant de s'endormir le soir. ». Nous avons ici valorisé l'usage de la formule « avoir une peur bleue de quelque chose » ainsi que l'idée de la guitare issue directement de l'imagination de l'élève mais présente nulle part dans les outils d'aide.

### 3.3. Le dernier portrait : résultats et conclusions

#### 3.3.1. Quelques remarques sur les premiers jets du dernier portrait

Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons légèrement changé la consigne pour la réalisation de ce dernier portrait, en demandant aux élèves de réaliser un portrait complet portant cette fois-ci sur un personnage de roman policier de leur invention. A l'issue de cette quatrième séance, les élèves ont produit le premier jet de leur portrait final en suivant ces consignes. Bien que nous n'ayons pas intégré ce premier jet dans l'analyse de corpus final, nous

pouvons cependant émettre quelques remarques au sujet de ces productions préliminaires.

Tout d'abord, il semblerait que l'introduction du genre du roman policier à la consigne ait perturbé un certain nombre d'élèves. Par exemple, un élève a évoqué une situation de harcèlement (probablement parce que l'on avait donné la possibilité de décrire une victime), tandis qu'un autre a rédigé un texte sous forme de rapport policier, montrant une confusion entre portrait et portrait-robot : « Fred Richard. Voleur. Recherché par la police depuis 1955. Vols. ». Certains élèves font aussi une confusion avec les résumés de romans policiers étudiés en classe et terminent leurs portraits par une « phrase à suspense » : « Mais qui veux sa condanation ? » ou encore « Vas t'elle s'en sortire elle et sa bande ? ». Ensuite, certains élèves oublient encore de décrire soit l'apparence soit la personnalité de leur personnage et parfois les deux se mêlent dans le texte sans logique apparente. Cet élève écrit par exemple : « Il avait les yeux bleu, les cheveux long, des jambes très maigre mais vive, il était coléreux, mais, acros au bijoux et exercice de maths. Il était très gentille et très amable avec tous. ». Comme plusieurs autres élèves, il semble avoir pioché des mots à la va-vite dans la banque de mots pour les mettre bout-à-bout sans réfléchir à leur sens : il est difficile en effet d'imaginer un personnage à la fois « coléreux » et « aimable avec tous ». Un autre élève, déjà en difficulté pour produire un texte lors des séances précédentes, semble s'être contenté de copier des exemples issus des textes et des outils à sa disposition, sans réelle invention de sa part : « Mme de Fleurville aime manger du chocolat surtout du chocolat noir elle mange tout le temps elle est aussi avarde et elle energique et aussi elle rêvait depuis toujours de devenir astronaute malgré sa peur du vide ».

Cependant, nous avons relevé quelques bonnes idées, que nous avons citées lors de la séance de réécriture qui a suivi. Par exemple, là où 5 élèves ont cité le goût de leur personnage pour le chocolat, une élève a préféré parler de sa passion pour le café, ce qui convenait parfaitement à son personnage de vieux détective. Nous avons donc valorisé l'idée de cette élève en classe et encouragé les autres à explorer d'autres possibilités de goûts pour leurs personnages. Nous avons également recommandé aux élèves de séparer le portrait physique et le portrait moral dans leurs productions et de les rédiger l'un après l'autre afin d'obtenir un texte moins confus et plus structuré. Enfin, nous leur avons conseillé de développer les adjectifs choisis : plutôt que dire « elle est solitaire, serviable et dévouée », expliquer en utilisant des comparaisons et des images.

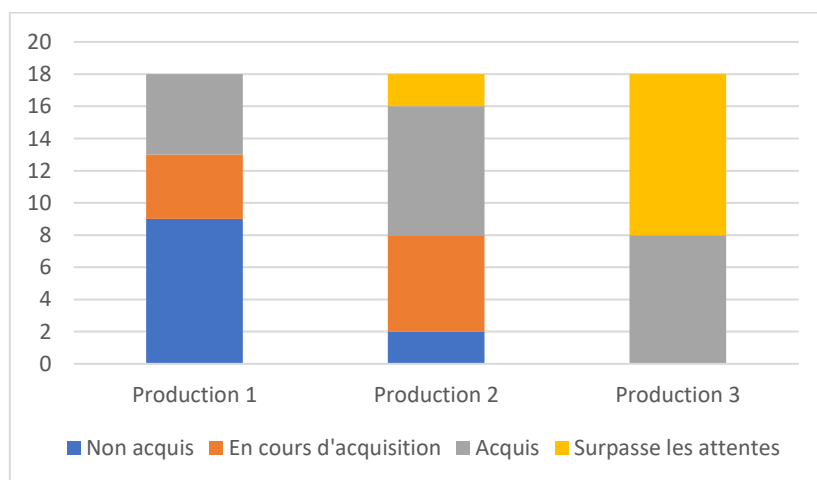
Nous avons ensuite réparti les élèves par groupe de besoins ciblés, chacun dirigés par une adulte : un groupe pour développer les éléments de portraits, un groupe pour les élèves ayant des difficultés à se conformer au genre demandé, un groupe plutôt centré sur les difficultés liées

à la rédaction (formule, structure, cohérence, niveau de langue) et enfin un groupe à besoins multiples. L'enseignante a pris en charge les trois élèves en grande difficulté ou ayant manqué des séances. Après leur avoir exposé la méthode de réécriture DRAS (Déplacer, Remplacer, Ajouter, Supprimer), nous avons chacune pris en charge notre groupe de cette façon : nous avons lu les premiers jets des élèves puis sollicités les autres pour qu'ils expriment un avis et donnent des conseils à leurs camarades. Ensuite, les élèves ont modifié leur premier jet à la lumière de ces remarques et de celles des adultes, en ayant la possibilité de travailler seul ou en binôme. Enfin, nous avons lu les portraits modifiés pour pouvoir les comparer avec les premiers jets. Bien que certains élèves aient eu des difficultés à entrer dans le processus de réécriture (soit en ne percevant pas quoi modifier et pourquoi, soit en modifiant tout le texte du début), tous ont produit un deuxième jet avec une amélioration par rapport au premier.

La dernière séance de réécriture s'est faite en salle informatique, lorsque les élèves ont tapé leur texte à l'ordinateur. Le logiciel de traitement de texte et son correcteur automatique ont notamment permis aux élèves de percevoir leurs erreurs grammaticales et orthographiques de manière visuelle et ils ont été encouragés à trouver eux-mêmes l'origine de ces erreurs et les corrections à apporter. Le passage sur ordinateur a aussi rendu d'autres manipulations comme le déplacement de phrases plus aisées. C'est ce dernier texte que nous avons retenu pour l'analyse de données finale.

### 3.3.2. La progression des élèves sur l'ensemble de la séquence

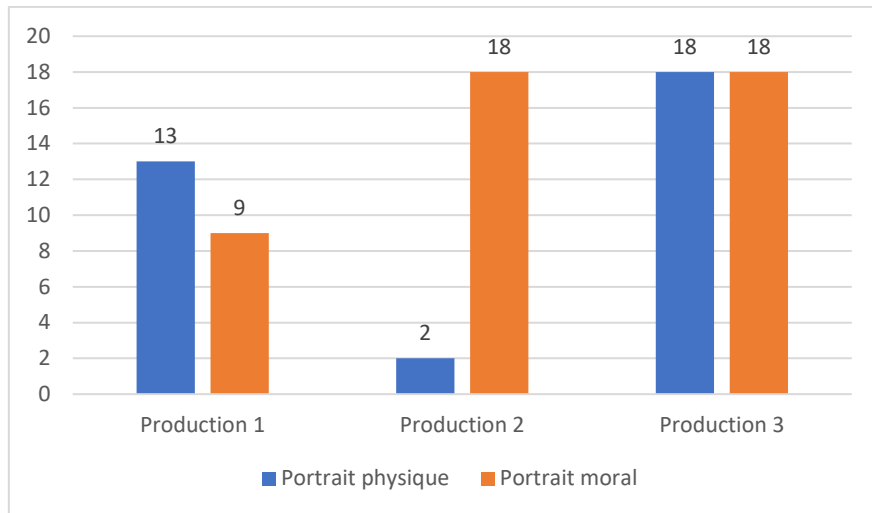
Nous pouvons constater tout d'abord que les élèves ont tous progressé dans leur appréhension des normes du genre du portrait, entre leur première et leur dernière production.



Graphique 1. Conformité des productions au genre demandé

La part d'élèves n'ayant pas acquis ces normes a déjà chuté entre la première et la deuxième

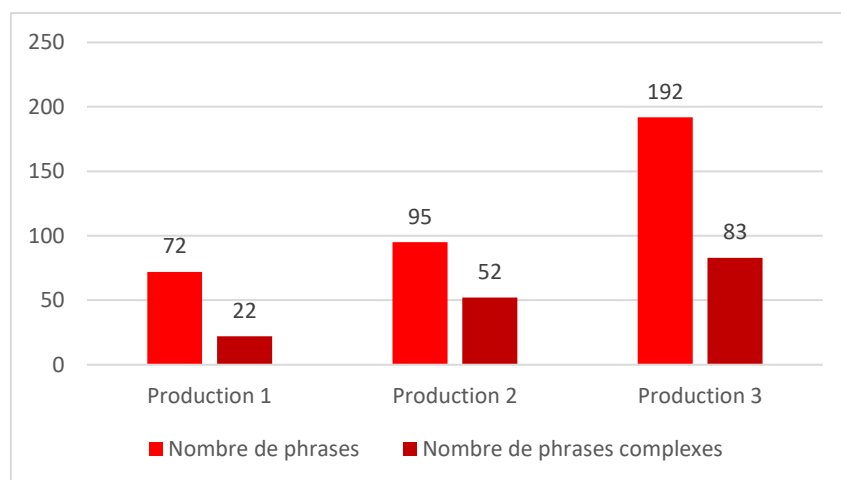
production grâce aux étayages proposés, aux textes lus et aux outils distribués. Les réécritures accompagnées ont permis de faire progresser les derniers élèves en difficulté et à la fin de la séquence, tous avaient acquis les codes attendus. Cela se vérifie d'ailleurs également par la présence de portrait moral ou physique dans les productions.



Graphique 2. Présence de portrait moral ou physique dans les productions

Si au départ tous les élèves ne décrivaient pas la personnalité ou l'apparence de leur personnage, à la fin de la séquence tous ont réussi à écrire des portraits « complets ».

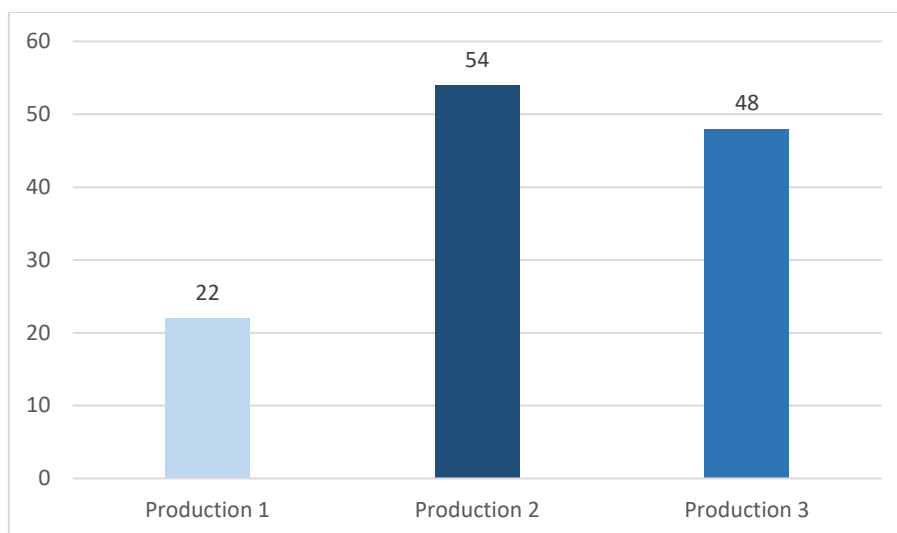
D'un point de vue linguistique, les résultats sont encore plus visibles. Tout d'abord, le nombre de phrases et de phrases complexes a augmenté à chaque production : les élèves ont su tirer parti des outils proposés et des réécritures successives pour rédiger des textes plus longs et mieux développés.



Graphique 3. Nombre total de phrases et de phrases complexes par production

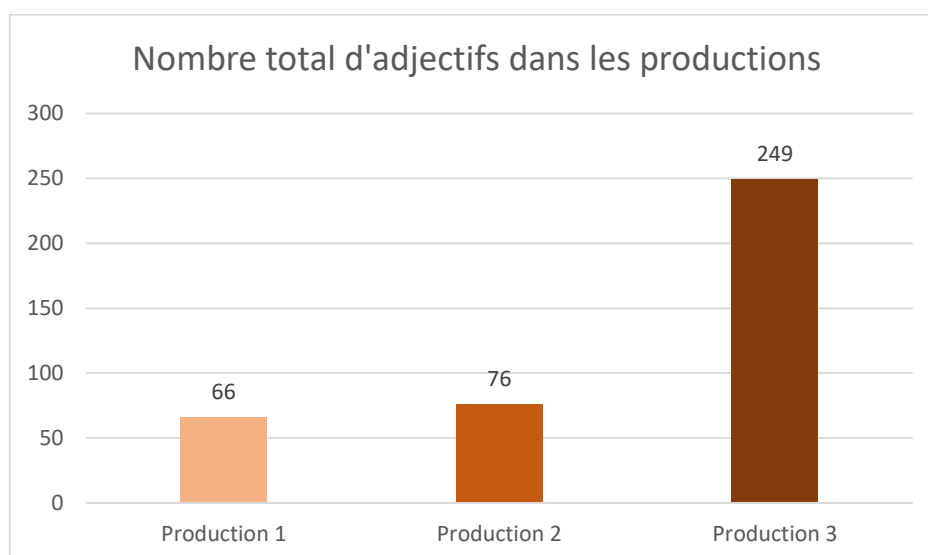
Ensuite, on peut remarquer que le travail effectué en troisième séance sur le portrait moral a

porté ses fruits si l'on observe l'usage de modalisateurs au sein des textes des élèves : verbes d'appréciation (aimer, adorer, détester) ou autres verbes modalisateurs (falloir, devoir, sembler, paraître, avoir l'air de), ou encore adverbes (un peu, beaucoup, heureusement, vraiment...). Ce nombre a plus que doublé entre la première et la deuxième production et est resté élevé en troisième production malgré une légère baisse.



Graphique 4. Nombre total de modalisateurs relevés dans les productions

Quant aux adjectifs qualificatifs, essentiels dans un texte descriptif comme le portrait, il peut paraître étonnant de voir que ce nombre n'a augmenté que légèrement entre la première et la deuxième production, pour enfin exploser en troisième production.

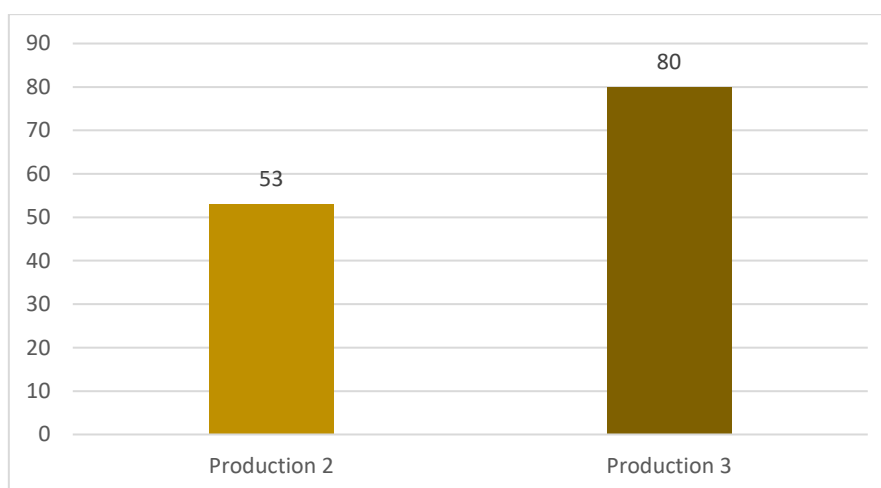


Graphique 5. Nombre total d'adjectifs relevés dans les productions

Il convient ici de noter que si le nombre total d'adjectifs n'a pas augmenté de manière

significative entre les deux premières productions, les élèves n'ont pas utilisé les mêmes adjectifs pour leur portrait moral que pour leur portrait libre. En effet, là où les adjectifs de la première production portaient davantage sur les couleurs ou la taille, les adjectifs de la deuxième production portaient sur le caractère du personnage et étaient plus variés et plus recherchés que pour la première. Cela explique également l'augmentation substantielle d'adjectifs en troisième production : les élèves ont pioché dans les textes et dans les aides à l'écriture pour écrire un portrait complet, avec une description physique et une description morale, là où la deuxième production ne portait que sur l'un de ces aspects.

Concernant les outils justement, les élèves semblent bien s'être saisis de la banque de mots et de la carte mentale pour écrire leurs portraits moraux et leurs portraits finaux.



Graphique 6. Nombre total de mots ou expressions issus des outils d'aide à l'écriture

Cependant, si l'on compare ces résultats avec le nombre total d'adjectifs et d'expressions dans les productions des élèves, on remarque que certains ont réussi à tirer profit de ces outils sans pour autant réutiliser les exemples mot pour mot. Un élève par exemple a choisi de décrire son personnage non pas comme étant « rusé comme un renard » (exemple donné dans la banque de mots) mais plutôt « discret comme un caméléon, agile comme un renard, rapide comme un léopard et intelligent comme un dauphin ». Une autre élève a décrit les yeux de son personnage comme étant « d'un bleu perçant ». Aucun de ces exemples ne figurait directement dans les outils distribués, cependant les élèves se sont appuyés sur des exemples similaires pour donner du relief à leur personnage en se basant sur leurs connaissances personnelles et leur imagination.

## Conclusion

Nous avons tenté tout au long de ce travail de relever les marqueurs de réussite dans les productions d'écrits des élèves de cette classe de CM1, tant sur le plan de la norme enseignée que sur le plan créatif. La séquence que nous avons menée dans cette classe concordait avec les recommandations recueillies dans les programmes et la littérature scientifique et elle a fait ses preuves. En effet, au terme de la séquence, tous les élèves maîtrisent les codes du genre, ont compris globalement les éléments qui composent un portrait. Leurs textes se sont enrichis progressivement au fil des séances, avec des textes plus longs, plus complexes et plus structurés mais aussi en mobilisant un lexique plus riche et diversifié. Concernant nos hypothèses de recherche de départ, certaines se sont vérifiées, notamment celles portant sur les outils d'aides à l'écriture. Ces derniers se sont bien révélés utiles pour les élèves, cependant les élèves en difficulté n'ont pas semblé tirer meilleur profit des outils visuels (cartes mentales) que des outils textuels et certains ont effectivement eu tendance à copier les exemples donnés sans y mettre du sens. Cependant, ils ont réussi pour la plupart à s'en détacher dans leur portrait final. La co-évaluation par les pairs a semblé faire ses preuves au fil des réécritures, cependant les élèves n'ont pas réutilisé d'idées issues des textes de leurs camarades, il est donc difficile d'en tirer des conclusions formelles. La variation des consignes n'a pas toujours eu un impact positif sur le travail des élèves et a souvent généré de la confusion. En revanche, le fait d'écarter le sujet de la norme linguistique des consignes de départ a bien permis à la plupart des élèves d'entrer facilement dans la tâche d'écriture, y compris pour les élèves en difficulté sur le plan linguistique. Nous pouvons dès lors en conclure que cette séquence est réussie, dans la mesure où tous les élèves se sont saisis des outils et des méthodes à leur disposition pour produire des écrits correspondant aux normes que nous avons cherché à leur enseigner. Néanmoins, un point a retenu mon attention au fil des corrections : je me suis aperçue que les textes qui respectaient parfaitement la consigne ou qui s'appuyaient trop sur les outils donnés avaient tendance à me décevoir. Même les « meilleurs » élèves ont eu tendance à imiter plutôt qu'à s'inspirer et inventer, du moins jusqu'au portrait final, ce qui a abouti à des textes très standardisés. J'en ai donc conclu que mes attentes étaient ailleurs, sans même que j'en ai conscience au départ. J'ai donné des exemples à suivre mais je n'ai pas explicité ce que j'attendais et pourquoi. Je pense donc que si je devais reproduire cette séquence dans le futur, je modifierai probablement les consignes de façon à laisser d'abord du temps aux élèves, sans contrainte de forme, pour construire l'idée qu'ils se font de leur personnage (peut-être en le dessinant par exemple) puis dans un second temps, je leur donnerai la possibilité de rédiger leur portrait avec des outils sur

lesquels s'appuyer. De même, je ne changerai pas la consigne du point de vue du genre ou du type de personnage décrit : par exemple, je proposerai de faire le portrait d'un héros de roman d'aventure dès la première séance et jusqu'à la fin de la séquence. Je modifierai seulement le point de vue ou la tonalité (portrait élogieux ou à charge par exemple) et je garderai le portrait physique et le portrait moral comme faisant l'objet de deux séances distinctes.

## Références bibliographiques (en APA 7)

Capron Puozzo I. (2016) « Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie », *Revue française de pédagogie*, 197, 5-12

Falaise, É. (2007). La compétence d'auto-contrôle dans la production d'écrit. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 179-189.

Fialip-Baratte, M. & Szajda-Boulanger, L. (2011). Au cœur de la performance ?. *Recherches en didactiques*, 12, 103-121.

Lavieu-Gwozdz, B. (2013). Évaluation et production d'écrits: Le poids du linguistique et de la créativité. *Le français aujourd'hui*, 181, 83-93.

Marin B. et Crinon J. (2014). « Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ? », *Éducation et didactique*, 8-2 | 39-58.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016), document d'accompagnement « Évaluer autrement les écrits scolaires », Eduscol

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016), document d'accompagnement « Réécrire : principes et tactiques », Eduscol

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2018), document d'accompagnement « Enseigner l'écriture au cycle 3 : quelques principes », Eduscol

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2023), Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 et le BOEN n°25 du 22 juin 2023

Pegaz Paquet, A. (2013). « Et si on parlait pour écrire ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 181, no. 2, pp. 25-35.

Schneider J-B (2010), *Projet Ecrire (9 à 13 ans)*, Accès Editions

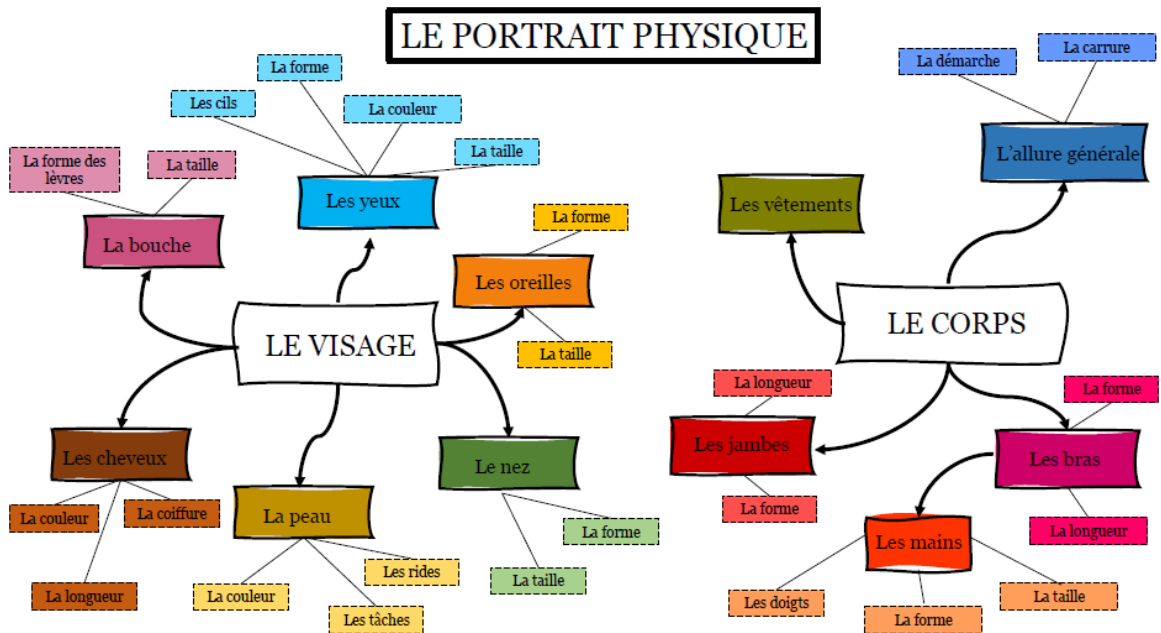
Szajda-Boulanger, L. (2006). « Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA », *Le français aujourd'hui*, vol. 152, no. 1, pp. 83-92.

### Bibliographie complémentaire

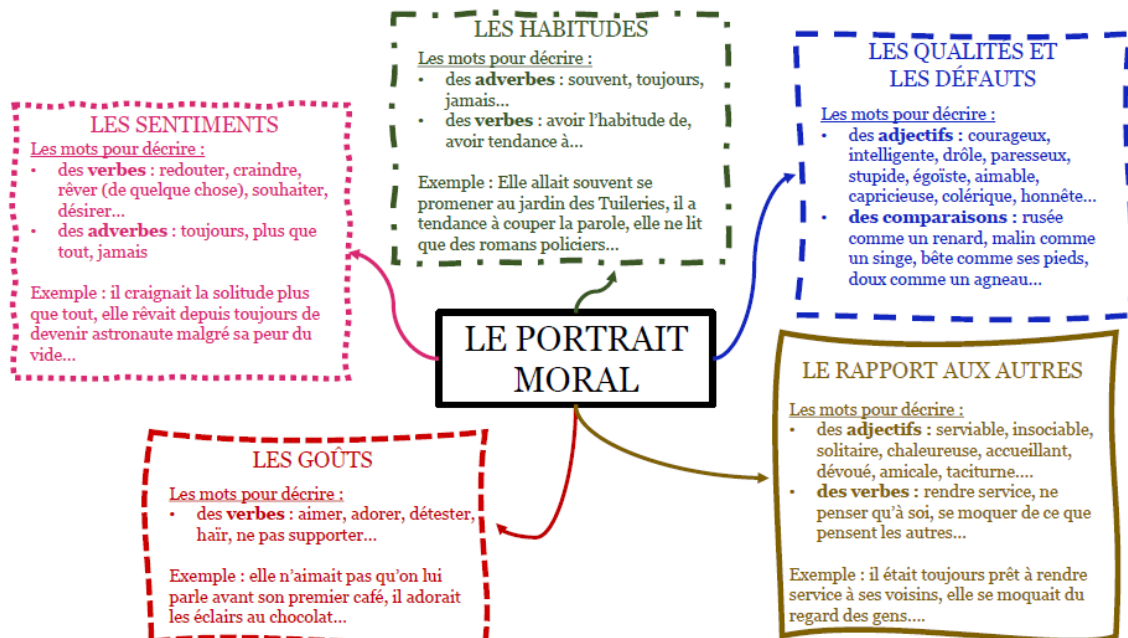
Bucheton D. et Chabanne J-C (2002) *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Dalagrave/CRDP de Versailles

# Annexes

Les outils d'aides à l'écriture : cartes mentales et banques de mots



Annexe 1. Carte mentale sur le portrait physique



Annexe 2. Carte mentale sur le portrait moral

Le portrait physique			
Le visage			
La forme du visage	La bouche	Les yeux	Le nez
rond – ovale – allongé – carré – joufflu – fin – aux traits fins - avec une barbe – une moustache -	grande – petite – aux lèvres fines/épaisses – ronde – rose – rouge – rieuse – édentée – tordue	grands – petits- en amande – ronds – rieurs – malicieux – avec de longs cils – des cils recourbés – le regard vide	gros – fin – aquilin – épaté – crochu – long – court – droit – retroussé – en trompette – pointu
Les cheveux	La peau	Les oreilles	Les joues
longs – courts – mi-longs - relevés en chignon – en queue-de-cheval – des tresses – des couettes – tirés en arrière – une frange – lisses – bouclés – crépus – épais – soyeux – châains – blonds - noirs – bruns – roux – avec des reflets	le teint pâle – le teint hâlé – la peau noire – le teint terne – le teint frais – grains de beauté – taches de rousseur – taches de vieillesse – une peau ridée – des rides d'expression - une peau lisse	grandes – petites – décollées – délicates - boucles d'oreilles -	rondes – creuses – pâles – roses – rouges – les pommettes saillantes -
Le corps			
Les bras, les jambes	Les mains	L'allure générale	Les vêtements
longs/longues – courts/courtes – gros/grosses – fins/fines – en forme de... - squelettiques – gigantesques – énormes – musclés/musclées	fines – épaisses – puissantes – douces - doigts longs/fins – doigts boudinés – ongles longs/ronchés/coupés – ongles sales – vernis -	gros/grosse – mince – maigre - svelte – jeune – vieux – beau – laid – élégant – avec de l'allure - musclé – élancé– ordinaire – trapu – corpulent – ventripotent – squelettique – menu(e) – fluet/flurette – imposant(e) – massif/massive	courts – longs – amples – sales - propres - bien repassés – usés – rapiécés - déchirés, sombres – clairs - à la mode – démodés – des guenilles -

Annexe 3. Banque de mots sur le portrait physique

Le portrait moral			
Les sentiments	Le rapport aux autres	Les goûts	Les habitudes
<p><b>Verbes</b> : redouter, craindre, rêver (de quelque chose), souhaiter, désirer...</p> <p><b>Adverbes</b> : toujours, plus que tout, jamais</p> <p><u>Exemples</u> : il craignait la solitude plus que tout, elle rêvait depuis toujours de devenir astronaute malgré sa peur du vide...</p>	<p><b>Adjectifs</b> : serviable, insociable, solitaire, chaleureuse, accueillant, dévoué, amicale, taciturne...</p> <p><b>Verbes</b> : rendre service, ne penser qu'à soi, se moquer de ce que pensent les autres...</p> <p><u>Exemples</u> : il était toujours prêt à rendre service à ses voisins même si certains n'étaient pas toujours polis, elle se moquait du regard des gens...</p>	<p><b>Verbes</b> : aimer, adorer, détester, ne pas supporter, être fou de..., raffoler de...</p> <p><u>Exemples</u> : se promener dans un lieu précis, aller au musée, lire des romans policiers, jouer, faire du sport, dessiner, peindre, sculpter, la pizza, le chocolat, caresser son chat, faire la sieste...</p>	<p><b>Adverbes</b> : souvent, toujours, jamais...</p> <p><b>Verbes</b> : avoir l'habitude de, avoir tendance à...</p> <p><u>Exemples</u> : Elle allait souvent se promener au jardin des Tuileries pour admirer les statues de Maillol, il a tendance à couper la parole, elle ne lit que des romans policiers...</p>
Les qualités		Les défauts	
<p><b>Adjectifs</b> : bon, généreux, serviable, courageux, honnête, juste, franc, ponctuel, adroit, habile, soigneux, ordonné, sociable, débrouillard, drôle, hilarant, intelligent, rusé, malin, cultivé, doux, calme, charmant, dynamique, énergique...</p> <p><u>Expressions et comparaisons</u> : avoir le cœur sur la main, être malin comme un singe, rusé comme un renard, doux comme un agneau, être un puits de culture, vif comme l'éclair...</p>		<p><b>Adjectifs</b> : égoïste, lâche, menteur, tricheur, capricieux, coléreux, paresseux, maladroit, avare, bavard, désordonné, vaniteux, stupide, bête, malfaisant, distrait, peureux, faible d'esprit, jaloux</p> <p><u>Expressions et comparaisons</u> : tête de linotte, bête comme ses pieds, avoir un tempérament explosif, avoir la tête dans les nuages / être toujours dans la lune, être soupe au lait, avoir un caractère de cochon...</p>	

Annexe 4. Banque de mots sur le portrait moral

## Exemples de productions d'élèves : portraits moraux

C'était une grande fille âgée de 14 ans ~~de~~. Elle aimait beaucoup aller ~~très~~ souvent se promener dans son jardin à chaque fois qu'elle voyait des fleurs cela lui rappelait quand elle était petite et que elle faisait beaucoup de bouquet de fleurs. Elle était très capricieuse et jalouse mais cela ne l'empêcher pas d'avoir plein de qualité. Elle ne supportait pas d'être dans un endroit enfermé plus de 5 minutes et adorer caresser son chat, surtout quand il était sur son lit. Elle était très accueillante et chaleureuse et était toujours prête à rendre service à ses voisins.

Annexe 6. Production d'élève 1

Elle s'appelle Lea elle adore les bonbons ça lui faisait penser quand elle était petite quand elle allait dans un magasin de bonbons. Elle était très gentille elle adorait les chats et les hamsters et aussi elle adorait la montagne. L'autre défaut ses d'être très magneque et elle adore que sa soi bien rangée alignée. Et son ses qualités c'est d'être bien toujours joyeuse. Elle déteste l'été elle n'aime pas le chaud. Elle adore dessiner et colorier elle aime bien les couleurs vives comme le jaune, le vert, le rose, et le violet. L'autre habitude et de aller dans un parc et regarder le vert feuillage. Quand elle allait dans la nature elle se sentait chez elle. Elle adore tricoter et faire des cachet un jour elle à fait un cadeau pour sa petite soeur. Elle a fait un pulo jaune très beau.

Annexe 7. Production d'élève 2

Il était un vieux monsieur qui était grimeux et  
parassieux, mais il était un vieux monsieur bien. Il aimait  
bien les enfants et leurs parler mais il aimait aussi rester  
seul pour faire son café chaud avec des carrés de  
chocolat car ça lui rappelait son enfance quand ils ces  
parents buvaient du café avec du chocolat et lui il  
demandait toujours de prendre un morceau de  
chocolat car il est gourmand ce vieux monsieur.  
Il allait se au parc pour regarder les oiseaux et  
leur donner des miettes de pain car il a  
pitié de ces pauvres volatiles au froid tandis que  
les autres personnes sont bien au chaud.  
Il adore les animaux et la nature.  
Il vit seul dans une grande maison  
froide. Quand il venait de ce réveillé il était  
de mauvaise humeur mais sinon il était

joyeux et un peu triste de son indépendance et il  
aimait bien les gens regarder de son balcon les voitures et les  
gens passer. Un gentil vieux monsieur toujours  
positif

Annexe 8. Production d'élève 3

## Résumé

Cette étude a pour objet de déterminer ce qui constitue une production d'écrit réussie, à travers l'étude approfondie d'une séquence de production d'écrit dans une classe de CM1 sur le thème du portrait. Cette question a fait émerger une tension entre la nécessité pour les élèves de se conformer à une norme écrite figée et le besoin de développer leur créativité. En puisant dans les recommandations institutionnelles et la recherche en didactique, nous avons mis en place un dispositif permettant de mesurer l'enrichissement des textes des élèves tout en essayant de leur proposer des situations d'écriture variées et stimulantes. A travers l'analyse des productions d'élèves à trois moments-clés de la séquence, nous observerons l'impact des consignes et des outils proposés sur leurs textes et nous pourrons identifier quels marqueurs permettent de déterminer leur réussite.

## Abstract

This study aims to determine what constitutes a successful writing production, through the in-depth study of a writing sequence with 4th grade pupils on the theme of portraits. This question raised a tension between the necessity for students to conform to a rigid written standard and the need to develop their creativity. Based on institutional recommendations and research in didactics, we have set up a system to measure the enrichment of students' productions while trying to offer them varied and stimulating writing situations. Through the analysis of the students' productions at three key moments of the sequence, we will observe the impact of the instructions and tools they were given on their texts and we will identify which markers can be selected to determine their success.