



Haute école pédagogique  
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne  
www.hepl.ch

Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

# **Ecrivain en herbe**

---

Mémoire professionnel

**Travail de**

**Marisa Dürst**

Sous la direction de

Martine Panchout-Dubois

Membres du jury

Dominique Bétrix-Köhler  
Clairelise Bonnet

Lausanne,

Juin 2011

# Table des Matières

<b>1. Introduction</b>	<b>4</b>
<b>2. Le cadre théorique</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Les concepts clés</b>	<b>6</b>
2.1.1. L'écriture	6
2.1.2. Une pratique intensive	7
2.1.3. Une capacité	7
2.1.4. La représentation	7
<b>2.2. Bref historique de l'enseignement de l'écriture</b>	<b>8</b>
2.2.1. Le modèle traditionnel	8
2.2.2. L'apport de Célestin Freinet	8
2.2.3. Le tournant des années septante	9
2.2.4. Les jeux d'écriture	9
2.2.5. Les autres courants actuels	11
<b>2.3. Les différents stades de développement de l'écriture</b>	<b>12</b>
<b>2.4. Un outil ludique au service des apprentissages</b>	<b>14</b>
<b>3. Le déroulement de la recherche</b>	<b>15</b>
<b>3.1. Les neuf étapes de la recherche</b>	<b>15</b>
3.1.1. Création du livret <i>Ecrivain en herbe</i>	15
3.1.2. Découverte par les élèves du livret	15
3.1.3. Passation du pré-test	16
3.1.4. Première série d'entrevues semi-dirigées individuelles	16
3.1.5. Activités d'écriture	16
3.1.6. Passation du post-test	17
3.1.7. Deuxième série d'entrevues semi-dirigées individuelles	17
3.1.8. Construction et mise en forme des résultats	17
3.1.9. Analyse et interprétation des données	17
<b>3.2. Le plan de recherche</b>	<b>17</b>
<b>4. Analyse et interprétation des pré-tests et post-tests</b>	<b>18</b>
<b>4.1. Analyse des pré-tests</b>	<b>19</b>
<b>4.2. Analyse des posts-tests</b>	<b>22</b>
<b>4.3. Interprétation des résultats</b>	<b>22</b>
4.3.1. Les grandes tendances	23
4.3.2. La correspondance phonèmes/graphèmes	23
4.3.3. La segmentation de la chaîne graphique	24
4.3.4. Les accords noms/déterminants	25

<b>5. Analyse et interprétation des entrevues semi-dirigées individuelles .....</b>	<b>26</b>
<b>5.1. Analyse des premières entrevues semi-dirigées individuelles .....</b>	<b>26</b>
5.1.1. Compte-rendu des quatre entrevues .....	26
5.1.2. Généralités .....	28
<b>5.2. Analyse des deuxièmes entrevues semi-dirigées individuelles .....</b>	<b>29</b>
5.2.1. Compte-rendu des quatre entrevues .....	29
5.2.2. Généralités .....	31
<b>5.3. Analyse de l'évolution des deux séries d'entrevues semi-dirigées individuelles .....</b>	<b>31</b>
5.3.1. L'acte d'écrire .....	31
5.3.2. La fréquence de l'écriture .....	31
5.3.3. Les représentations de l'écrit .....	32
5.3.4. Les fonctions de l'écrit .....	33
<b>6. Conclusion .....</b>	<b>34</b>
<b>7. Bibliographie .....</b>	<b>36</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>39</b>
<b>8. Table des annexes .....</b>	<b>40</b>
Annexe I – Récapitulatif des activités réalisées par les élèves	
Annexe II – Les neuf grilles d'observation fermée du pré-test	
Annexe III – Tableau comparatif des résultats des pré-tests	
Annexe IV – Les neuf grilles d'observation fermée du post-test	
Annexe V – Tableau comparatif des résultats des post-tests	
Annexe VI – Tableau comparatif des résultats des pré-tests et des post-tests	
Annexe VII – Tableaux comparatifs des pré-tests et des post-tests pour chaque élève	
Annexe VIII – Première série d'entrevues semi-dirigées individuelles	
Annexe IX – Deuxième série d'entrevues semi-dirigées individuelles	

*« Nos élèves doivent savoir lire pour apprendre au sujet du monde, mais ils doivent savoir écrire pour le changer. Voilà pourquoi un enseignement efficace de l'écriture est si important. »* Brian Cambourne, chercheur australien renommé, lors d'une conférence de l'Association internationale pour la lecture (AIL). (Jamison Rog, 2009)

## 1. Introduction

Affiches publicitaires, journaux, livres, listes... Dès leur plus jeune âge, les enfants sont quotidiennement confrontés à des écrits. Même s'ils ne saisissent pas tous les enjeux de l'écriture, ils perçoivent rapidement son importance. Vecteur pour communiquer, se raconter, élaborer des savoirs et des points de vue ou tout simplement se faire plaisir, l'écrit occupe une place de prédilection dans les pays développés. La maîtrise de l'acte scriptural et de quelques compétences de base nécessaires à la rédaction d'un courrier constituent aujourd'hui une condition sine qua non pour se frayer un chemin dans nos sociétés modernes. Mireille Brigaudiot affirme qu'écrire « *est une compétence essentielle pour réussir scolairement et socialement, pour devenir un citoyen libre et sujet de sa vie* » (2000).

Pourtant, malgré son enjeu considérable, force est de constater qu'à l'école, trop peu de place est accordée à l'écrit, surtout dans les premiers degrés. Beaucoup d'enseignants préfèrent concentrer leurs efforts sur l'orthographe et la grammaire plutôt que de prendre le risque de voir des textes d'élèves qui ne correspondent pas à la norme. La phobie de la faute d'orthographe a la vie dure. Face à ce constat, il me semble urgent d'inverser la tendance et l'école semble bien le lieu privilégié pour mettre en œuvre ce changement de perspective. Elle doit transmettre le goût d'écrire aux élèves, cette envie qui se nourrit au fil des années et s'enrichit au gré des expériences. Elle doit démystifier l'acte d'écrire. Ne dit-on pas qu'écrire relève du don ? Ou encore que les écrivains sont des êtres à part, doués de sagesse et d'inspiration ! Bref, l'institution scolaire se doit de rendre la chose un peu plus abordable et de proposer un véritable apprentissage. Comment ? En mettant en place des situations d'écriture les plus variées et ce, dès le cycle initial. Je suis convaincue que c'est en donnant aux élèves de multiples occasions d'écrire qu'ils développent leurs compétences. En parallèle aux projets d'écriture longs qui s'emploient, entre autres, à approfondir un genre textuel comme le conte ou le récit de vie, je pense qu'il est également nécessaire de proposer aux jeunes enfants des activités d'écriture brèves et ludiques.

Face au manque d'outils de ce type, pensés pour de jeunes élèves, j'ai décidé de créer un livret pédagogique composé de quarante-et-une activités d'écriture, allant de la liste au Père

Noël à la rédaction d'une fin d'histoire, en passant par la création d'acrostiches. Ces gammes d'écriture, rassemblées dans un recueil intitulé *Ecrivain en herbe*, s'adressent plus particulièrement aux élèves de deuxième année primaire (quatrième dans la nomenclature HARMOS).

A l'aide de cet outil, ce mémoire analyse l'influence de la production intensive d'écrits sur les capacités des élèves à écrire et sur leurs représentations de l'écriture. Ma question de recherche est la suivante : « Dans quelle mesure une pratique intensive d'écritures brèves avec des élèves de deuxième année primaire influence-t-elle leurs représentations de l'écriture et développe-t-elle leurs capacités à écrire ? » Pour répondre à cette question, j'ai effectué mes expérimentations dans une classe multi-âge de Lausanne, avec les neuf élèves de deuxième année primaire. Ces élèves, issus d'un milieu socio-économique modeste, ont tous des origines diverses : italiennes, portugaises, espagnoles, albanaises, turques, thaïlandaises, colombiennes, angolaises ou cap-verdiennes. Chaque élève possédait son livret et le remplissait à raison de deux à trois activités par semaine, durant un semestre. Au préalable, quatre élèves, choisis en fonction de leur niveau scolaire (bon, moyen et faible), ont passé un entretien semi-dirigé afin que je puisse acquérir quelques repères relativement à leurs représentations de l'écrit. A la fin du semestre, ces quatre élèves ont de nouveau passé cet entretien. Même si le nombre d'élèves impliqués dans cette recherche est faible et ne permet pas de tirer des conclusions généralisables, des tendances se dégagent de ce travail.

Mon mémoire professionnel s'articule en quatre parties. La première pose les jalons de la recherche en la situant dans son contexte théorique. Les concepts-clés y sont développés ainsi que quelques courants de l'enseignement de l'écriture et les différents stades de développement de l'écriture chez l'enfant. La deuxième partie explicite les neuf étapes de la recherche. La troisième est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des pré-tests et des post-tests. La dernière partie s'intéresse à l'analyse et à l'interprétation des entretiens semi-dirigés individuelles. Enfin, la conclusion met en exergue les principaux enseignements à tirer de cette recherche.

## 2. Le cadre théorique

Avant de découvrir les résultats de cette recherche, un détour vers une définition des concepts-clés au centre de ce travail s'impose. J'en ai choisi quatre : l'écriture, la pratique intensive, la capacité et la représentation. En outre, il me paraît essentiel de se pencher sur quelques didactiques de l'écriture qui se sont succédées ces dernières décennies. Enfin, la prise en compte des différents stades d'écriture chez l'enfant permet de se rendre compte que l'écriture n'est pas l'apanage des grands enfants et des adultes. L'entrée précoce dans l'écrit permet aux jeunes élèves de se familiariser avec cet outil et de développer des compétences linguistiques et intellectuelles importantes. Chartier, Clesse et Hébrard vont dans ce sens. Ces auteurs soutiennent que *« dès le cours préparatoire, il faut mettre en place des situations où les enfants ont pour consigne d'écrire par eux-mêmes. Cette activité a des effets en retour extrêmement importants sur la lecture, ne serait-ce parce que les enfants sont sans cesse obligés de se relire au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur production. Ainsi, ils exercent leur mémoire du lexique écrit, apprennent à enchaîner leurs propos, se confrontent à des problèmes de syntaxe et doivent faire attention simultanément à différentes tâches, concernant différents niveaux du texte »*. (1998).

### 2.1. Les concepts clés

Cette partie vise à définir les principaux concepts en jeu dans ma question de recherche qui est, rappelons-le : *« Dans quelle mesure une pratique intensive d'écritures brèves avec des élèves de deuxième année primaire influence-t-elle leurs représentations de l'écriture et développe-t-elle leurs capacités à écrire ? »*

#### 2.1.1. L'écriture

Danvers définit l'écriture comme quelque chose qui *« permet de fixer la pensée et de lui faire traverser l'espace et le temps ; c'est grâce à l'écriture que l'homme peut opérer une réflexion, une analyse de sa pensée. L'écriture est un phénomène structurant mais figé : ce qui est écrit est écrit »*. (1994) Pour Reuter, *« l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement*

*structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné* ». (2002) On pourrait ajouter qu'écrire oblige à un travail d'élaboration qui ne se réduit pas à la mise en mots d'un discours préexistant. Ecrire, c'est s'adresser à un destinataire absent, c'est planifier, organiser et hiérarchiser sa pensée. Bref, écrire, c'est effectuer tout ce travail complexe et si capital pour la pensée.

En classe, l'écriture a toute sa place. Pour Chabanne, c'est un moyen pour l'élève « *de travailler le savoir et donc d'apprendre d'une manière qui n'a pas d'équivalent (...). Elle est pour lui une occasion de construction identitaire sur divers plans psychologiques : le cognitif, ici, est inséparable des dimensions psycho-sociales et psycho-affectives* ». (2002)

### **2.1.2. Une pratique intensive**

Dans la classe de stage, la pratique intensive signifie deux à trois activités d'écriture hebdomadaires tirées du recueil *Ecrivain en herbe*. Ces activités sont brèves dans le sens qu'elles ne nécessitent pas plus de vingt minutes par jour. Bien sûr, d'autres situations d'écriture plus longues et ambitieuses au sein de la classe peuvent avoir lieu. Toutefois, elles n'entrent pas dans le cadre de cette recherche.

### **2.1.3. Une capacité**

Selon Meirieu, une capacité est une « *activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance* ». (1988) On pourrait la relier à une compétence, c'est-à-dire à une aptitude à mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre toutes sortes de situations. Dans cette recherche, la capacité à écrire se mesure par des critères aussi bien quantitatifs que qualitatifs. Les écrits des élèves sont analysés en fonction du nombre de mots et de phrases, de la présence de la majuscule et du point, de la pertinence des propos, de l'organisation du texte et des notions orthographiques.

### **2.1.4. La représentation**

Cette recherche met en avant le concept de représentation. En effet, elle s'intéresse non seulement aux capacités des élèves à écrire, mais également aux représentations qu'ils ont de l'écrit. « *En pédagogie, une représentation est (...) un savoir préalable de l'apprenant (des « paquets » de connaissances, vraies ou fausses) que l'enseignant doit estimer (détecter, évaluer) s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive de son élève. (...)*

*S'il existe une contradiction entre les représentations de l'élève et celle du professeur, ce dernier ne doit pas « aller contre », mais prendre en compte, faire une estimation du cadre assimilateur qui permet à l'élève de construire ce type de représentation, et par le relais d'une situation didactique appropriée, parvenir à la transformation souhaitée de la représentation initiale.* » (Raynal & Rieunier, 2005) Les représentations erronées des élèves peuvent constituer de véritables obstacles à l'apprentissage. Il revient donc à l'enseignant de les faire émerger et de les faire évoluer. Concernant l'écriture, dominant des représentations telles qu'affirmer que l'écriture est un don, l'écriture est de l'ordre de la féminité ou encore que pour écrire, il faut avoir une vie et/ou des idées intéressantes. Le manque de valorisation et d'estime de soi conduisent très tôt des personnes à se détourner de l'écrit. Le rôle de l'enseignant consiste alors à rassurer les élèves sur leurs capacités et leurs intérêts.

## **2.2. Bref historique de l'enseignement de l'écriture**

### **2.2.1. Le modèle traditionnel**

Le modèle traditionnel de l'écriture à l'école est probablement celui de la rédaction. Il a dominé durant de nombreuses décennies. Aujourd'hui encore, il est très présent dans les classes, notamment dans celles du secondaire. En bref, ce modèle s'organise autour de la recherche d'idées, de la confection d'un plan, de la rédaction ainsi que de la correction d'un brouillon et, pour finir, de sa recopie au propre. Pour Chabanne, *« la rédaction, à l'origine, n'est ni un exercice d'invention ni un exercice d'expression, mais un contrôle de la capacité à respecter l'orthographe et la syntaxe élémentaire : la preuve, c'est que l'orthographe et la grammaire en sont les critères d'évaluation presque exclusifs, le reste étant évalué très globalement et de manière très imprécise par les annotations ».* (2002)

### **2.2.2. L'apport de Célestin Freinet**

En 1930, Célestin Freinet inaugure une ère nouvelle avec l'expression écrite. Il crée une pédagogie basée sur les textes libres des enfants. Les élèves sont invités à écrire très fréquemment des textes personnels. Son postulat se résume en ces termes : plus l'enfant écrit, plus il développe des compétences rédactionnelles et linguistiques et plus il est à même de trouver des solutions à ses problèmes. Pour ce célèbre pédagogue, *« le texte libre (...) n'en consacre pas moins officiellement cette aptitude de l'enfant à penser et à*



*s'exprimer, et à passer lui aussi d'un état de mineur mental et affectif, à la dignité d'un être capable de construire expérimentalement sa personnalité et d'orienter son destin ».*

(1964) La méthode Freinet ne se réduit pas uniquement au texte libre. Dans la classe, les élèves sont également amenés à écrire des textes en respectant des normes sociales à travers la correspondance scolaire et l'imprimerie.

### **2.2.3. Le tournant des années septante**

Dans les années septante, notamment sous l'impulsion de Barthes, Genette et Propp, un courant de recherche important apparaît. Il s'agit de la narratologie, la science de la narration. Dans les classes, ce courant encore très actif actuellement, se traduit, entre autres, par l'étude des fonctions des contes, du schéma quinaire avec ses cinq étapes du récit (état initial, complication, dynamique, résolution et état final) et des personnages. Dès le primaire, les élèves apprennent à analyser un conte. En général, ils ont l'occasion d'en écrire un au cycle de transition.

Toujours dans les années septante, Mikhaïl Bakhtine, célèbre historien et théoricien russe de la littérature, vante les mérites de l'écriture en classe. Son œuvre aura une influence non négligeable. *« Certaines pratiques scolaires de l'écriture contribuent à sédimer chez l'élève la conviction qu'à l'école écrire se réduit à « faire des phrases sans faire de fautes » et à « construire un texte selon les règles ». Or, écrire, c'est d'abord mettre au travail un contenu symbolique inséparable d'une forme sémiotique pour agir dans une situation. L'écrit met au travail ce contenu, permet de le poser, puis de faire évoluer au fur et à mesure des réécritures partielles ou totales. Ce contenu symbolique, c'est tout simplement l'histoire qu'on raconte, les idées qu'on liste et qu'on articule en raisonnement, les concepts qu'on développe, assemble, illustre, les affects qu'on nomme et qu'on figure, les percepts qu'on organise en compte-rendu ou en description. »* (1979)

### **2.2.4. Les jeux d'écriture**

Face à des écrits plus élaborés comme la rédaction de contes, apparaissent dans les classes les jeux d'écriture. Cette pratique scolaire s'inspire en partie des démarches qui utilisent l'écriture comme outil thérapeutique auprès des personnes en difficulté sociale ou psychologique (prisonniers, illettrés...). Dans ces ateliers, l'écriture est perçue comme libératrice.

Michel Martin fait partie des adeptes de cette approche ludique et dynamique de la langue. En 1995, il publie *Jeux pour écrire*. Inspirés de l'OULIPO (Ouvroir de Littérature

Potentielle), les jeux d'écriture qu'il propose s'adressent aussi bien aux élèves du primaire qu'à ceux du secondaire. Ils comprennent, entre autres, les jeux sur l'imaginaire, les jeux entre poètes et écrivains, les jeux à propos de consignes, les jeux sur la langue et les jeux avec le lecteur. Le travail en petits groupes est encouragé afin de favoriser les échanges, les débats et la création textuelle. Comme le souligne Yves Reuter, « *en tant que pratiques scolaires, les jeux d'écriture se fondent tendanciellement sur une image positive de l'enfant (« créateur») qui devient un producteur valorisé. Cela n'est pas sans intérêt sur le terrain anxio-gène de l'écriture. Complémentairement, l'apprentissage se construit sous le signe du jeu et du ludisme, tentant de rompre avec l'ennui et l'angoisse. (...) Les notions de règle ou de contrainte apparaissent aussi dans ces jeux, même si c'est encore de façon un peu floue. Elles ont pour fonctions de favoriser l'entrée dans l'écriture (servir de « déclencheur» en luttant contre l'angoisse de la page blanche), de permettre des relectures plus précises et des évaluations plus motivées et plus justifiées. De plus, (...) elles permettent de ne pas tout gérer : en ce sens, elles tendent à limiter ce qu'on appelle aujourd'hui la surcharge cognitive* ». (2002)

D'autres auteurs s'intéressent également aux jeux d'écriture. Renée Léon, agrégée de Lettres modernes et auteure de nombreux livres sur l'enseignement du français à l'école, fait partie de cette mouvance. En 2005, elle publie le livre *Un jour, un mot : cycles 2 et 3* dans lequel sont répertoriées plus de 100 activités à pratiquer quotidiennement en classe. Cela va des ateliers axés sur la conscience phonologique, aux ateliers basés sur l'étude d'un point grammatical (le genre, le nombre, le verbe...). Selon elle, « *le recul réflexif nécessaire à la maîtrise de la langue ne peut s'acquérir que par une familiarisation journalière, à la manière du calcul mental. L'orthographe des mots, leur sens, leur construction, leur nature, leur fonction... autant de notions complexes qui s'appréhendent dans la durée, au travers de rendez-vous brefs mais fréquents* » (2005). Elle définit un atelier comme une activité quotidienne, ciblée sur un objectif précis, rapide et donc renouvelable, souple car ne nécessitant jamais de matériel particulier, ouverte pour favoriser la curiosité et la recherche, socialisée, active, ludique, dynamique, et qui ménage souvent une approche originale, inattendue pour créer une rupture et enfin orale, avec la possibilité de conserver une trace écrite. Même démarche pour *Dire, lire et écrire au jour le jour* dans lequel Renée Léon propose 106 ateliers d'entraînement sur des compétences ciblées de l'expression orale et écrite, de la lecture et de l'étude de la langue.

### 2.2.5. Les autres courants actuels

En parallèle, d'autres courants se développent pour encourager la production de textes en même temps que l'apprentissage de la lecture.

Au cycle initial déjà, des chercheurs mettent sur pied des programmes pour initier les élèves à l'écrit. La démarche PROG (Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle), par exemple, «  *vise la réussite de tous les enfants dans leur première conquête de l'écrit* » (Brigaudiot, 2000). En Petite Section, le maître montre aux élèves comment il se sert de ses écrits professionnels (cahier-journal, post-it...) et comment il produit des écrits. Il associe les enfants pour établir, par exemple, la liste des anniversaires. Dès la Moyenne Section, il introduit la dictée à l'adulte, un dispositif qui permet de percevoir les relations entre la langue orale et le système de l'écrit. Pour ne pas surcharger les élèves, Brigaudiot propose de procéder par étapes. En Moyenne Section, les élèves se chargent des trois premières procédures qui sont la prévision (se représenter son destinataire et ce que l'on veut dire), l'organisation de ce que l'on a à dire et l'énonciation de l'écrit. L'élève compose à haute voix des énoncés susceptibles d'être écrits. L'adulte, quant à lui, prend en charge l'écriture et l'édition. En Grande Section, les élèves peuvent commencer à écrire seuls, en gérant l'invention textuelle ainsi que l'encodage graphique.

L'ACLE (Association pour les Apprentissages de la Communication, de la Lecture et de l'Écriture) poursuit ce même objectif. Ce groupe d'enseignants actifs dans l'Isère, en France, propose aux élèves, dès le cycle initial, «  *d'essayer de lire lorsque l'on n'a pas encore appris et d'essayer d'écrire lorsque l'on n'a pas encore appris*. (Besse, 2000) Des activités d'écriture sont proposées aux élèves de grande section ainsi qu'aux élèves du CP et du CE1 (jeu de devinettes, jeu de loto, création d'un album...).

D'autres auteurs vont même jusqu'à proposer aux élèves d'écrire le journal de leurs apprentissages. Des expériences de ce type ont été menées avec des classes du CP-CE1 et du CM1-CM2, avec des rythmes d'écriture différents. Après quelques mois, les résultats sont encourageants puisque l'examen du corpus des journaux indique d'une part, une augmentation progressive du volume des écrits, et d'autre part, une amélioration des textes produits aux niveaux syntaxique et orthographique. (Crinon, 2002)

En Suisse romande, la méthode *S'exprimer en français, séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* fait son apparition au début des années 2000 dans les classes. L'objectif est

clair : multiplier les occasions d'écrire. « *Un fait est évident : plus les élèves écrivent et plus ils courent le risque de commettre des erreurs d'orthographe. Faut-il pour cela renoncer à faire écrire des textes et commencer par apprendre aux élèves les règles élémentaires de l'orthographe ?* », s'interrogent les auteurs. Non, répondent-ils. « *Les recherches menées sur les processus d'apprentissage montrent au contraire que donner aux élèves de multiples occasions d'écrire est une condition indispensable pour favoriser le développement de leurs capacités dans ce domaine. Les obstacles rencontrés créent un lieu de questionnement où il est possible, progressivement, de corriger les règles provisoires élaborées par les élèves et dont les erreurs commises sont souvent la trace.* » (Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B., 2001).

Même si les didacticiens du français actuels prônent assez clairement la production textuelle sous toutes ses formes, dans mes stages, j'ai rarement eu l'occasion d'observer des élèves du cycle initial et du CYP 1 produire des textes. Bien souvent, ces derniers se bornent à recopier des mots et des phrases inscrits sur le tableau noir ou sur des fiches.

### **2.3. Les différents stades de développement de l'écriture**

*Ecrivain en herbe* a été conçu pour les élèves de deuxième année primaire. Avant d'analyser les productions des neuf enfants qui ont participé à cette recherche, il m'a paru essentiel de connaître le stade de développement de l'écriture auquel ils appartenaient. Pour se faire, je me suis tournée vers les travaux de Lori Jamison Rog (2009). Enseignante, écrivaine et chercheuse canadienne, cette auteure répertorie quatre stades de développement de l'écriture relativement distincts selon les âges. Au stade d'émergence, les élèves savent qu'écrire permet de communiquer des idées, mais ils sont parfois incapables de faire la distinction entre un dessin et une lettre. Durant cette période, ce qui compte avant tout, c'est de les inciter à parler pour améliorer leur vocabulaire. Le deuxième stade, le stade d'initiation, correspond à la capacité des élèves à saisir les liens entre les lettres et les sons. Ils arrivent à former des mots. Toutefois, ils ne parviennent pas toujours à les segmenter correctement. Ce stade se caractérise également par le fait qu'ils sont, d'une part, capables d'avoir plusieurs idées sur un même sujet et, d'autre part, en mesure d'utiliser un processus d'écriture (planifier, écrire et réviser). Au troisième stade, le stade de transition, les élèves peuvent développer un thème à l'aide de mots fréquents,

orthographiés correctement, et de mots phonétiquement orthographiés. Ils sont soucieux d'écrire en respectant les règles orthographiques et grammaticales. Les idées sont fécondes et les textes de plus en plus longs. Enfin, la dernière étape correspond au stade de consolidation. Comme le souligne Lori Jamison Rog, « *les élèves au stade de consolidation sont des créateurs. Leurs phrases variées et complexes donnent rythme et fluidité à leurs textes. On sent une transition évidente de la structure de la langue parlée à la « langue des livres ».* Les textes sont de mieux en mieux organisés. Les écrits originaux dépassent l'expérience personnelle de l'élève et le vocabulaire ainsi que la syntaxe sont riches et complexes.

La plupart des élèves de deuxième année qui ont pris part à ma recherche se situe, à mon avis, au stade d'initiation. Malgré de nombreuses erreurs, ils se soucient de la correspondance grapho-phonémique. Ils commencent à maîtriser la segmentation de la chaîne graphique et organisent leurs idées. Ils font partie de cette catégorie d'enfants qui, comme l'indique Clairelise Bonnet, produit des écrits ressemblant beaucoup au court poème japonais, le haïku. « *Événement bref qui trouve d'un coup sa forme juste, le haïku ne ressemble à rien et à tout. Ne répondant à aucun des usages attribués à la littérature, écrit « juste pour écrire », il résiste à tout commentaire. Les toutes premières phrases de l'enfant présentent des caractéristiques semblables. Brèves, simples, fragmentaires, difficiles à commenter, elles semblent n'avoir aucune finalité, même si elles ont un sens ».* (Bonnet, 1994).

Cette auteure recense six schèmes d'écriture (premiers instruments d'appropriation de l'expression écrite) qui caractérisent ce stade :

1. Réunir des termes proches par le son ou le sens. Il s'agit, entre autres, de jouer avec les mots par des associations phoniques.
2. Transposer des actes de parole, c'est-à-dire être en mesure de transposer ce que l'on dit en bribes de dialogue écrit.
3. Accumuler des mots associés à un thème.
4. Mentionner une ou deux actions vécues dans le passé. Ici, il est question de relater des événements passés par rapport au moment où les élèves écrivent.
5. Assembler deux moments d'une histoire. Cette jonction entre deux moments détermine le passage au stade suivant : les démarches d'écriture. Ce stade apparaît le

6. plus souvent en fin de deuxième primaire et perdure jusqu'au milieu de la quatrième primaire.
7. Prolonger une affirmation par une explication. L'enfant utilise l'écrit pour expliquer un comportement, une émotion, une croyance.

#### **2.4. Un outil ludique au service des apprentissages**

Les didacticiens l'affirment : les élèves, quel que soit leur âge, sont tout à fait à même d'écrire, seuls ou avec l'aide d'un adulte grâce, entre autres, au dispositif de la dictée à l'adulte, si on leur donne des occasions pour le faire. Pourtant, nombreux sont les enseignants qui hésitent à se lancer dans cette aventure avant d'avoir enseigné les normes orthographiques et grammaticales. Ils redoutent les « fautes d'orthographe » et les écritures intermédiaires. Avant de se jeter à l'eau, ils aimeraient que leurs élèves soient déjà des experts. Conséquence de cette réticence : le rapport entre ce qui est écrit en production et ce qui est copié est de un à cinq. La copie de lettres, de mots et de petites phrases présente, en effet, moins de risques pour tout le monde. Pourtant, comme l'explique André Ouzoulias, chercheur et formateur de maîtres, « *l'écriture de textes, si courts soient-ils, dès la Grande Section et de plus en plus fréquemment tout au long du cycle 2, peut constituer, pour les élèves les moins expérimentés en lecture, une appropriation accélérée de notre système d'écriture.* » (2004) Dans une conférence donnée à la HEP Vaud en 2006, cet auteur précise les avantages que procure l'écriture d'un texte. Il aide l'enfant à comprendre que l'écriture note le langage. Il lui permet d'accéder à la conscience lexicale, de coordonner les différents niveaux d'articulation du texte (repérage des mots, syllabes, graphèmes et lettres...), de s'approprier le schème de la lecture à haute voix, de mieux comprendre l'acte de lire, de différencier la langue « dans l'oral » et la langue « pour l'écrit » et enfin de s'approprier le sens conventionnel de la lecture.

*Ecrivain en herbe* est un outil pédagogique ludique qui s'inscrit dans cette lignée. Il vise à banaliser l'acte d'écrire et à permettre aux jeunes enfants de surmonter leurs appréhensions de la page blanche. Il leur offre la possibilité de s'entraîner, de prendre des risques sans être jugés ou notés. Leurs erreurs sont accueillies avec bienveillance et servent parfois de support de travail à des activités de structuration. Progressivement, les élèves eux-mêmes prennent conscience de leurs progrès et du volume de travail accompli.

Ce recueil comprend dix types d'activités d'écriture : les récits, les jeux de mots, les poèmes, les textes lacunaires, les légendes, les listes, les courriers, les portraits, les menus et les albums de jeunesse. La richesse des activités proposées permet de varier les entrées dans l'écrit. Les élèves sont tantôt amenés à écrire des mots sous forme de liste, tantôt des phrases plus ou moins complexes pour raconter un événement. Conçues comme des gammes d'écriture, ces tâches entretiennent des liens entre elles. Au fil des mois, les élèves retrouvent des exercices connus et des consignes plus ou moins identiques. Le but de cette répétition consiste à éviter de tomber dans un écueil fatal : l'éparpillement. En écrivant à plusieurs reprises des listes et des légendes de photographie, par exemple, les élèves ont la possibilité d'améliorer leurs écrits.

Après chaque tâche d'écriture, les élèves qui le souhaitent lisent leur production à leurs camarades. Ce moment, en général fort apprécié de tous, est l'occasion de construire un statut d'auteur, élément essentiel favorisant un rapport positif à l'écrit.

### **3. Le déroulement de la recherche**

Cette recherche s'articule en deux parties. La première s'intéresse aux représentations des élèves vis-à-vis de l'écriture. La deuxième analyse leur capacité à écrire d'un point de vue quantitatif et qualitatif sur quatre mois.

#### **3.1. Les neuf étapes de la recherche**

##### **3.1.1. Création du livret *Ecrivain en herbe***

A la fin juillet 2010, l'outil pédagogique comprenant quarante-et-une activités d'écritures brèves est prêt. Avant de l'utiliser en stage, je le teste auprès d'un élève de deuxième année primaire.

##### **3.1.2. Découverte par les élèves du livret**

Le mardi 24 août, je distribue un exemplaire d'*Ecrivain en herbe* aux neuf élèves de deuxième année primaire afin qu'ils le découvrent et, s'expriment dessus. Après quelques minutes d'observation, Mélissa s'exclame : « *C'est joli* », ce que reprennent en chœur la plupart des autres élèves. Puis, Romain et Timothy demandent : « *Est-ce que ça compte pour les notes ?* » Je les rassure en leur disant que non. D'une voix timide, Dylan dit : « *Moi, je sais pas écrire* ». Je lui réponds que ce n'est pas grave, que l'on va

apprendre ensemble. Après ces premières réactions spontanées, je leur demande ce que signifie le titre. Timothy explique qu'un écrivain, « *c'est quelqu'un qui écrit des livres* ». Laure ajoute : « *des livres et aussi des journaux et des lettres* ». Quant à l'expression écrivain en herbe, les élèves n'ont aucune idée de son sens.

### **3.1.3. Passation du pré-test**

Le mardi 31 août, de 8h45 à 9h10, les neufs élèves passent le pré-test sur leur livret *Ecrivain en herbe* à la page 4. La consigne est la suivante : « Ecris en quelques phrases ce que tu as fait ce week-end. » Pour se faire, ils ont à leur disposition le dictionnaire actif. Avant de débiter la rédaction, je les invite à raconter leur week-end. Cette première étape leur permet de se remémorer les faits et de structurer leur récit. Après une quinzaine de minutes d'expression orale, les élèves prennent leur plume et démarrent la rédaction, certains immédiatement comme Laure, Mélissa, Jihanne et Timothy, d'autres avec plus de réticences comme Emma, Dylan, Alvyn, Romain et Josué.

### **3.1.4. Première série d'entrevues semi-dirigées individuelles**

Les jeudis 9 et 16 septembre, Laure, Romain, Emma et Mélissa passent l'entrevue semi-dirigée individuelle. J'ai choisi ces quatre élèves en fonction de leur pré-test et de leur niveau scolaire. Laure est considérée comme une bonne élève, Romain comme un élève moyen et Emma comme une élève en difficulté. Quant à Mélissa, initialement non prévue dans cette série d'entrevues, elle a été prise en raison de sa motivation. Cette fille fait partie des bons élèves de la classe.

### **3.1.5. Activités d'écriture**

Une à trois fois par semaine, les élèves écrivent dans leur livret. Ce moment d'écriture se déroule le plus souvent entre 8h45 et 9h15 et dure une vingtaine de minutes au maximum. La tâche d'écriture peut être imposée à tous et dans ce cas, elle débute par la lecture collective de la consigne. Le choix peut également être laissé à la libre appréciation de chacun. A ce moment-là, les élèves choisissent une activité d'écriture et lisent seuls ou avec mon aide la consigne. Concernant les modalités de travail, à l'exception du pré-test et du post-test qui se font individuellement, les élèves peuvent travailler seuls ou en groupe. En outre, ils disposent d'outils de référence (dictionnaires et affiches de mots réalisées ensemble). La récurrence de certaines erreurs fait l'objet de mini-leçons juste avant l'activité d'écriture ou quelques jours plus tard. Ces retours sur certaines notions



orthographiques ont pour but d'éviter que certaines erreurs ne perdurent.

Au terme de ces quatre mois, force est de constater que tous les élèves n'ont pas le même rythme de travail. Laure et Mélissa ont écrit 28 activités, Josué 27, Timothy 26 et Romain 24. Alvyn et Jihanne en ont écrites 20, Emma 19 et Dylan 18 (Annexe I).

### **3.1.6. Passation du post-test**

Le post-test a lieu le mardi 14 décembre. Celui-ci se trouve à la page 43 du livret. Il s'agit de la même activité d'écriture que celle proposée lors du pré-test. Le but étant bien évidemment de comparer des productions découlant de consignes identiques.

### **3.1.7. Deuxième série d'entrevues semi-dirigées individuelles**

Le jeudi 16 décembre, Laure, Romain, Emma et Mélissa passent de nouveau l'entrevue semi-dirigée individuelle. Ils répondent aux mêmes questions que celles posées lors du premier entretien. Cette deuxième série d'entrevues permet d'analyser l'évolution de leurs représentations vis-à-vis de l'écriture.

### **3.1.8. Construction et mise en forme des résultats**

En janvier 2011, les pré-tests et les post-tests des neuf élèves sont répertoriés dans une grille d'observation fermée. Cette grille prend en compte aussi bien des aspects quantitatifs (nombre de mots écrits, de phrases et de phrases syntaxiquement correctes produites) que des aspects qualitatifs (pertinence des propos, organisation du texte et notions orthographiques telles que l'accord noms/déterminants et la segmentation de la chaîne graphique). De même, les données des premières et des deuxièmes entrevues semi-dirigées individuelles de Laure, Romain, Emma et Mélissa sont regroupées par rubriques dans un tableau.

### **3.1.9. Analyse et interprétation des données**

En février, les pré-tests et les post-tests de chaque élève sont comparés et analysés, ainsi que les entretiens individuels de septembre et de décembre. Les données permettent de dégager des tendances pour chaque élève et pour le groupe en général.

## **3.2. Le plan de recherche**

Il s'agit d'un plan expérimental simple à mesures répétées. C'est une recherche longitudinale sur quatre mois qui s'est déroulée du 24 août au 16 décembre 2010.

Conformément à la décision n°102 concernant l'accès aux données du système scolaire à des fins de recherche, j'ai recueilli des données uniquement dans ma classe de stage. Pour cette raison, le plan de recherche que je propose ne peut être qu'à mesures répétées, c'est-à-dire impliquant l'enregistrement de plus d'une mesure pour un même participant.

❖ Variable indépendante

- Le travail intensif de l'expression écrite en deuxième année primaire

❖ Variables dépendantes

- les capacités des élèves à écrire
- les représentations de l'écrit

❖ Variables non contrôlées:

- sexe des élèves
- heure de l'enseignement
- fatigue en cours d'expérimentation
- apport en langue écrite dans la famille
- déménagement
- langue maternelle

## **4. Analyse et interprétation des pré-tests et post-tests**

Les données des pré-tests et post-tests de chaque élève ont été répertoriées dans une grille d'observation fermée. Cette grille prend en compte les dimensions quantitative et qualitative des écrits des élèves. Du point de vue quantitatif, elle fait ressortir pour chaque production le nombre de mots, de phrases et de phrases syntaxiquement correctes, ainsi que la présence des majuscules et des points. Du point de vue qualitatif, elle met l'accent sur la pertinence des propos, l'organisation du texte, la correspondance phonèmes/graphèmes, la segmentation de la chaîne graphique et les accords des noms/déterminants.

L'analyse des pré-tests et des post-tests tente d'apporter des éléments de réponse à la seconde partie de la question de recherche, à savoir : « Dans quelle mesure une pratique intensive d'écritures brèves avec des élèves de deuxième année primaire (...) développe-t-elle leurs capacités à écrire ? »

## 4.1. Analyse des pré-tests

Les neuf pré-tests, accompagnés de leur grille d'observation fermée, figurent dans l'Annexe II. Le « Tableau comparatif des résultats des pré-tests » est consultable dans l'Annexe III. Ces pré-tests font ressortir les points suivants :

- la longueur des productions varie beaucoup d'un élève à un autre. Alors que Laure et Mélissa ont écrit respectivement 37 et 34 mots, Josué n'en a écrit que 7 et Emma 4. Timothy et Romain en ont écrit 24, Dylan, Alvyn et Jihanne une dizaine ;
- au total, 21 phrases sur 24 sont syntaxiquement correctes, soit 87% des phrases écrites par les neuf élèves ;
- six élèves ne connaissent pas l'usage de la majuscule et du point ;
- seul un élève obtient le maximum de points à la pertinence des propos, c'est-à-dire trois points. Sept élèves obtiennent deux points et un élève un point ;
- un tiers des élèves respecte l'ordre chronologique et emploie des marqueurs temporels. Un tiers respecte l'ordre chronologique sans employer de marqueurs temporels. Le dernier tiers ne respecte pas tout à fait l'ordre chronologique ;
- concernant la segmentation des phrases en mots, Mélissa et Jihanne ne font aucune erreur, Timothy et Alvyn en font une seule et Laure deux. Toutefois, le texte de Laure est beaucoup plus long que ceux de ses camarades. Romain et Dylan ne maîtrisent pas cette notion orthographique. Quant aux textes d'Emma et de Josué, le premier est trop court pour juger d'une éventuelle maîtrise de ce point et le deuxième a été effacé par son auteur ;
- de grandes disparités existent entre les élèves vis-à-vis des correspondances phonèmes/graphèmes. Le détail des principales erreurs figure dans les résumés ci-dessous ;
- la plupart du temps, les accords noms/déterminants en genre et en nombre ne sont pas effectués, ce qui est normal puisque cette notion sera abordée deux mois après ce pré-test.

### Résumé du déroulement du pré-test de Romain

Après m'avoir demandé d'écrire au tableau les mots « un match », « un ami » et « une cabane », Romain les a recopiés les uns à la suite des autres sur son livret. Je lui ai ensuite demandé de les insérer dans une ou plusieurs phrases, ce qu'il a fait. Il a également ajouté

à son texte les propos d'un autre élève qui est allé à Berne. L'analyse de son pré-test révèle des difficultés à segmenter la chaîne graphique en mots (« vuunmatch », pour « vu un match » ou « suazérne » pour « suis allé à Berne »). En outre, Romain ne connaît pas encore l'usage du point et de la majuscule, ce qui est normal pour un élève en début de 2P. Il utilise correctement le passé composé, toutefois, il ne sait pas l'écrire, ce qui est également normal. Sa production montre qu'il ne parvient pas à retranscrire tous les sons. Quand il écrit « suazérne », outre le fait qu'il ne sépare pas les mots, il ne retranscrit pas les sons [sʰi], [ale] et [bɛrn] et il oublie le mot « à ».

#### Résumé du déroulement du pré-test de Josué

Bon élève, Josué a constamment le souci de bien faire. Son pré-test en est, à mes yeux, la preuve. Dans un premier temps, il a écrit une phrase. Il m'a ensuite appelée pour que je la corrige. Comme pour les autres élèves, j'ai réécrit sa phrase en dessous. Quelques jours plus tard, en feuilletant son livret, je me suis rendue compte qu'il avait effacé son texte après mon passage. Je pense que Josué fait partie de ces élèves qui, dans un désir de perfection, effacent toutes traces de leurs erreurs.

#### Résumé du déroulement du pré-test d'Emma

Emma a eu beaucoup de peine à entrer dans la tâche. Elle semblait désorientée, ne sachant pas comment commencer. Quand je suis allée vers elle, elle m'a demandé d'écrire au tableau le mot « anniversaire ». Elle l'a recopié tel quel. Je lui ai alors demandé de l'insérer dans une phrase, ce qu'elle a fait. Malgré mes encouragements, à la fin de sa première phrase, elle ne souhaitait plus continuer. Sa production montre qu'elle a compris la consigne. Elle utilise le passé composé à bon escient avec une erreur dans la segmentation de la chaîne graphique. Elle omet les mots « à un ».

#### Résumé du déroulement du pré-test de Dylan

Comme Emma, Dylan fait partie des élèves en difficulté de cette classe. Avant que je vienne vers lui pour regarder où il en était, Dylan n'avait pas pris son crayon. Il regardait ses camarades et cherchait l'interaction avec eux. Devant mes encouragements, il a formulé une phrase et a essayé de l'écrire. Pendant cette phase de rédaction, je suis restée à ses côtés. La présence d'un adulte le recentre sur son travail. Finalement, Dylan a écrit deux phrases. Sa production montre qu'il utilise les bons temps (le passé composé pour

évoquer son week-end et le présent pour parler du futur proche). Sa production fait surtout ressortir des problèmes de segmentation de la chaîne graphique ainsi que des erreurs phonétiques (« vior » au lieu de « voir », « dns » au lieu de « dans »...) ».

#### Résumé du déroulement du pré-test d'Alvyn

Après avoir recopié le mot « fête » qu'il m'avait demandé de noter au tableau, Alvyn a écrit deux phrases à l'aide de son dictionnaire actif. Ses deux phrases montrent qu'il maîtrise la segmentation de la chaîne graphique. Par ailleurs, il utilise correctement l'imparfait et le passé composé. Alvyn a écrit son texte relativement rapidement, sans montrer de signe de fatigue ou de lassitude.

#### Résumé du déroulement du pré-test de Mélissa

Sans hésitation, Mélissa a pris sa plume et s'est lancée dans l'écriture du pré-test. Son texte, relativement long, puisqu'il comporte 34 mots, dénote d'une aisance rédactionnelle. Cette élève construit des phrases syntaxiquement correctes et maîtrise le passé composé ainsi que l'usage du point et de la majuscule.

#### Résumé du déroulement du pré-test de Laure

Le texte de Laure est également long. Pour l'écrire, elle a, à plusieurs reprises, utilisé son dictionnaire. Ses phrases sont syntaxiquement correctes et intègrent des marqueurs temporels. A l'exception de deux erreurs (« maseur » pour « ma sœur » et « alla » pour « à la »), Laure maîtrise la segmentation de la chaîne graphique.

#### Résumé du déroulement du pré-test de Timothy

Comme Laure et Mélissa, Timothy s'est lancé dans la tâche sans tarder et a travaillé de façon autonome. Par ce pré-test, on peut se rendre compte qu'il fait usage de la majuscule et du point, il segmente correctement la chaîne graphique et, à l'exception de quelques erreurs, il maîtrise la correspondance phonèmes/graphèmes.

#### Résumé du déroulement du pré-test de Jihanne

Jihanne était la dernière élève à me rendre son texte. Cette élève studieuse s'est appliquée aussi bien au niveau de la calligraphie que de l'orthographe. Contrairement aux autres élèves, elle n'a pas souhaité lire son texte en public.

## **4.2. Analyse des post-tests**

Quatre mois environ après le début de la recherche, les neuf élèves ont passé le post-test. Ces neuf documents, accompagnés de leur grille d'observation fermée, sont répertoriés dans l'annexe IV. Le « Tableau comparatif des résultats des post-tests » se trouve dans l'Annexe V. L'analyse des post-tests fait ressortir les points suivants :

- la longueur des productions varie du simple au double. Cinq élèves ont écrit une vingtaine de mots (Alvyn, Dylan, Emma, Josué et Romain), deux élèves une trentaine (Laure et Mélissa) et deux élèves plus de quarante (Jihanne et Timothy);
- 29 phrases sur 32 sont syntaxiquement correctes, soit 90 % des phrases écrites par les neuf élèves ;
- à l'exception d'Emma qui n'utilise qu'une majuscule dans son texte, les autres élèves font usage du point et de la majuscule à plus de 50 % ;
- huit élèves obtiennent le maximum de points à la pertinence des propos, soit trois points. Seule Emma obtient deux points ;
- sept élèves obtiennent le maximum de points au critère testant l'organisation du texte. Laure et Romain obtiennent deux points ;
- concernant la segmentation des phrases en mots, Timothy et Mélissa ne font aucune erreur. Quatre élèves en font une seule et trois élèves deux ;
- de grandes disparités existent entre les élèves vis-à-vis des correspondances phonèmes/graphèmes. Timothy, Emma, Dylan et Jihanne commettent de nombreuses erreurs phonogrammiques avec altération ;
- Laure, Jihanne, Mélissa, Timothy et Emma accordent en genre et en nombre les noms avec les déterminants. Romain et Josué font des erreurs. Ce critère ne peut être vérifié chez Alvyn et Dylan.

## **4.3. Interprétation des résultats**

Le « Tableau comparatif des résultats des pré-tests et des post-tests » (Annexe VI) ainsi que les « Tableaux comparatifs des pré-tests et des post-tests pour chaque élève » (Annexe VII) montrent que les neuf élèves de deuxième année primaire ont progressé dans tous les domaines.

### **4.3.1. Les grandes tendances**

Entre le pré-test et le post-test, les élèves ont augmenté :

- le nombre de mots écrits, passant de 168 à 261 mots. Emma a fait un bond de 4 à 23 mots, Josué de 7 à 22, Alvyn de 11 à 20, Timothy de 24 à 45 et Jihanne de 11 à 44. Dylan, Laure, Mélissa et Romain ont écrit à peu près le même nombre de mots ;
- le nombre de phrases écrites. La différence est de taille pour Josué (de 1 à 5 phrases) et Emma (de 1 à 4 phrases) ;
- le nombre de phrases syntaxiquement correctes. Là-aussi, ce sont surtout Josué et Emma qui ont amélioré la qualité syntaxique de leurs phrases ;
- l'utilisation à bon escient de la majuscule et du point. Emma a très peu progressé dans ce domaine. En revanche, six élèves qui n'utilisaient pas la majuscule et le point lors du pré-test, les ont mis une fois sur deux, voire à chaque phrase, lors du post-test. Jihanne n'a pas progressé. Elle est restée à 50 %. Mélissa a régressé puisqu'elle est passée de 90 % à 75 % ;
- la pertinence des propos. Au pré-test, les textes des neuf élèves étaient pertinents à 66 %. Au post-test, ils l'étaient à 96 %.
- l'organisation du texte. Au pré-test, 66 % des textes répondaient au critère de l'organisation. Au post-test, 92 % des textes écrits étaient organisés correctement.

### **4.3.2. La correspondance phonèmes/graphèmes**

L'évolution de cette notion orthographique est très variable d'un élève à un autre. En quatre mois, Mélissa, Alvyn, Laure, Romain et Josué ont nettement amélioré leurs performances. Leurs erreurs au post-test relèvent plus d'erreurs morphogrammiques grammaticales comme « j'ai chanter » (Mélissa), « je suie à lé » (Alvyn), « je suis aller » (Laure), « je sui aller » (Romain) et « jé fai » (Josué), que d'erreurs phonétiques ou phonogrammiques avec altération. Encore une fois, j'insiste sur le fait que le passé composé est un temps enseigné sur le plan morphologique au CYP2.

Jihanne, qui a également commis très peu d'erreurs dans ce domaine lors du post-test, a augmenté les risques en multipliant par quatre la longueur de son texte. Comme en septembre, Jihanne ne met pas d'accent sur le « e » pour faire le son [e] et ne connaît toujours pas l'écriture du mot « chez ».

En août, Timothy faisait surtout des erreurs phonogrammiques sans altération (« chai » au lieu de « chez », par exemple) et une seule erreur phonétique (« surtu » pour « surtout »).

En décembre, la plupart de ses erreurs sont phonétiques (« sussca » au lieu de « jusqu'à » ou « con » au lieu de « quand »). Si elles perdurent, ces erreurs de « bas niveau » peuvent se révéler inquiétantes.

Emma et Dylan font eux aussi beaucoup d'erreurs phonétiques dans leur post-test. Emma écrit « parons » au lieu de « parents » et « recarbai » au lieu de « regardé ». Quant à Dylan, il marque « chander » au lieu de « chanté » et « don » au lieu de « dans ». Pour ces deux élèves, les progrès en quatre mois sont peu significatifs. Il semblerait que ces activités d'écritures intensives n'ont pas gommé leurs difficultés par rapport à la correspondance phonèmes/graphèmes. Tout comme pour Timothy, un travail sur les correspondances phonèmes/graphèmes doit être effectué de façon intensive et sans doute décontextualisée.

### **4.3.3. La segmentation de la chaîne graphique**

Entre le pré-test et le post-test, tous les élèves ont réalisé des progrès plus ou moins importants dans ce domaine.

- Mélissa a maintenu son niveau. Elle n'a fait aucune erreur dans les deux tests.
- Timothy a amélioré son niveau. Il a fait une erreur dans le pré-test et aucune dans le post-test alors qu'il a presque doublé la longueur de son texte, passant de 24 à 45 mots.
- Laure a progressé puisqu'elle a commis une seule erreur au post-test et deux erreurs au pré-test avec une longueur de texte plus ou moins identique. Il faut toutefois noter qu'à la fin du semestre, elle écrit toujours « alla » au lieu de « à la ».
- Alwyn a fait une erreur dans les deux tests. Toutefois, il a doublé la longueur de son texte, passant de 11 à 20 mots. De ce fait, on peut considérer qu'il a fait des progrès notoires.
- Jihanne, qui n'avait fait aucune erreur au pré-test, a commis deux erreurs au post-test. A première vue, on pourrait en conclure qu'elle a régressé. En fait, elle a nettement progressé puisque sa production écrite est passée de 11 mots fin août à 44 mots en décembre.
- Dylan a fait des progrès remarquables. Alors qu'il collait quasiment tous les mots au pré-test, il n'a fait qu'une erreur au post-test. Cette erreur, très compréhensible, provient du nom propre « Grand-Vennes ». Il a écrit « gronvène ».
- Romain et Josué ont également nettement amélioré cette notion orthographique. Tandis que le texte de Romain était quasiment incompréhensible fin août, il ne contenait plus que



deux erreurs de ce type fin décembre (« lécole » et « à vec »). Quant à Josué, il n'a fait qu'une erreur au post-test alors que son texte est passé de 7 à 22 mots. En outre, en décembre, il n'a rien effacé de sa production.

- Emma a produit un post-test beaucoup plus long que le pré-test. De ce fait, les risques de commettre des erreurs étaient beaucoup plus élevés. Concernant cette notion orthographique, Emma a collé deux fois les mots « oconsaire » pour « au concert » et « sonpa » pour « sont pas ».

L'analyse des données montre que tous les élèves ont réalisé des progrès considérables au niveau de la segmentation de la chaîne graphique. Pour sept élèves sur neuf, on peut considérer qu'elle est acquise ou en très bonne voie d'acquisition. Pour Emma et Dylan, elle demeure encore fragile.

#### **4.3.4. Les accords noms/déterminants**

A partir du mois de novembre, les élèves ont bénéficié d'un enseignement spécifique sur les accords en genre et en nombre des noms et des déterminants. Cet enseignement explique en partie pourquoi la plupart des élèves ont réalisé des progrès importants entre le pré-test et le post-test.

Six élèves ont amélioré leurs résultats dans ce domaine. Il s'agit d'Emma, Jihanne, Laure, Dylan, Romain et Mélissa. Emma a accordé correctement les trois noms utilisés. Jihanne maîtrise particulièrement bien le pluriel. Ses cinq noms sont accordés en genre et en nombre. Les textes de Laure et de Dylan ne comportent pas de pluriel. Toutefois, les autres occasions de tester ce critère sont justes. Romain accorde correctement deux noms sur trois avec leur déterminant. Toutefois, il oublie le « s » au groupe nominal « des chan ». Quant à Mélissa, qui ajoutait des « s » de façon arbitraire au pré-test, elle ne commet plus ce genre d'erreurs.

Timothy maintient un bon niveau entre son pré-test et son post-test. Chez Alwyn, ce critère est difficilement vérifiable. Il écrit uniquement « l'écol ». Le post-test de Josué comporte également une seule occasion de vérifier ce critère, et cette occasion révèle une erreur. Il met un « s » au groupe nominal « du bobs ». Il est toutefois très difficile de tirer des conclusions sur la base de cet accord unique.

## 5. Analyse et interprétation des entretiens semi-dirigés individuels

La première série d'entretiens semi-dirigés individuels a été menée les jeudis 9 et 16 septembre auprès de Mélissa, Romain, Laure et Emma. Le jeudi 16 décembre, ces mêmes élèves ont passé une deuxième série d'entretiens, identique à celle du mois de septembre.

### 5.1. Analyse des premières entretiens semi-dirigés individuels

#### 5.1.1. Compte-rendu des quatre entretiens

Les quatre entretiens semi-dirigés individuels complètes menés les jeudis 9 et 16 septembre sont consultables dans l'Annexe VIII.

L'acte d'écrire

Rubriques	Réponses
<i>A l'école, est-ce que tu écris ?</i>	Ils répondent tous « oui ».
<i>Qu'écris-tu ?</i>	Des maths, des sons et de syllabes, dans les cahiers d'orthographe, de brouillon, d'écriture, l'agenda, la dictée...
<i>Est-ce qu'il t'arrive d'écrire quand tu n'es pas à l'école ?</i>	« Oui » pour les quatre. Deux élèves ajoutent « à la maison ».
<i>Si oui, qu'est-ce que tu écris ?</i>	Des leçons, des cahiers, des cartes postales, des mots, l'argent sur une feuille, la dictée, des histoires, mes devoirs.
<i>A qui écris-tu ?</i>	Suivant les élèves : « À mes parents », « à mes amis », « à ma copine », « à ma sœur quand je pars en camp de vacances »...
<i>Est-ce que tu reçois du courrier à ton nom ?</i>	« Oui » pour les quatre. Ils reçoivent des cartes d'invitation à un anniversaire et/ou des cartes postales.
<i>Si oui, qui t'écrit ?</i>	Notamment des amis et leurs parents.
<i>Est-ce que tu y réponds ? Si oui, écris-tu seul(e) ou avec de l'aide ?</i>	Trois élèves sur quatre répondent.

La fréquence de l'écriture

Rubriques	Réponses
<i>Est-ce que tu écris tous les jours ? Une fois par semaine ? Plus d'une fois par semaine ?</i>	Ils disent écrire tous les jours.
<i>Est-ce que tu aimerais écrire plus souvent à la maison et quoi ?</i>	« Quelquefois. » (Romain) « Oui, plein de choses. » (Laure) « Oui, par exemple, des mots à recopier. Quatre fois le

	vocabulaire. » (Emma) « <i>Oui, beaucoup de fois. Des histoires et des mots.</i> » (Mélissa)
<i>Est-ce que tu aimerais écrire plus souvent à l'école et quoi ?</i>	« <i>Je sais pas.</i> » (Romain) « <i>Oui, faire des trucs un peu plus difficiles.</i> » (Laure) « <i>Pas tellement.</i> » (Emma) « <i>Oui.</i> » (Mélissa)

### Les représentations de l'écrit

<b>Rubriques</b>	<b>Réponses</b>
<i>Est-ce que tu aimes écrire ?</i>	« <i>J'aime bien.</i> » (Romain) « <i>Oui, beaucoup.</i> » (Laure) « <i>Oui, j'aime bien.</i> » (Emma) « <i>Oui, beaucoup.</i> » (Mélissa)
<i>Pourquoi ?</i>	« <i>Parce qu'on s'habitue à bien écrire (...) et qu'après on est comme les parents.</i> » (Romain) « <i>Ca me passionne.</i> » (Laure) « <i>On peut apprendre des nouveaux mots. On peut savoir lire. Parce que je suis contente d'écrire.</i> » (Mélissa)
<i>Qu'est-ce que tu aimes écrire ?</i>	« <i>Tout, sauf les punitions.</i> » (Romain) « <i>Des choses difficiles.</i> » (Laure) « <i>Des mots, par exemple, la forêt.</i> » (Emma) « <i>Plusieurs mots, en particulier des histoires.</i> » (Mélissa)
<i>Qu'est-ce que tu n'aimes pas écrire ?</i>	« <i>Les punitions.</i> » (Romain) « <i>Rien.</i> » (Laure) « <i>Chaque fois, quand je prends mon cahier, la maîtresse elle dit : C'est bon, il faut aller à la récréation. Moi, j'ai pas assez le temps.</i> » (Emma) « <i>(...) les hyper-longues phrases parce que ça prend du temps. Tout le monde a fini et moi je reste en dernier.</i> » (Mélissa)
<i>Qu'est-ce que tu ressens quand tu écris ?</i>	« <i>Je sais pas.</i> » (Romain) « <i>Ca me fait du bien. Ca me fait plaisir.</i> » (Laure) « <i>Ca fait du bien. Quelque chose que j'aime bien.</i> » (Emma) « <i>Je pense dans ma tête qu'est-ce que je vais écrire, par exemple, des histoires.</i> » (Mélissa)
<i>Est-ce que tu aimes recevoir du courrier à ton nom ?</i>	« <i>Oui.</i> » (Romain) « <i>Oui, ça me fait plaisir.</i> » (Laure) « <i>Oui.</i> » (Emma). Elle reçoit des mails de ses grands-parents. « <i>Oui.</i> » (Mélissa)
<i>Aimes-tu répondre au courrier que l'on t'envoie ?</i>	« <i>Oui.</i> » (Romain) « <i>Oui, je réponds.</i> » (Emma) « <i>Oui.</i> » (Mélissa)

## Les fonctions de l'écriture

Rubriques	Réponses
<i>A ton avis, ça sert à quoi d'écrire ?</i>	<p>« Je sais pas. Après, on sait mieux écrire. » (Romain)</p> <p>« Pour apprendre beaucoup de choses, des choses difficiles (...) à faire plaisir à l'autre, à bien écrire. » (Laure)</p> <p>« Ça sert à apprendre des nouveaux mots, à écrire. » (Emma)</p> <p>« Ça sert à donner des courriers, à faire des histoires. » (Mélissa)</p>
<i>Est-ce que c'est utile de savoir écrire ? Pourquoi ?</i>	<p>« Oui (...). Ça sert à apprendre. » Il parle aussi du fait qu'on puisse s'écrire si on est loin l'un de l'autre. (Romain)</p> <p>« Oui. Si on envoie des lettres et il ne peut pas répondre aux lettres, ça va pas être bien. (...) C'est pas très gentil. » (Laure)</p> <p>« Oui. Si t'es perdue quelque part et si tu ne sais pas écrire, tu peux te perdre. » (Emma)</p> <p>« Oui, c'est important. Quand on est grand, on peut mieux comprendre les choses. On voudrait donner une carte postale à quelqu'un, on écrit n'importe quoi et ils ne vont jamais comprendre. Et puis, ça fait travailler la mémoire. » (Mélissa)</p>

### 5.1.2. Généralités

Ces quatre entretiens font ressortir plusieurs aspects.

- Ces élèves écrivent tous les jours à l'école et très régulièrement à l'extérieur de l'école, en particulier chez eux.
- A l'école, ils écrivent surtout leurs devoirs dans l'agenda, les dictées dans leur cahier de français et les nombres.
- Seules Mélissa et Laure tiennent une sorte de journal intime dans lequel elles écrivent des histoires et des anecdotes.
- Emma et Romain n'aimeraient pas écrire plus souvent à l'école, contrairement à Mélissa et à Laure.
- Les quatre enfants reçoivent parfois du courrier sous forme de cartes postales ou de cartes d'invitation. Ils éprouvent beaucoup de plaisir à les lire et y répondent volontiers.
- Leurs représentations de l'écrit sont positives, voire très positives, surtout pour Laure (« *Ca me passionne* »).
- Ils aiment écrire car cela leur « *fait du bien* » et cela permet « *d'être comme les parents* » (Romain).

- Pour Laure et Emma, écrire sert à apprendre. Mélissa voit dans l'écriture une façon de raconter des histoires et de comprendre le monde. Selon elle, l'écriture fait également « travailler la mémoire ». Romain et Emma attribuent une fonction de communication à l'écriture. Celle-ci permet d'envoyer des courriers si l'on est loin ou perdu.

## 5.2. Analyse des deuxièmes entretiens semi-dirigés individuelles

### 5.2.1. Compte-rendu des quatre entretiens

Les quatre entretiens semi-dirigés individuelles complètes menées le jeudi 16 décembre sont consultables dans l'Annexe IX.

#### L'acte d'écrire

Rubriques	Réponses
<i>A l'école, est-ce que tu écris ?</i>	Ils répondent tous « oui ».
<i>Qu'écris-tu ?</i>	Du vocabulaire, de l'orthographe, de la grammaire, l'alphabet, les chiffres. Les quatre élèves citent également <i>Ecrivain en herbe</i> .
<i>Est-ce qu'il t'arrive d'écrire quand tu n'es pas à l'école ?</i>	Les quatre élèves répondent : « Oui, à la maison ». Laure ajoute : « Dans mon jardin ».
<i>Si oui, qu'est-ce que tu écris ?</i>	« Des dictées » (Romain). « Mes devoirs » (Laure). « Des mots » (Emma). « Des lettres en camp de vacances » (Romain). « Des histoires » (Mélissa et Laure). « Des poèmes » (Mélissa). « Des lettres au Père Noël » (Mélissa).
<i>A qui écris-tu ?</i>	Laure et Romain écrivent à leurs amis et Emma à personne.
<i>Est-ce que tu reçois du courrier à ton nom ?</i>	Laure, Romain et Mélissa répondent par l'affirmative. Emma répond par la négative.
<i>Si oui, qui t'écrit ?</i>	La maîtresse pour Laure, Mac Do pour Mélissa et des amis pour Romain.
<i>Est-ce que tu y réponds ? Si oui, écris-tu seul(e) ou avec de l'aide ?</i>	« Oui. » (Mélissa et Romain) « Non. » (Laure)

#### La fréquence de l'écriture

Rubriques	Réponses
<i>Est-ce que tu écris tous les jours ?</i>	« Non. » (Emma)
<i>Une fois par semaine ? Plus d'une fois par semaine ?</i>	« Oui, tous les jours. » (Laure et Mélissa) « De temps en temps. » (Romain)
<i>Est-ce que tu aimerais écrire plus souvent à la maison et quoi ?</i>	« Non. » (Emma) « Oui. » (Laure, Mélissa et Romain)
<i>Est-ce que tu aimerais écrire plus souvent à l'école et quoi ?</i>	« Je ne sais pas. » (Emma) « Oui, j'aime bien écrire dans <i>Ecrivain en herbe</i> . » (Laure)

	« <i>Oui.</i> » (Mélissa) « <i>On est en deuxième, on ne peut pas beaucoup écrire. On doit aussi apprendre d'autres choses.</i> » (Romain)
--	---

### Les représentations de l'écrit

Rubriques	Réponses
<i>Est-ce que tu aimes écrire ?</i>	« <i>Oui.</i> » (Romain, Laure, Mélissa) « <i>Pas tellement.</i> » (Emma)
<i>Pourquoi ?</i>	« <i>Parce que je me suis habituée à la maison et à l'école.</i> » (Laure) Mélissa fait du métalangage (voir Annexe IX). « <i>Parce qu'on apprend des lettres.</i> » (Romain) « <i>Ca me fait mal à la main... C'est difficile et ça me fait dormir, surtout quand je lis.</i> » (Emma)
<i>Qu'est-ce que tu aimes écrire ?</i>	« <i>L'orthographe et le vocabulaire.</i> » (Laure) « <i>Des textes et des verbes, comme ça j'apprends en même temps.</i> » (Romain) « <i>Pas grand chose.</i> » (Emma)
<i>Qu'est-ce que tu n'aimes pas écrire ?</i>	« <i>Des trucs pas bien (...) des mensonges.</i> » (Laure) « <i>Les mots longs.</i> » (Mélissa, Romain et Emma) Romain ajoute : « <i>On ne peut pas s'amuser dehors.</i> »
<i>Qu'est-ce que tu ressens quand tu écris ?</i>	« <i>Rien.</i> » (Laure) « <i>Je suis contente.</i> » (Mélissa) « <i>Ca me fait plaisir d'écrire beaucoup de mots.</i> » (Romain) « <i>Ca me fait un tout petit peu du bien.</i> » (Emma)
<i>Est-ce que tu aimes recevoir du courrier à ton nom ?</i>	« <i>Oui.</i> » (Laure, Mélissa et Romain) Emma n'en reçoit pas et aimerait en recevoir.
<i>Aimes-tu répondre au courrier que l'on t'envoie ?</i>	« <i>Oui.</i> » (Laure, Mélissa) « <i>Moyen</i> » (Romain) Emma aimerait répondre au courrier si elle en recevait.

### Les fonctions de l'écriture

Rubriques	Réponses
<i>A ton avis, ça sert à quoi d'écrire ?</i>	Pour Mélissa : s'envoyer des lettres quand on est dans deux pays différents. Pour Emma : ça sert à apprendre à écrire, à envoyer des lettres si l'on est perdu. Pour Laure : à bien écrire les lettres et les chiffres. Pour Romain : « <i>Ca sert à apprendre.</i> »
<i>Est-ce que c'est utile de savoir écrire ? Pourquoi ?</i>	« <i>Quand on est à l'école et que la maîtresse nous dit d'aller au tableau pour écrire, il faut savoir écrire.</i> » (Mélissa) Pour Emma : pour pouvoir lire les panneaux dans le bus. Pour Laure : « <i>Oui. Si on envoie des cartes postales, si on sait pas écrire et si on doit répondre, ça c'est grave.</i> » Pour Romain : « <i>Oui, parce que si on est grand et que quelqu'un est en Amérique, on doit écrire une lettre. Si on va en avion, c'est cher (...).</i> »

### 5.2.2. Généralités

Ces quatre entretiens nous donnent les informations suivantes :

- *Ecrivain en herbe* a marqué ces élèves puisqu'ils citent ce recueil spontanément ;
- les élèves écrivent tous à la maison ;
- à l'exception d'Emma, les trois autres élèves entretiennent une correspondance écrite épisodique avec leurs proches ;
- Laure et Mélissa écrivent tous les jours, contrairement à Romain et à Emma qui écrivent de temps en temps ;
- Laure et Mélissa aimeraient écrire plus souvent à l'école et à la maison, ce qui n'est pas le cas d'Emma. Romain précise qu'il y a autre chose à faire à l'école qu'écrire ;
- à part Emma qui trouve qu'écrire est difficile, les trois autres élèves aiment écrire ;
- Laure affirme ne rien ressentir quand elle écrit. Mélissa est contente et Romain ressent du plaisir. Quant à Emma, cela lui fait « un tout petit peu du bien » ;
- l'écriture a plusieurs fonctions. Pour Mélissa et Emma, elle sert à s'envoyer des lettres quand on est perdu ou lorsque l'on habite dans différents pays. Pour Laure, l'écriture permet d'entraîner la graphie des lettres. Pour Romain, écrire sert à apprendre.

### 5.3. Analyse de l'évolution des deux séries d'entrevues semi-dirigées individuelles

Comment ont évolué les représentations des élèves vis-à-vis de l'écriture ? Ecrivent-ils toujours autant à l'école et à la maison au terme de cette recherche ? Quelles fonctions attribuent-ils à l'écrit ? Quelques questions auxquelles cette analyse tente de répondre.

#### 5.3.1. L'acte d'écrire

Lorsque l'on demande aux élèves ce qu'ils écrivent à l'école, ils répondent tous : le vocabulaire, les dictées, l'agenda et l'écriture. En décembre, ils ajoutent *Ecrivain en herbe*. A la maison, ces enfants écrivent également, surtout Laure et Mélissa. Ces deux filles tiennent chacune un journal intime dans lequel elles écrivent des histoires, des petits poèmes ainsi que des anecdotes. A la fin de la recherche, elles m'ont confié qu'elles écrivaient plus souvent dans leur journal intime ces dernières semaines.

#### 5.3.2. La fréquence de l'écriture

En septembre et en décembre, les réponses de Laure et de Mélissa par rapport à la

fréquence de l'écriture sont identiques. Elles écrivent tous les jours et aimeraient écrire davantage à l'école ainsi qu'à la maison. En décembre, seule Laure a relevé qu'elle aimerait utiliser plus souvent *Ecrivain en herbe*. Le discours de Romain est plus contrasté en fin d'expérimentation. En septembre, il disait écrire tous les jours. En décembre, il considère écrire de temps en temps. Autre évolution : en septembre, il ne souhaitait pas vraiment écrire plus à la maison. En décembre, il a répondu « oui » à la question : *Est-ce que tu aimerais écrire plus souvent à la maison et quoi ?* A l'école, c'est une autre histoire. Il considère qu'en deuxième année primaire, « *on ne peut pas beaucoup écrire. On doit aussi apprendre d'autres choses* ». Chez Emma, le changement est plus marqué. En septembre, elle avait répondu « oui » à la question : *Est-ce que tu écris tous les jours ?* En décembre, elle a répondu par la négative. De même, elle qui semblait enthousiaste à l'idée d'écrire à la maison à la rentrée scolaire, ne paraît plus vouloir se livrer à cet exercice en décembre. A l'école, sa réponse est passée de « *pas tellement* » à « *je ne sais pas* ». Cette période d'écriture intensive ne lui a visiblement pas apporté beaucoup de satisfaction. A maintes reprises, j'ai constaté qu'elle entrait dans la tâche avec réticence et peu de joie. L'enjeu était probablement trop important pour elle.

### **5.3.3. Les représentations de l'écrit**

Quatre mois après le début de la recherche, Laure et Mélissa manifestent avec toujours autant d'enthousiasme leur passion pour l'écriture. L'intérêt de Romain semble avoir augmenté. En revanche, il a nettement diminué chez Emma. A la question : *Est-ce que tu aimes écrire ?*, elle avait répondu en septembre : « *Oui, j'aime bien* ». En décembre, elle affirme : « *Pas tellement* » et s'en explique : « *Ca me fait mal à la main... C'est difficile et ça me fait dormir, surtout quand je lis* ».

Quels types d'écrits les élèves apprécient-ils écrire ? Des histoires pour Mélissa, des choses difficiles pour Laure et « *tout sauf les punitions* » pour Romain. Dans leurs réponses, on constate également une volonté d'apprendre de nouveaux mots et de nouvelles tournures syntaxiques. C'est particulièrement le cas chez Romain.

En septembre, seules Mélissa et Laure parvenaient à exprimer leurs émotions vis-à-vis de l'écriture. A la question : « *Qu'est-ce que tu ressens quand tu écris ?* », toutes les deux avait répondu : « *Ca me fait du bien* ». Romain et Emma étaient, eux, incapables de verbaliser leurs ressentis. Quatre mois plus tard, Romain, Mélissa et Emma ont une opinion sur la question. Très positif, Romain affirme : « *Ca me fait plaisir d'écrire* ».



*beaucoup de mots* ». Je peux en conclure que sa représentation de l'écrit a favorablement évolué. Mélissa conserve le même enthousiasme. Emma, quant à elle, répond : « *Ca me fait un tout petit peu du bien* ». Sa réponse confirme ses réflexions antérieures, à savoir qu'elle n'apprécie pas véritablement écrire. Laure, quant à elle, répond « *rien* ». Ce manque d'inspiration à répondre à cette question ne doit pas pour autant donner à penser qu'elle n'aime pas écrire.

#### **5.3.4. Les fonctions de l'écriture**

→ L'écrit sert à apprendre

En quatre mois, les fonctions de l'écrit ont peu évolué chez les élèves. En septembre, Romain, Emma et Laure, pensaient qu'écrire servaient à apprendre : « *apprendre des choses difficiles* » (Laure), « *apprendre des nouveaux mots* » (Emma). En décembre, ces mêmes élèves évoquent cette fonction.

→ L'écrit sert à communiquer

A la rentrée scolaire, les quatre élèves considéraient l'écriture comme un outil de communication. « *Ca sert à donner des courriers* » (Mélissa). « *Si on est en Amérique et si y en a des en France, on écrit au lieu d'aller toquer à la maison* » (Romain). « *Si t'es perdue quelque part et si tu ne sais pas écrire, tu peux te perdre et ta mère elle ne peut pas te chercher* » (Emma) « *Si on envoie des lettres et il ne peut pas répondre aux lettres, ça va pas être bien. On peut pas répondre et c'est pas très gentil* » (Laure). Laure introduit une dimension affective à l'acte d'écrire. En décembre, tous les élèves citent de nouveau cette fonction communicationnelle. « (...) *Si on est grand et que quelqu'un est en Amérique, on doit écrire une lettre. Si on va en avion, c'est cher. Alors que si on écrit une lettre, c'est pas cher. Cinq francs peut-être* » (Romain). Emma utilise une nouvelle fois un exemple en référence à la perte : « *Si on est perdu, on peut écrire quelque chose et l'envoyer* ».

→ L'écrit sert à comprendre le monde

En septembre, Mélissa ajoute d'autres dimensions à l'écriture. « *Ca fait travailler la mémoire* », « *ça sert (...) à faire des histoires* » et l'écrit permet de « *mieux comprendre les choses* ». Ce dernier rôle de l'écrit montre une réflexion poussée chez cette élève. Elle perçoit déjà que l'écrit contribue à une meilleure compréhension du monde.

## 6. Conclusion

Cette expérience d'écriture intensive et régulière s'est avérée positive chez les neuf enfants, et ce à maints égards. Au début de la recherche, la plupart des élèves manifestaient leurs craintes, avouant ne pas savoir écrire. Dylan et Alvyn disaient même avoir peur d'écrire. Seules Laure et Mélissa s'enthousiasmaient à l'avance. Au fil des mois, cette appréhension s'est atténuée pour disparaître totalement en milieu d'expérience, c'est-à-dire au début du mois de novembre. Lorsque je demandais de prendre *Ecrivain en herbe*, tous les élèves, sauf Emma parfois, exprimaient leur joie et se mettaient à l'ouvrage sans réticence. Avant les vacances de Noël, je leur ai demandé ce qu'ils pensaient d'*Ecrivain en herbe*. Josué a répondu : « *J'ai bien aimé écrire, car j'aime bien écrire.* », Dylan : « *C'est trop bien.* », Alvyn : « *J'ai bien aimé apprendre et lire.* », Mélissa : « *J'ai beaucoup aimé car c'est quelque chose pour apprendre sur nous, sur qu'est-ce qu'on aime et qu'on n'aime pas.* », Laure : « *J'ai bien aimé. En tout cas, ça nous faisait bien apprendre pour les tests.* », Jihanne : « *J'ai bien aimé car on utilisait des déterminants masculins et féminins, singuliers et pluriels.* » et Emma : « *Il y a des mots qu'on n'arrive pas tellement à trouver.* »

Du côté des apprentissages, sept élèves ont fait des progrès considérables en quatre mois. Emma et Dylan ont, eux aussi, progressé, mais de façon moins spectaculaire. Entre le pré-test et le post-test, les élèves ont, en moyenne, doublé le nombre de mots écrits, augmenté d'un tiers le nombre de phrases écrites et le nombre de phrases syntaxiquement correctes. En décembre, à l'exception d'Emma, ils ont tous utilisé à bon escient la majuscule et le point. Concernant la pertinence des propos et l'organisation du texte, les pourcentages sont passés, en moyenne, de 45 % à 96 % pour le premier critère et de 40 % à 92 % pour le deuxième critère. Pour la correspondance phonèmes/graphèmes, à part Emma, Dylan et Timothy, les six autres élèves ont fait des progrès significatifs dans ce domaine. Au niveau de la segmentation de la chaîne graphique, l'analyse des corpus montre que tous les élèves ont amélioré leurs performances. Enfin, en ce qui concerne les accords noms/déterminants, six élèves (Emma, Jihanne, Laure, Dylan, Romain et Mélissa) ont réalisé des progrès entre les deux échéances. Timothy conserve un bon niveau dans ce domaine. Pour Alvyn et Josué, il est difficile de vérifier ce critère car il n'a pas ou très peu été exploité dans leurs textes respectifs.

Au terme de cette recherche, une autre conclusion s'impose. Bien que les neuf élèves aient bénéficié du même temps d'écriture, ils n'ont pas tous produit la même quantité d'écrits. Laure et Mélissa, par exemple, ont écrit dix activités de plus que Dylan et neuf de plus qu'Emma. Cette différence s'explique par leur rapidité d'exécution, leur motivation et leurs compétences langagières à l'oral et à l'écrit supérieures à celles d'Emma et de Dylan.

De toute évidence, les élèves comme Laure et Mélissa qui avaient une représentation très positive de l'écrit en début d'expérimentation l'ont maintenue durant la recherche. Avant la mise en place de ce dispositif, elles écrivaient déjà chez elles dans un journal intime. On peut supposer qu'elles poursuivront ce travail à l'avenir. Les autres élèves, qui appréciaient modérément écrire en début de recherche, ont clairement exprimé leurs opinions en décembre. Emma a déclaré qu'elle n'aimait pas tellement écrire. Ses progrès en expression écrite ont d'ailleurs été peu marqués. Les six autres élèves se sont prononcés en faveur de l'écriture. Ce sont surtout ces élèves qui ont amélioré leurs résultats dans la plupart des domaines .

Aussi modeste soit-elle, cette recherche confirme mes hypothèses du début, à savoir : écrire régulièrement permet aux élèves de développer des habiletés de plus en plus grandes et de construire des habitudes de travail qui favorisent l'autonomie intellectuelle. L'écriture stimule le pouvoir de penser. L'élève élabore sa pensée, l'organise et la met sur papier de telle façon qu'elle soit compréhensible par d'autres que lui. Enfin, l'écrit donne à lire le fruit de son activité intellectuelle. Forte de ces conclusions, je souhaite poursuivre le travail entamé avec ces élèves. Dans les prochaines classes où j'enseignerai, je compte bien initier le plus tôt possible les élèves à l'écriture à travers *Ecrivain en herbe* et d'autres moyens didactiques. Comme l'écrivait Célestin Freinet : « *C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il n'y a pas d'autre règle souveraine, et qui ne s'y conforme pas commet une erreur aux conséquences incalculables. L'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il ne s'arrête pas de parler, et que sa maman n'arrête pas non plus de l'écouter et de lui parler. L'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection, sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale, si les mêmes conditions indispensables étaient remplies ; c'est-à-dire si l'enfant écrivait et lisait, non seulement quelques minutes par jour, mais pour ainsi dire en permanence* ». (1994) Je souscris à cette affirmation. Mais elle est indissociable d'une politique volontariste de l'enseignant pour mettre ses élèves en situation d'écriture. *Ecrivain en herbe* constitue un réservoir de situations d'écriture.

## 7. Bibliographie

Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, p. 34.

Bellanger, Fr. (2004). *Production d'écrits : CE1*. Paris : Retz.

Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris ! Ecrits d'élèves Regards d'enseignants*.  
Tournai : Editions Magnard.

Bonnet, Cl. (1994). *Plume en main...ou l'itinéraire de l'élève qui apprend à écrire*.  
Lausanne : CVRP.

Bugnon, A. (1996). *Vers les textes : cycle des apprentissages fondamentaux, cours  
élémentaire 1*, Paris : MDI.

Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris :  
Hachette Education.

Champy, Ph. & Etévé, Ch. (2000). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la  
formation*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Nathan Université.

Chabanne, J-Ch. & Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires :  
quels indicateurs ? In E Chabanne, J-Ch. & Bucheton, D. *Parler et écrire pour penser,  
apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs* (p. 35). Paris : puf, coll. Education et  
formation.

Chabanne, J-Ch (2002). *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Co-  
édition CRDP de l'Académie de Versailles/Delagrave, pp. 26-29.

Chartier, A-M, Clesse, Ch. & Hébrard, J. (1998). *Lire Ecrire, 2. Produire des textes au cycle  
2*. Paris : Hatier pédagogie, p. 189.

Chauveau. G, (2003). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit. Paris : Editions Retz.

Cottier. M, & Hossenlopp, M. (2002). *50 activités pour dire, lire écrire, cycle 1 & 2*. CRDP d'Auvergne.

Crinon, J. (2002). Ecrire le journal de ses apprentissages (pp. 124-143). In E. Chabanne, J-C. & Bucheton, D. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : puf, Education et formation.

Danvers, F. (1994). *700 mots-clefs pour l'éducation – 500 ouvrages recensés (1981 – 1991)*. 2<sup>e</sup> édition revue et corrigée.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français, séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles : Editions De Boeck, p. 16.

Freinet, C. (1994). *Méthode naturelle de lecture*, réédition dans C. Freinet, *Œuvres pédagogiques*, T. II, Paris : Le Seuil, pp. 368-369.

Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*, 2<sup>e</sup> éd. (1982) coll. bourrelier. Paris : Armand Colin, p. 22.

Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie en sciences humaines*, 2<sup>e</sup> éd., La recherche en action. Québec : ERPJ, pp. 145-162.

Jamison Rog, L. (2009). *40 mini-leçons efficaces pour enseigner l'écriture*. Montréal : Chenelière Education inc., pp. 2-21.

Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette Education.

Léon, R. (2008). *Dire, lire, écrire au jour le jour. Plus de 100 ateliers quotidiens pour les cycles 2 et 3*. Paris : Hachette Education.

Léon, R. (2005). *Un jour, un mot. Plus de 100 ateliers quotidiens pour la maîtrise de la langue française*. Cycles 2 et 3. Paris : Hachette Education.

Martin, M. (1995). *Jeux pour écrire : ateliers d'écriture à l'école*. Paris : Hachette, coll. Pédagogie pratique à l'école.

Mayer, R. & Ouellet, Fr. & Saint-Jacques, M-C & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Québec : Gaëtan Morin éditeur, pp. 91 – 113.

Meirieu, Ph. (1998). *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur, pp. 153-154.

Morgenstern, S. (2005). *L'agenda de l'apprenti écrivain*. Paris : Éditions de La Martinière SA.

Ouzoulias, A. Conférence à la HEP, 13 septembre 2006.

Ouzoulias, A. (2004). La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier. In Toupiol, G. *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire* (pp. 149-198). Paris : Retz

Raynal, Fr. & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur, 5<sup>e</sup> édition, p 322.

Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. 3<sup>e</sup> éd. Coll. Didactique du français. Paris : ESF éditeur, p. 33.

Trabbia, M. (1997). *Répertoire d'activités de lecture-écriture & Guide théorique*. Coll. Pédagogie Différenciée de la lecture. Centre Départemental de documentation pédagogique des Ardennes (cndp).

## **Remerciements**

A Martine Panchout-Dubois, ma directrice de mémoire, j'adresse mes remerciements pour son accompagnement dans l'élaboration de ce travail. Je remercie également Erich Dürst pour sa lecture attentive et critique, Sophie Décosterd pour m'avoir chaleureusement accueillie dans sa classe, les élèves pour leur participation et les membres du jury.

## **8. Table des annexes**

Annexe I – Récapitulatif des activités réalisées par les élèves

Annexe II – Les neuf grilles d'observation fermée du pré-test

Annexe III – Tableau comparatif des résultats des pré-tests

Annexe IV – Les neuf grilles d'observation fermée du post-test

Annexe V – Tableau comparatif des résultats des post-tests

Annexe VI – Tableau comparatif des résultats des pré-tests et des post-tests

Annexe VII – Tableaux comparatifs des pré-tests et des post-tests pour chaque élève

Annexe VIII – Première série d'entrevues semi-dirigées individuelles

Annexe IX – Deuxième série d'entrevues semi-dirigées individuelles



La plupart des didacticiens du français s'accordent aujourd'hui pour dire qu'il est nécessaire d'encourager la production de textes en même temps que l'apprentissage de la lecture. Pourtant, dans les classes du primaire, trop peu de place est accordée à l'écrit. Par crainte de la « faute » d'orthographe, beaucoup d'enseignants préfèrent mettre de côté la production de textes. Par ailleurs, force est de constater que les livres proposant des activités d'écriture destinées aux jeunes élèves ne sont pas légion. La majorité des ouvrages disponibles s'adressent surtout aux élèves du CYP2 et CYT (second cycle primaire dans la nomenclature HARMOS).

Pour pallier en partie ce manque, j'ai décidé de créer *Ecrivain en herbe*. Ce livret, conçu comme des gammes d'écriture, est composé de quarante-et-une activités d'écriture brèves et ludiques. Il s'adresse tout particulièrement à des élèves de deuxième année primaire (quatrième dans la nomenclature HARMOS). Pour les besoins de cette recherche, il a été testé dans une classe lausannoise auprès de neuf élèves. Durant quatre mois, ces élèves ont réalisé deux à trois activités par semaine, chaque fois pendant une quinzaine de minutes. En plus d'écrire régulièrement, quatre d'entre eux ont répondu à un questionnaire en début et en fin de recherche. Ce questionnaire visait à obtenir des indices sur leurs représentations de l'écrit durant toute cette période.

Quelle influence a eu cette pratique intensive d'écritures brèves sur leurs capacités à écrire ? A-t-elle modifié leurs représentations de l'écrit ? L'analyse des corpus permet de s'intéresser précisément à ses incidences sur la longueur de la production, la présence de la majuscule et du point, la pertinence des propos, l'organisation du texte, la correspondance phonèmes/graphèmes, la segmentation des phrases en mots et les accords déterminants/noms.

### **Ecriture – Ecrivain – CYP1 - Capacité – Représentations – Pratique intensive**