

# Les ateliers d'écriture pour enseigner aux élèves à être auteurs

---

**Master en enseignement spécialisé-volée 1518**

**Mémoire de Master de Marjorie Kuenzi  
sous la direction d'Anne-Françoise de Chambrier**

**Bienne, avril 2018**

## Table des matières

<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>II</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>III</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>IV</b>
<b>LISTE DES GRAPHIQUES</b> .....	<b>IV</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>V</b>
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	<b>V</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS</b> .....	<b>V</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>VI</b>
<b>MOTS-CLES</b> : .....	<b>VI</b>
<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>7</b>
<b>2. PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>8</b>
2.1 L'ECRITURE AU CŒUR DES INTERACTIONS SOCIALES ET FACTEUR DE REUSSITE SCOLAIRE .....	9
2.2 TROUBLES DES APPRENTISSAGES ET DEFICIENCE INTELLECTUELLE .....	10
2.3 LES PROCESSUS D'ECRITURE.....	11
2.4 LES DIFFICULTES D'ECRITURE .....	14
2.5 COMMENT AUGMENTER LE NIVEAU D'ECRITURE ?.....	15
2.6 L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE.....	16
2.7 NOTION DE RAPPORT A L'ECRITURE .....	18
2.8 LES ATELIERS D'ECRITURE SELON LES « UNITS OF STUDY » .....	19
<b>3. QUESTION DE RECHERCHE</b> .....	<b>21</b>
<b>4. MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>22</b>
4.1 INGENIERIE DIDACTIQUE.....	22
4.2 ANALYSES PREALABLES.....	22
4.2.1 <i>Moyen d'enseignement</i> .....	23
4.2.2 <i>Objectif spécifique</i> .....	25
4.2.3 <i>Le terrain</i> .....	25
4.3 ANALYSE A PRIORI .....	25
4.3.2 <i>Les hypothèses</i> .....	26
4.4 EXPERIMENTATION .....	26
4.4.1 <i>Entrevue dirigée</i> .....	26
4.4.2 <i>Observation des productions écrites</i> .....	27
<b>5. RÉSULTATS ET ANALYSE À POSTERIORI</b> .....	<b>29</b>
5.1 OBSERVATIONS DE LA QUALITE DES PRODUCTIONS ECRITES .....	29
5.1.2 <i>Analyses</i> .....	37
5.2 OBSERVATIONS DE LA LONGUEUR DES PRODUCTIONS ECRITES.....	39
5.2.1 <i>Analyses</i> .....	40
5.3 RAPPORT A L'ECRITURE.....	41
5.3.1 <i>Analyses</i> .....	49
<b>6. CONCLUSION</b> .....	<b>51</b>
<b>7. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> : .....	<b>53</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>58</b>

## Remerciements

Je tiens à remercier Mme Anne-Françoise de Chambrier pour son accompagnement de la rédaction de ce mémoire.

Je souhaite également remercier Michèle et Zita pour leurs relectures attentives.

Merci aussi à Yves Nadon qui m'a permis de découvrir ces pratiques d'enseignement.

Enfin, je remercie mes élèves pour leur investissement dans les ateliers d'écriture.

## Liste des figures

FIGURE 1: LES COMPOSANTS COGNITIFS DE LA PRODUCTION ECRITE SELON HAYES ET FLOWER (1980). .....	12
FIGURE 2: LES TROIS ETAPES DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE .....	17
FIGURE 3: LE DEROULEMENT DE L'ATELIER D'ECRITURE.....	20
FIGURE 4: LES TROIS PARTIES DE LA GRILLE DE PROGRESSION DE L'ECRITURE NARRATIVE .....	28
FIGURE 5 : UN MODELE A CHOIX DE FEUILLE HORIZONTALE .....	28
FIGURE 6 : UN MODELE A CHOIX DE FEUILLE VERTICALE .....	28
FIGURE 7: EVOLUTION DE LA QUALITE DES TEXTES ENTRE LE NIVEAU INITIAL (EN BLEU) ET LE NIVEAU FINAL (EN VERT) DE E1.....	30
FIGURE 8: EXTRAIT DE TEXTE FINAL E1 .....	30
FIGURE 9 : EVOLUTION DE LA QUALITE DES TEXTES ENTRE LE NIVEAU INITIAL (EN BLEU) ET LE NIVEAU FINAL (EN VERT) DE E2.....	31
FIGURE 10: EXTRAIT DE TEXTE FINAL E2.....	31
FIGURE 11 : EVOLUTION DE LA QUALITE DES TEXTES ENTRE LE NIVEAU INITIAL (EN BLEU) ET LE NIVEAU FINAL (EN VERT) DE E3.....	32
FIGURE 12: EXTRAIT TEXTE FINAL E3 .....	32
FIGURE 13 : EVOLUTION DE LA QUALITE DES TEXTES ENTRE LE NIVEAU INITIAL (EN BLEU) ET LE NIVEAU FINAL (EN VERT) DE E4.....	33
FIGURE 14: EXTRAIT DE TEXTE FINAL E4.....	33
FIGURE 15: EVOLUTION DE LA QUALITE DES TEXTES ENTRE LE NIVEAU INITIAL (EN BLEU) ET LE NIVEAU FINAL (EN VERT) DE E5.....	34
FIGURE 16: EXTRAIT DE TEXTE FINAL E5.....	34
FIGURE 17: EVOLUTION DE LA QUALITE DES TEXTES ENTRE LE NIVEAU INITIAL (EN BLEU) ET LE NIVEAU FINAL (EN VERT) DE E6.....	35
FIGURE 18: EXTRAIT DE TEXTE FINAL E6.....	35
FIGURE 19:EVOLUTION DE LA QUALITE DES TEXTES ENTRE LE NIVEAU INITIAL (EN BLEU) ET LE NIVEAU FINAL (EN VERT) DE E7.....	36
FIGURE 20: EXTRAIT DE TEXTE FINAL E7.....	36
FIGURE 21: EXTRAIT DE REVISION DANS LA PRODUCTION FINALE DE E5.....	38
FIGURE 22: EXTRAIT DE REVISION DANS LA PRODUCTION FINALE DE E1 .....	38

## Liste des graphiques

GRAPHIQUE 1:PRATIQUES D'ECRITURE PAR TYPE D'ECRIT POUR LES SEPT ELEVES LORS DE L'ENTRETIEN INITIAL .....	42
GRAPHIQUE 2:REPNSES A LA QUESTION N° 1 DES SEPT ELEVES (E1 A E7) SUR UNE ECHELLE DE 1 A 4 LORS DES DEUX ENTRETIENS .....	43
GRAPHIQUE 3 : REPNSES A LA QUESTION N° 3 DES SEPT ELEVES (E1 A E7) SUR UNE ECHELLE DE 1 A 4 LORS DES DEUX ENTRETIENS .....	43
GRAPHIQUE 4 : REPNSES A LA QUESTION N° 9 DES SEPT ELEVES (E1 A E7) SUR UNE ECHELLE DE 1 A 4 LORS DES DEUX ENTRETIENS .....	44
GRAPHIQUE 5 : REPNSES A LA QUESTION N° 4 DES SEPT ELEVES (E1 A E7) SUR UNE ECHELLE DE 1 A 5 LORS DES DEUX ENTRETIENS .....	45
GRAPHIQUE 6 : REPNSES A LA QUESTION N° 6 DE L'ENTRETIEN INITIAL REPARTITION DES 7 ELEVES SUR L'ECHELLE DES QUATRE PROPOSITIONS (AXE HORIZONTAL).....	47
GRAPHIQUE 7 : REPNSES A LA QUESTION N° 6 DE L'ENTRETIEN FINAL DES SEPT ELEVES SUR UNE ECHELLE DE QUATRE PROPOSITIONS.....	48

## Liste des tableaux

TABLEAU 1: LES TITRES DES VINGT LEÇONS DE L'UNITÉ 1 « DES PETITS MOMENTS ».....	24
TABLEAU 2: NOMBRE DE MOTS ET NOMBRE DE PAGES POUR CHAQUE ELEVE (E1 A E7) DU TEXTE INITIAL (TI) ET DU TEXTE FINAL (TF) .....	39
TABLEAU 3: REPONSES A LA QUESTION N° 4 DES SEPT ELEVES (E1 A E7) INDIQUANT LA DIFFICULTE ET LE POURQUOI LORS DES DEUX ENTRETIENS .....	46
TABLEAU 4: REPONSES A LA QUESTION N° 8 DES SEPT ELEVES (E1 A E7) LORS DES DEUX ENTRETIENS.....	49

## Liste des annexes

ANNEXE 1 ENTREVUE DIRIGEE INITIALE.....	58
ANNEXE 2 ENTREVUE DIRIGEE FINALE.....	61
ANNEXE 3 GRILLE D'ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES .....	64
ANNEXE 4 : TEXTES E1.....	65
ANNEXE 5: TEXTES E2.....	69
ANNEXE 6: TEXTES E3 .....	72
ANNEXE 7: TEXTES E4.....	76
ANNEXE 8: TEXTES E5.....	83
ANNEXE 9: TEXTES E6.....	88
ANNEXE 10: TEXTES E7 .....	92

## Liste des abréviations

TCRWP : Teachers college reading and writing project

## Résumé

L'écriture est une tâche complexe qui comporte plusieurs processus : la planification, la mise en texte et la révision. Produire des écrits avec des élèves en difficultés de langage et/ou d'apprentissage est un défi à relever. Pour l'élève, de nombreux paramètres sont à prendre en compte et le risque de surcharge cognitive est grand si l'on n'y prend pas garde. La recherche actuelle sur les enfants au développement typique propose, pour augmenter les habiletés d'écriture, de donner du temps pour écrire, de laisser le choix des sujets aux élèves et de favoriser les rétroactions des pairs et de l'enseignant sous forme d'enseignement explicite de stratégies d'écriture. Le présent travail vise à savoir si ces stratégies peuvent bénéficier aux élèves de l'enseignement spécialisé. Les résultats montrent que les élèves progressent dans la qualité et la longueur de leur texte et changent leur rapport à l'écriture.

## Mots-clés :

Écriture, enseignement explicite, stratégies, rapport à l'écriture, troubles des apprentissages

## 1. Introduction

Je suis passionnée de lecture et d'écriture, j'ai d'ailleurs travaillé plusieurs années dans une association de promotion de la littérature jeunesse œuvrant avec des classes romandes mais provenant également d'autres pays francophones. Dans ce cadre-là, j'ai acquis d'importantes connaissances sur ce riche monde du livre, notamment en rencontrant des auteurs et illustrateurs. J'ai découvert bon nombre d'albums et romans que j'ai à cœur de partager avec mes élèves.

Actuellement, je travaille dans une école spécialisée avec des apprenants ayant des troubles de l'apprentissage et/ou du langage, notamment en lecture et en écriture ainsi que des élèves présentant une déficience intellectuelle légère à moyenne. Ces jeunes, âgés de 10 à 13 ans, se retrouvent jour après jour dans des situations d'apprentissage difficiles. Je propose peu d'activités de productions d'écrits car mes élèves se sentent faiblement motivés dans ces moments-là et parfois se bloquent en disant qu'ils ne savent pas écrire tel ou tel mot ou qu'ils n'ont pas d'idées... Je cherche comment leur donner le goût d'écrire et les faire progresser. Comme les élèves rencontrent des difficultés avec les moyens officiels d'enseignement, je réfléchis et je "bricole" au gré de mes découvertes, de mes lectures, mais cela n'est guère suffisant, le but n'étant pas de "faire plus de la même chose" mais de leur proposer quelque chose leur convenant mieux. Dans cette période de réflexion, j'ai eu la chance d'aller en stage au Québec pour observer des enseignants pratiquant un enseignement de la lecture-écriture bien différent de ce qui est mis en place dans la majorité des classes romandes. Les enseignants rencontrés proposent, chaque jour, un enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture à travers des ateliers. Les élèves reçoivent un court enseignement au début de la leçon, ils pratiquent avec l'enseignant-e et ensuite écrivent de manière autonome, tout en ayant des ressources à disposition s'ils en ont besoin. Les élèves reçoivent des rétroactions de l'enseignant ou de leur partenaire de travail et sont encouragés à aller plus loin dans leurs apprentissages avec des défis propres à chacun. J'ai été impressionnée par les compétences acquises par les élèves de 3H au mois d'avril et leurs capacités à utiliser les stratégies proposées pour avancer dans leurs apprentissages. J'ai donc eu envie de me pencher plus précisément sur ces pratiques différentes en littératie qui semblent convenir même aux élèves ayant moins de facilité dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'enseignement est construit en lien avec des documents provenant des Etats-Unis, développés par le "Teachers college reading and writing project (TCRWP)" de l'université de Columbia. Il s'agit des "Units of study of reading" et "Units of study of writing". J'ai commencé à enseigner dans ma classe les unités de lecture et écriture en parallèle, mais j'ai choisi de développer le volet écriture pour ce mémoire. Ce choix est d'ailleurs étonnant pour moi qui ai un rapport compliqué à l'écriture. Je me sens rarement à l'aise dans les exercices de production écrite et peu satisfaite du travail que je fournis. Ceci peut être mis en parallèle avec le rapport compliqué que mes élèves ressentent face à l'écriture.

## 2. Problématique

Les observations que j'ai pu faire au Québec démontrent des pratiques d'enseignement de l'écriture et de la lecture peu développées en Suisse et en France, à ma connaissance. Le terme écriture, qui sera très présent dans cette recherche, n'est pas à assimiler au simple geste graphique mais au processus de production d'écrits et de communication.

Comme le relève Nadon (2007, 2017), les pratiques de production d'écrits ressemblent souvent à celles que les enseignants ont vécues eux-mêmes comme élèves. L'enseignant donne une consigne, parfois un sujet, les élèves écrivent, se rendent au bureau de l'enseignant et attendent, dans une longue file, la correction au stylo rouge des erreurs orthographiques, retournent à leur place et tentent de corriger. Ils rendent le travail à l'enseignant qui le note et puis la classe passe à autre chose. Cet exercice porte un nom bien connu des élèves, la rédaction. Reuter (1996) évoque, en parlant de la rédaction, le « paradoxe d'une écriture qui ne s'enseigne pas » (p. 52). La rédaction peut être « considérée comme l'emblème de l'écriture scolaire [...] et comme exercice permettant de développer et d'évaluer les compétences scripturales des élèves » (ibid., p. 51). Chabanne et Bucheton (2002) précisent que le modèle de la rédaction permet de transcrire une pensée qui existe et ces deux auteurs caricaturent « dans cette conception, l'idéal serait d'écrire d'un seul jet, sans rature. Le brouillon est une activité un peu honteuse. Les meilleurs devraient s'en passer » (p. 1). Ces images de l'écriture donnent à penser que la production d'écrits est une activité que l'on peut effectuer de manière facile en couchant rapidement sur le papier une idée préexistante et que, si l'on a besoin de brouillon, de planification, c'est que l'on ne sait pas écrire. Dans ce modèle, l'écriture est perçue comme une simple transcription de la pensée et son apprentissage se fait en respectant des normes orthographiques (Joubaire, 2018).

Pour un auteur, dans la vie réelle, les choses ne se passent pas tout à fait de cette manière. L'auteur récolte des idées, s'inspire de ce qu'il vit ou lit. Il réfléchit à comment raconter une histoire. Il commence son récit, parfois l'abandonne un moment et le reprend. Quand il a terminé son histoire, il la relit, change des éléments, la révise. Il corrige au mieux selon les conventions langagières et fréquemment l'envoie à un éditeur. Ce dernier lit ce récit et décide ou non de le publier. Mais avant que le livre garnisse les rayons d'une librairie, nombre de révisions et de corrections seront encore effectuées pour améliorer l'histoire. Il en va de même de toute lettre écrite par une secrétaire, de tout rapport ou de toute présentation écrite...

L'écriture scolaire ressemble peu à ce qui se passe dans la vie réelle, pourquoi ?

Lors de mes recherches d'approfondissement, peu d'ouvrages en français, concernant l'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture, m'ont convaincue autant que les « Units of study of writing ». A l'occasion de mon stage au Québec, je me suis également questionnée sur le mot « enseigner ». Est-ce que j'enseigne des stratégies à mes élèves ou est-ce que je leur propose des activités sympathiques en espérant qu'ils fassent des apprentissages ? Qu'est-ce que je leur apprends pour sortir de l'impasse dans laquelle ils se sentent régulièrement lorsqu'ils écrivent un texte ? Après réflexion, je me rends compte que j'ai moi-même peu appris sur les stratégies utilisées par les auteurs et que je me sens peu outillée dans ce domaine d'apprentissage.

Pelgrims et Cèbe (2015) expliquent que « l'école requiert souvent des connaissances, des compétences et des procédures qu'elle n'enseigne pas, qu'elle n'enseigne pas assez ou qu'elle enseigne à un moment donné et n'enseigne plus ensuite » (p. 155). Le fait de proposer une activité d'expression écrite unique, souvent terminée par une copie au propre avec une orthographe impeccable ne permettra pas aux élèves de progresser en écriture. Au contraire, il faudrait les amener à découvrir des stratégies utilisées par les auteurs et à développer leur capacité à se sentir auteurs eux-mêmes (Nadon, 2017). Ils doivent se sentir capables de communiquer par écrit et de répondre aux pratiques d'écritures qui explosent avec le numérique.

Que met en place l'enseignant dans ces pratiques-là pour faire progresser les élèves, les amener à mieux comprendre comment écrire ?

Les questions suivantes m'intéressent donc tout particulièrement :

Est-ce que les « Units of study of writing » pourraient aider mes élèves à surmonter leurs difficultés à écrire et stimuleraient leur goût d'écrire ? Est-ce qu'introduire les unités de lecture et d'écriture du TCRWP dans mon enseignement aurait du sens pour mes élèves ayant des troubles d'apprentissage ou est-ce trop ambitieux ? Un enseignement explicite des processus d'écriture correspondrait-il à leurs besoins et leur permettrait-il d'accroître leurs compétences, leur sentiment de réussite et de modifier leur rapport à l'écriture ? Est-ce que cela me permettrait d'améliorer mes pratiques d'enseignement pour devenir plus efficace ?

## 2.1 L'écriture au cœur des interactions sociales et facteur de réussite scolaire

L'écriture est très présente dans la vie quotidienne. C'est un outil qui permet de communiquer avec comme objet médiateur des mots, des textes, des dessins, des graphiques (Fayol, 2017). L'écrit permet aussi de se représenter des éléments, avec par exemple, des listes, des plans, etc...

Plusieurs auteurs insistent sur le fait que l'on n'a jamais autant écrit qu'à notre époque. Bucheton (2014) ainsi que Favart et Olive (2005) soulignent l'explosion des pratiques d'écriture en lien avec le numérique. Les e-mails, les réseaux sociaux, les sms et les blogs sont autant d'occasions d'écrire au quotidien qui ont bouleversé les besoins d'écrire. Selon l'étude de Graham, Gillespie et McKeown (2013), l'écriture est un média qui permet de maintenir des liens avec les amis, la famille. Calkins et Erenworth (2016) mentionnent également que les révolutions technologiques qui ont transformé notre vie quotidienne apportent une attention accrue à l'écriture.

Les élèves sont confrontés quotidiennement à l'écriture et il est important de réfléchir à la place que cela occupe dans leur vie actuellement, mais également dans leur avenir professionnel. Dolz, Gagnon et Vuillet (2011) abondent dans ce sens : « apprendre à produire une diversité de textes, dans le respect des conventions de la langue et de la communication, est une condition d'intégration à la vie sociale et professionnelle » (p. 9). Bucheton (2014) se situe dans la même ligne et ajoute que l'écriture mal maîtrisée peut être un frein à l'ascenseur social. Avoir des difficultés en écriture est pénalisant dans la société.

Écrire, c'est aussi pouvoir donner son point de vue, partager ses réflexions. Pour Allaire, Thériault, Lafferrière, Hamec et Debeurme (2015), « l'écriture est un acte social, de communication d'idées ainsi que de construction de connaissances et de la pensée » (p. 9). Dans le même ordre d'idée, Crinon et Marin (2014) évoquent qu'écrire :

C'est agir sur le monde : communiquer avec ses semblables en leur transmettant des informations, influencer autrui – en obtenir quelque chose, faire rire, émouvoir, séduire...- donner un sens à ce que l'on vit, garder en mémoire ce qu'on risquerait d'oublier, s'aider à penser et à apprendre ». (p. 10)

Plusieurs textes insistent sur le fait que de disposer « d'un niveau de littératie élevé est devenu une condition essentielle d'épanouissement personnel et social dans les sociétés développées » (Barré-de-Miniac, 2002 ; Barré-de-Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004 cités par Chartrand & Prince, 2009, p. 318). La littératie a été définie par l'OCDE en 2000 comme « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (p. x). Avoir des compétences en littératie est donc un vecteur d'inclusion dans la société. De plus, savoir écrire est également un facteur de réussite scolaire car c'est le moyen principal par lequel les élèves démontrent leurs savoirs dans les classes (Graham, 2006, cité par Graham, Hebert, Sandbank & Harris, 2016 ; Grand, 2012 ; Niwese 2010, cités par Niwese & Bazile, 2014 ; Reuter, 2002). Favart et Olive (2005) confirment que les élèves sont souvent évalués par écrit et que leurs résultats dépendent donc de leur capacité à s'exprimer par écrit. Il en résulte que des mauvaises compétences à l'écrit peuvent entraîner un échec scolaire (Lebrun, 2007). L'écriture tenant un rôle si important pour la vie quotidienne et l'intégration sociale, il est primordial de ne pas négliger cet apprentissage de la communication écrite avec les élèves en difficultés et de réfléchir aux meilleures pratiques leur permettant de progresser en littératie.

## 2.2 Troubles des apprentissages et déficience intellectuelle

Les élèves concernés par cette recherche ont été diagnostiqués comme ayant des troubles développementaux spécifiques des apprentissages ou une déficience intellectuelle légère.

Les troubles développementaux spécifiques des apprentissages sont plus communément appelés les dys- (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2015 ; Pouhet, 2016).

Mazeau & Pouhet (2014), précisent que :

Les dys- résultent [...] de l'altération (l'atypie, le dysfonctionnement, l'anomalie, le déficit) élective du développement de certaines fonctions cognitives, trouble provoquant une gêne notable, un désavantage par rapport aux pairs, un handicap dans la vie personnelle, scolaire ou sociale du sujet. (p. 16)

La catégorie des dys- comporte de nombreuses entités, comme la dysphasie (trouble du langage oral), la dyslexie souvent associée à la dysorthographe (trouble du langage écrit), la dyspraxie, « trouble de la planification spatiale et temporelle de l'action intentionnelle et finalisée qui se traduit par une anomalie de la réalisation gestuelle » (Mazeau, 2003, p. 72) et

d'autres dys- non-évoqués dans ce mémoire. Il peut y avoir une comorbidité de troubles spécifiques que l'on retrouve sous le terme de « multidys » (Pouhet, 2016). La déficience intellectuelle, quant à elle, est un trouble cognitif global (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2015). Les troubles spécifiques du langage et/ou des apprentissages ainsi que la déficience intellectuelle ont des caractéristiques communes. Ce sont des atteintes durables et permanentes. Elles s'accompagnent régulièrement d'un déficit de la mémoire de travail, qui permet en temps normal de conserver une information le temps de la traiter. Plusieurs difficultés sont également présentes en lien avec les fonctions exécutives et les problèmes à planifier ou à conduire un raisonnement. Les fonctions exécutives jouent le rôle de chef d'orchestre pour planifier, organiser. En situations nouvelles d'apprentissages, celles-ci sont beaucoup sollicitées de même que la flexibilité pour arriver au but à atteindre. Elles sont moins sollicitées dans des tâches plus régulières, plus automatisées (Pouhet, 2016). Les difficultés rencontrées par les élèves multidys ou ayant une légère déficience intellectuelle ont donc un impact important sur leur production écrite. Il s'agit alors de trouver des aides compensatoires pour les faire progresser au mieux dans ce type d'activité.

### 2.3 Les processus d'écriture

L'apprentissage de l'écriture intéresse de nombreuses disciplines comme la psychologie cognitive, la didactique, la littérature, la linguistique, la sociologie et d'autres encore... Il s'agit d'un très vaste sujet aux composantes multiples et parfois complexes. A ce propos, plusieurs auteurs décrivent la production écrite comme une activité de résolution de problème (Bereiter & Scardamalia, 1987 cités par Favart & Olive, 2005 ; Hayes & Flower, 1980).

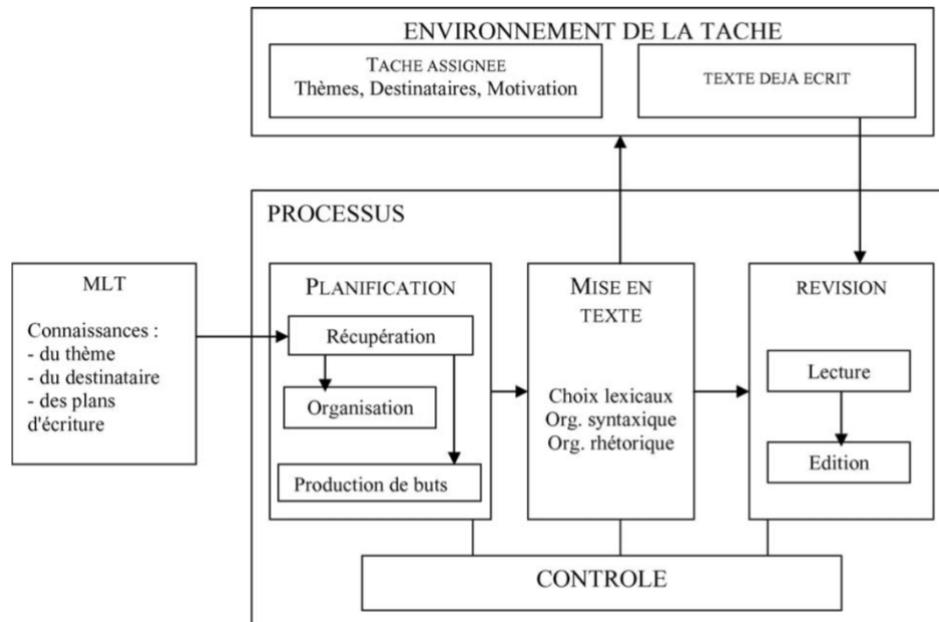
Bucheton (2014) abonde également dans ce sens en écrivant :

L'écriture est un processus de résolution de problème, très complexe et lent à se mettre en place. Un processus psychique qui met en mouvement l'histoire des élèves, leurs expériences, leur culture, leurs représentations sociales, leurs compétences langagières, leurs émotions et qui les transforme du fait même de l'écriture. (p. 22)

D'autre part, Simard (1992, cité par Dolz et al., 2011) décrit trois dimensions de l'écriture. Il prend en compte les trois phénomènes suivants : psychologique, langagier et social. L'écriture a une vocation communicationnelle, mais elle est également considérée comme un instrument de structuration de la pensée. Des chercheurs du domaine de la psychologie cognitive étudient, depuis plus d'une trentaine d'années, les processus de la production écrite. Il en ressort qu'écrire est un acte ou une tâche complexe qui demande des compétences et plusieurs opérations mentales (Harris, Graham, Mason & Saddler, 2002). Le domaine de l'écriture est donc vaste et ne peut être considéré seulement comme une technique tenant compte de connaissances et de compétences orthographiques. Les notions de processus et d'activités mentales entrent également en compte. Le rapport à l'écriture est une dimension importante dans l'apprentissage de la production écrite. Cette notion est traitée plus loin dans la problématique.

Le premier modèle d'écriture en psychologie cognitive basé sur les scripteurs experts est celui de Hayes et Flowers en 1980 (Favart & Olive, 2005, p. 276).

Figure 1: Les composants cognitifs de la production écrite selon Hayes et Flower (1980).



Ce modèle met en avant trois composantes de la tâche d'écriture :

- L'environnement de la tâche.
- La mémoire à long terme.
- Les processus rédactionnels : la planification, la mise en texte et la révision.

Plusieurs chercheurs ont complété ou fait évoluer le modèle de Hayes et Flower, notamment en présentant l'importance de la mémoire de travail (modèle de Baddeley, 1992 ; modèle de Mc Cutchen, 1996, modèle de Bereiter et Scardamalia, 1987, cités par Crinon & Marin, 2014). Des sous-catégories sont également apparues pour définir plus précisément certaines notions, mais le modèle de Hayes et Flower reste actuel et constitue une référence de base.

Les processus rédactionnels peuvent être décrits ainsi :

- **La planification** consiste à chercher des idées et à les organiser. C'est un moment d'établissement des objectifs d'écriture. Quel contenu, quelle forme et pour qui ? La recherche d'idées est en lien avec la mémoire à long terme dans laquelle le scripteur va aller puiser des connaissances.
- **La mise en texte** désigne le moment de rédiger selon les buts définis en planification. Elle porte sur la dimension langagière (Fayol, 2017).
- **La révision** ou retour sur le texte selon Fayol (2017) est l'opération qui a pour but d'améliorer le texte existant. Cela consiste à relire la production comme un lecteur pour y détecter ce qui n'est pas clair, les manques ou les erreurs.

Ce modèle n'est pas linéaire. Il y a une interactivité entre les trois processus. Un scripteur expert passe d'un processus à l'autre à tout moment (Allal, 2015). Fayol (2017) mentionne que le processus de planification est le plus coûteux des trois, suivi par celui de la révision et que le bon fonctionnement des trois composantes est nécessaire pour rédiger des textes.

Il est également à souligner que plusieurs auteurs mettent en avant que la production écrite et ses trois processus rédactionnels sont une activité coûteuse en mémoire et en attention et demandent des traitements considérables sur le système cognitif, même pour les adultes (Fayol, 2017 ; Kellogg, 1987, cité par Favart & Olive, 2005). Produire de l'écrit demande donc de prendre en compte plusieurs paramètres à la fois et tout gérer est particulièrement difficile pour tout un chacun, donc encore plus pour des élèves ayant des troubles du langage et/ou d'apprentissage.

Hayes (1996, cité par Boyer, 2011) a montré que les habiletés à écrire se développent tout au long de la scolarité. La notion de mémoire à court terme est aussi relevée par le chercheur pour expliquer que le jeune scripteur a des limites pour tout gérer au début. Le scripteur débutant emploiera souvent la stratégie des connaissances rapportées. Il s'agit de transférer une information récupérée dans sa mémoire à long terme, en commençant par un court moment de planification, suivi directement par une mise en texte, sans recherche. Cette stratégie a été définie comme « knowledge telling » par Bereiter et Scardamalia (1987, cité par Favart & Olive, 2005). Boyer (2011) précise que :

Chez un jeune scripteur, la mise en texte ressemble donc à un processus d'addition de phrases successives, l'élève retournant rarement en arrière pour avoir une vue d'ensemble de ce qui a été déjà écrit. Aussi, la révision est presque inexistante en début d'apprentissage, toute l'attention de l'élève étant centrée sur la graphomotricité et l'orthographe. Ce n'est que très graduellement que la révision s'applique au contenu et prend compte du texte dans son ensemble. (p. 6)

Il en ressort évidemment que les textes sont moins cohérents que ceux des scripteurs plus experts qui gèrent mieux les processus rédactionnels (Kervyn & Faux, 2014). La révision ou la réécriture est donc particulièrement rare chez les scripteurs débutants ou en difficultés (Legros, Crinon & Marin, 2006). Le scripteur expert est capable d'interactions entre les différents processus rédactionnels et la planification intervient dans toutes les phases (Crinon & Marin, 2014 ; Legros, Crinon & Marin, 2006). Selon les recherches d'Alamargot et Chaquoy (2001, cités par Blain & Cavanagh, 2014), le scripteur habile mobilise des processus de haut niveau pour créer un texte cohérent et choisit des stratégies adéquates. Il jongle avec les trois processus rédactionnels pour récupérer des informations en mémoire, les transcrire tout en vérifiant la cohérence. Évoluer vers des stratégies plus élaborées se nomme le « knowledge transforming » (Allal, 2015).

## 2.4 Les difficultés d'écriture

Comme décrit dans le chapitre précédent, les processus rédactionnels ont un coût cognitif important. Piolat, en 2004, évoque la quantité limitée des ressources disponibles, différentes pour chaque individu, pour effectuer plusieurs tâches simultanément. « Etant donné cette limite, les individus ne peuvent conduire en parallèle qu'un nombre limité d'opérations car le coût de ces traitements ne peut dépasser les ressources disponibles » (ibid, p. 58). En lien avec ces limitations, la notion de double tâche est régulièrement citée par les recherches (Favart & Olive, 2005). Effectuer deux tâches simultanément demande de répartir les ressources attentionnelles sur chacune d'elles. Les élèves dys- ou en déficience intellectuelle sont très souvent en double tâche car ils ont de la difficulté à planifier, à organiser mais également parce qu'ils n'ont pas encore atteint le stade d'automatisation des bases de l'écriture. Dolz et al. (2011) listent également d'autres sources de difficultés. Celles-ci peuvent être motivationnelles, énonciatives, procédurales, textuelles, linguistiques, orthographiques et/ou sensori-motrices. Cela met en évidence une fois de plus la complexité de l'écriture. La notion de surcharge cognitive peut alors apparaître pour des scripteurs débutants ou en difficultés, en fonction de l'ampleur des éléments à gérer.

D'autres composantes ne sont pas à négliger quand elles ne sont pas encore automatisées et sont donc également coûteuses en ressources cognitives comme le geste graphomoteur ou les compétences langagières et l'orthographe (Doquet, 2011). Pour Dolz et al. (2011), l'activité complexe d'écriture peut aussi comprendre la notion de geste graphique en plus de la planification, la mise en texte et la révision. Crinon et Marin (2014) insistent également sur la notion de geste graphomoteur qui occupe beaucoup de place et d'énergie, en début d'apprentissage. Ceci peut à nouveau être un obstacle très important pour les élèves ayant une dysgraphie ou une dyspraxie. Un outil informatif compensatoire avec un prédicteur de mots peut réduire les difficultés à ce niveau-là. Fayol (2017) précise que la production manuscrite peut être 5 à 8 fois plus lente qu'un message oral, ce qui inscrit l'activité de production écrite dans une temporalité différente.

Les compétences langagières et l'orthographe amènent aussi un autre lot de problèmes à résoudre pour les scripteurs en difficultés. Il est régulièrement question d'automatisation de certains apprentissages, pour alléger le coût de certaines opérations. Fayol (2017) mentionne que :

Pour devenir des lecteurs ou des rédacteurs experts, les individus doivent parvenir à traiter le code écrit de manière automatique, en perception comme en production, faute de quoi leur attention et leur mémoire se trouvent fortement saturées par les opérations à effectuer. (p. 6)

La complexité de la langue française, qui n'est de loin pas une langue transparente, ne facilite pas les apprentissages des sons et de leur(s) graphie(s). La production écrite nécessite également des marques qui sont absentes des messages oraux comme la ponctuation.

Pour diminuer les obstacles à surmonter en même temps et tenter de réduire les situations de double tâche, Fayol (2017) propose de différer, en fin de rédaction, le traitement de certaines difficultés, notamment la question de l'orthographe. Il s'agit de pallier ou de contourner certains problèmes, notamment pour des élèves dys- qui doivent composer avec des difficultés langagières.

Crinon et Marin (2014) indiquent que « l'automatisation de certaines opérations cognitives libère des ressources pour d'autres opérations mentales » (p. 28). Cela va donc permettre à l'activité rédactionnelle d'évoluer en parallèle avec le développement des compétences du scripteur. Dans le même sens, Boyer (2011) rapporte que « la gestion des processus rédactionnels joue un rôle déterminant dans la qualité des textes produits. L'intégration progressive du processus d'écriture et l'automatisation de certains de ses aspects permettent à l'élève de s'occuper par exemple, de planification et de révision » (p. 7).

Plusieurs auteurs relèvent également une difficulté propre au langage écrit, celui-ci amenant à une situation de communication différée (Legros et al., 2006, p.100). L'interactivité est très différente des situations orales car le destinataire est absent et ne peut pas effectuer de retour immédiat, de feed-back (Chabanne & Bucheton, 2008 ; Crinon & Marin, 2014 ; Fayol, 2017). L'auteur doit donc pouvoir anticiper comment la forme et le contenu de son message seront compris et ceci est particulièrement difficile pour un élève ayant des difficultés à planifier.

## 2.5 Comment augmenter le niveau d'écriture ?

Murray (1968), l'un des précurseurs de la recherche sur les ateliers d'écriture, posait déjà la question « Pourquoi n'enseigne-t-on pas à écrire aux élèves de la manière dont écrivent les auteurs professionnels ? » [traduction libre] (Calkins & Ehrenworth, 2016, p.7). Les auteurs collectent des idées ou des informations, ils planifient, ils écrivent et révisent pour être édités. C'est sur cette idée que des chercheurs comme Atwell ou Calkins ont développé les "Units of study of writing" sur un modèle d'enseignement explicite de stratégies d'écriture. Calkins et Erenworth (2016) mentionnent plusieurs éléments importants pour l'enseignement de l'écriture : du temps pour écrire, le choix des sujets et des rétroactions des pairs et /ou de l'enseignant et ajoutent le concept d'enseignement explicite des stratégies. La notion de temps d'écriture pour apprendre à écrire est reprise par plusieurs auteurs (Chabanne & Bucheton, 2008 ; Crinon & Marin, 2014). A nouveau une comparaison avec le sport ou d'autres activités artistiques peut être effectuée. On n'apprend pas à skier en descendant une piste quelques fois par année. Il faut du temps, de l'entraînement et un bon coach pour nous guider. Apprendre à jouer d'un instrument de musique se fait aussi sur une longue durée et à travers une pratique relativement intensive. Harris et al. (2002) affirment également que les élèves ayant des difficultés en écriture ont besoin d'un enseignement explicite qui les aide à avoir des buts plus clairs, à développer des stratégies mais aussi à comprendre le processus d'écriture et à avoir une attitude positive envers eux-mêmes en tant qu'auteurs. La notion d'enseignement explicite et d'étayage (scaffolding) semble un point essentiel pour aider les élèves au mieux dans leurs apprentissages.

La rétroaction par l'enseignant ou les pairs fait partie de l'étayage apporté à l'élève dans ses tâches d'écriture. Lienemann et al. (2006) indiquent également que le soutien des pairs augmente le savoir des élèves en écriture, notamment dans la généralisation de l'utilisation des stratégies.

Calkins et Erenworth (2016) ajoutent que :

Quand les élèves participent à une culture qui valorise l'écriture, qu'on leur donne un enseignement explicite de stratégies efficaces d'écriture, des buts clairs et qu'ils reçoivent des rétroactions sur leurs progrès, leurs compétences en écriture augmentent radicalement. (p. 8) [traduction libre]

## 2.6 L'enseignement explicite

L'enseignement explicite provient de recherches effectuées sur les pratiques d'enseignement efficaces. Le but étant de répertorier les pratiques efficaces des enseignants experts pour favoriser l'apprentissage (Brophy & Good, 1986 et Gage, 1986, cités par Bissonette, Richard & Gauthier, 2005 ; Swanson & Hoskyns, 1998, cités par Dubé, Dorval, Bessette & Phaneuf, 2011 ; Rosenshine & Steven, 1986). L'enseignement explicite est connu en anglais sous les termes de direct instruction, explicit teaching ou explicit instruction.

De nombreuses études mettent en avant l'efficacité de ce modèle instructionniste, notamment avec les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Bissonette et al., 2010 ; Chall, 2000, cités par Hollingsworth & Ybarra, 2012) mais ce modèle est également bénéfique pour tous les autres élèves (Adams & Engelmann 1996, cités par Hollingsworth & Ybarra, 2012).

Plusieurs auteurs indiquent que l'enseignement explicite peut convenir en particulier aux élèves ayant des difficultés. Ce principe d'apprentissage est appuyé par Goupil (2014), « les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage peuvent améliorer leur rendement si on les aide à adopter de meilleures stratégies ou encore à utiliser plus efficacement celles qu'ils possèdent » (p. 113). D'autres auteurs mentionnent également la notion d'enseignement explicite comme une piste à suivre. Giasson et Vandecasteele (2012) rapportent que si les lecteurs habiles découvrent des stratégies de lecture efficaces, ce n'est pas le cas des lecteurs en difficultés car les stratégies ne sont pas visibles. Il est donc nécessaire de les enseigner de manière explicite. Pour Goigoux et Cèbe (2013), les élèves ont besoin d'un enseignement explicite, d'un guidage pas à pas pour prendre conscience des stratégies utilisées par les bons lecteurs. Le parallèle peut s'effectuer avec l'écriture. Cette manière d'enseigner peut donc être intéressante à mettre en place avec des élèves en difficultés.

Selon Gauthier, Bissonnette et Richard (2007), l'enseignement explicite est « une méthode d'enseignement, qui consiste à présenter la matière de façon fractionnée, à vérifier la compréhension, et à s'assurer d'une participation active et fructueuse de tous les élèves » (p. 108.). Il s'agit de **dire**, de **montrer** et de **guider**. Bianco (2011) indique que l'enseignement explicite a aussi comme principe pour l'enseignant de :

Réduire la complexité de la tâche dans l'approche initiale d'une notion en affichant clairement l'objectif de la leçon et en segmentant l'activité en sous-tâches accessibles à l'élève novice. La maîtrise d'une activité complexe est donc une construction progressive où est abordée tour à tour chacune des habiletés impliquées, avant d'exiger leur mise en œuvre intégrée dans l'activité elle-même. (p. 26)

On peut comparer l'enseignement explicite à un entraînement sportif où l'on ne demande pas directement à un plongeur novice de sauter des cinq mètres mais d'apprendre, pas à pas, des gestes qui vont lui permettre de le faire à terme.

L'enseignement explicite aurait également pour effets « l'augmentation du sentiment de compétence, de l'estime de soi, une plus grande responsabilisation et un meilleur engagement de la part de l'élève (Beckman, 2002, cité par Dubé et al., 2011, p. 10).

Plusieurs auteurs proposent des démarches d'enseignement explicite avec plus au moins d'étapes. Les trois modèles ci-dessous sont particulièrement influents dans la littérature.

Rosenshine (1986, cité par Dubé et al., 2011, p. 10) divise l'enseignement explicite en sept étapes :

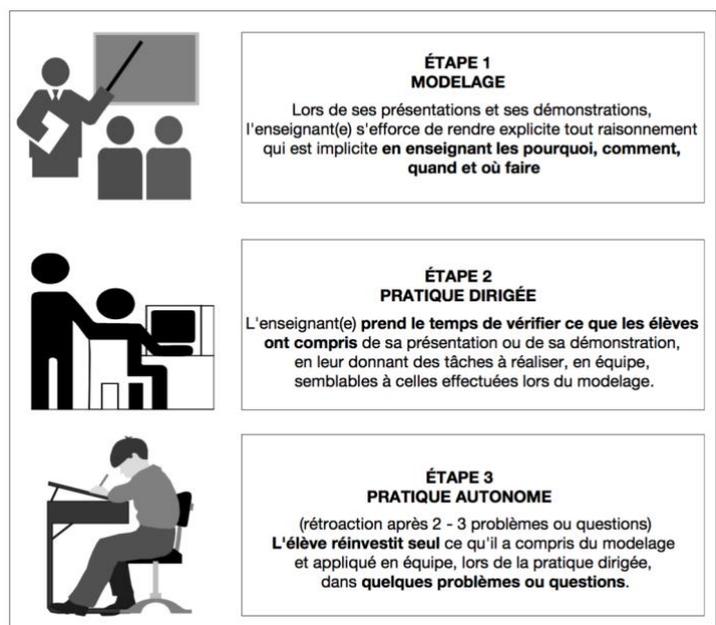
1. Rappeler les buts de l'activité et le niveau de performance attendu.
2. Rappeler les connaissances antérieures nécessaires.
3. Présenter des exemples et faire une démonstration (**modelage**).
4. Poser des questions aux élèves, favoriser l'objectivation chez les élèves.
5. Guider les élèves seuls ou en équipes afin qu'ils appliquent les stratégies en **pratique guidée**.
6. Donner une rétroaction sur les stratégies employées.
7. Effectuer **une pratique autonome** et réviser.

Duke et Pearson (2002) proposent un modèle d'enseignement explicite de la compréhension en lecture comportant cinq étapes :

1. Nommer et décrire la stratégie : pourquoi, quand, et comment l'utiliser.
2. Modeler la stratégie en action.
3. Utiliser ensemble la stratégie.
4. Guider la pratique de la stratégie, en laissant petit à petit la responsabilité à l'élève.
5. Procurer des occasions d'utiliser la stratégie de manière autonome.

Figure 2: Les trois étapes de l'enseignement explicite

Le modèle d'enseignement explicite le plus connu comporte trois étapes (Bissonette, Richard & Gauthier, 2005 ; Bissonette, 2015) qui sont le modelage, la pratique guidée (ou dirigée) et la pratique autonome (ou indépendante) comme le montre la figure 2.



Ces chercheurs mettent tous en avant les notions de modelage, de pratique guidée et de pratique autonome. Ils détaillent un peu différemment les étapes mais se rejoignent sur cette base. D'autres auteurs insistent sur le fait qu'il est important de présenter la stratégie visée en définissant quand l'utiliser, pourquoi et comment afin de favoriser le transfert (Calkins, 2015 ; Giasson, 2011). L'intention générale est commune et permet de mieux expliciter les objectifs et les stratégies que les élèves doivent développer. L'enseignement explicite peut également avoir un lien avec la notion d'étayage (scaffolding) qui consiste à aider l'enfant là où il se situe dans ses apprentissages, tout en réfléchissant à comment enlever, au fur et à mesure, les échafaudages qui le soutiennent pour qu'il puisse faire tout seul.

## 2.7 Notion de rapport à l'écriture

Les chapitres précédents ont décrit la complexité de l'acte d'écrire, notamment en lien avec le processus d'écriture. Un autre élément a également de l'importance, la notion de sujet-écrivain. Les didacticiens ont dû se concentrer non seulement sur le résultat écrit mais ont réfléchi également à comment guider au mieux l'apprenant pour qu'il réussisse dans ses tâches de production écrite (Lafont-Terranova, 2009). Bucheton (2014) mentionne également la notion de sujet-écrivain pour aborder la grande hétérogénéité des classes composées d'élèves aux expériences diverses, au niveau social et scolaire différent. Cela implique qu'une seule recette d'enseignement ne peut pas être appliquée à tous et qu'il faut tenir compte du rapport à l'écriture des apprenants.

Le concept de rapport à l'écriture a fait l'objet de recherches par Barré-de-Miniac (2000; 2002a) qui le définit comme « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-de-Miniac, 2002b, p. 29).

C'est une notion à prendre en compte dans la didactique de l'écriture car l'élève n'arrive pas à l'école sans représentation ou conception et cela peut influencer son travail et ses attitudes face à l'écrit. A-t-il très envie d'écrire ou au contraire, fuit-il la production d'écrits ? L'élève a-t-il des peurs, se sent-il capable de produire un texte ? La notion de rapport à l'écrit est en lien avec les dimensions affectives, cognitives, sociales et culturelles de l'apprenant (Barré-de-Miniac, 2002). Plusieurs auteurs (Barré-de-Miniac, 2002a ; Marin & Crinon, 2017 ; Penloup, 2006) suggèrent le terme de « déjà-là » pour parler de ces représentations. Penloup (2006) définit ce terme de « déjà-là » par trois éléments présents dans une situation d'apprentissage : le concept de « rapport au savoir », « les représentations » et les « capitaux culturels, sociaux et de confiance » (p. 85-86). Tout ceci a une importance pour accompagner l'élève dans ses apprentissages et non pas seulement transmettre des connaissances langagières en lien avec le texte. Barré-de-Miniac (2002a) invite chaque enseignant à se poser la question de son propre rapport à l'écriture. Un constat personnel à ce sujet est d'ailleurs présent dans l'introduction. Le rapport à l'écriture peut aussi être influencé par une croyance populaire que l'écriture est un don et qu'elle a peu à voir avec les apprentissages et le travail (Barré-de-Miniac, 2002a ; Chabanne & Bucheton, 2008 ; Lebrun, 2007 ; Marin & Crinon, 2017). Ce genre de discours est encore relayé par certains auteurs contemporains, mais avec quelles conséquences ? Comment progresser quand on pense au départ que tout est déjà joué d'avance et que le travail n'améliorera rien ? Ce cliché est à combattre, notamment en explicitant les processus d'écriture et en observant les travaux relus et révisés par les auteurs. Un processus d'acculturation, qui

peut être défini comme « un travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales » (Tiré, Vadcar, Ragano & Bazile, 2015, p. 78), peut venir accompagner la notion de rapport à l'écrit pour la réorienter ou la modifier. L'enfant ne s'acculture pas tout seul à l'écrit. La communauté de lecteurs-scripteurs accompagne l'élève dans ses pratiques, ainsi que les situations mises en place par l'enseignant. Le rapport à l'écriture est une construction dynamique, en transformation (Wirthner, 2008), qui n'est donc pas figé et peut évoluer en fonction des expériences vécues par les auteurs. Le rapport à l'écrit est également influencé par le type d'enseignement reçu par les élèves. Il peut vite se heurter à un grand obstacle qui est la norme, souvent présente dans le milieu scolaire, notamment en termes d'orthographe et de grammaire. Lebrun (2007) mentionne la construction d'une posture d'auteur qu'elle nomme « posture auctoriale ». La notion de « sujet-écrivain » ne peut plus être ignorée car la didactique de l'écriture, auparavant centrée sur les écrits, est dorénavant centrée sur le processus d'écriture et le sujet-écrivain.

## 2.8 Les ateliers d'écriture selon les « Units of study »

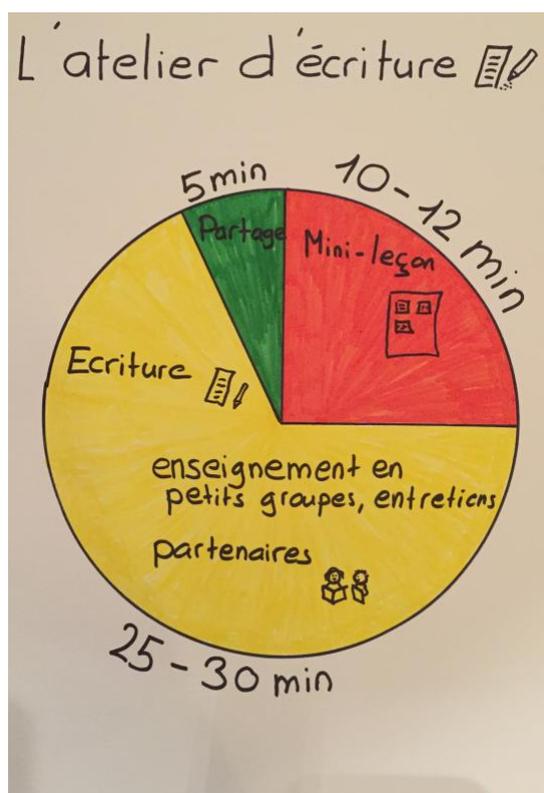
Les ateliers d'écriture, décrits dans les « Units of study », ont été développés suite à des années de recherches dans des écoles de New-York, avec les chercheurs et enseignants du TCRWP. Les recherches ont pris en compte les techniques d'enseignement d'écriture et celles des experts en écriture. Ces ateliers d'écriture construits au fil des ans, instaurent des pratiques efficaces et tiennent compte des besoins pour augmenter le niveau d'écriture. Il s'agit de donner des stratégies, du temps pour écrire, le goût du choix de sujets et des possibilités de rétroactions. Quatre unités d'enseignement reprenant divers genres de textes (narratif, informatif, argumentatif ou poétique) sont développées par année scolaire. Chaque unité représente une vingtaine de leçons. Les interventions sont construites et réparties en trois parties intitulées : *mini-leçon* (comprenant la connexion, l'enseignement, l'engagement actif et le lien), *pratique autonome d'écriture* lors de laquelle l'enseignant mène des entretiens et *partage*. Au cours de ces leçons, des stratégies d'écriture sont enseignées en lien avec les processus rédactionnels et les qualités d'un texte.

Chaque période d'enseignement est organisée selon la figure 3, afin de laisser beaucoup de temps aux élèves pour écrire. La période d'atelier d'écriture est répartie de la manière suivante : environ 10 à 12 minutes de mini-leçon, 25 à 30 minutes d'écriture indépendante et de temps pour partager avec son partenaire et cinq minutes de partage collectif.

La mini-leçon a pour but d'enseigner, de manière brève, des habiletés ou des stratégies utilisées par les auteurs dans leur quotidien. Celle-ci est structurée en quatre parties (Calkins, 2017) :

- **La connexion** est un moment qui permet de relier l'enseignement qui va être amené au travail en cours. A la fin de cette courte introduction, le point d'enseignement est également clairement nommé : « aujourd'hui je vais vous enseigner... + point d'enseignement ». La stratégie est affichée sur un panneau d'ancrage pour permettre à l'élève de la retrouver de manière autonome. Les stratégies enseignées sont détaillées dans la partie méthodologique, dans le tableau 1.

Figure 3: Le déroulement de l'atelier d'écriture



- **L'enseignement** consiste à effectuer du modelage par une démonstration de la stratégie aux élèves en partageant à voix haute les étapes et le questionnement que l'enseignant a en tête.

- **L'engagement actif** permet aux élèves d'essayer, en une brève pratique guidée, la stratégie enseignée. Le rôle de l'enseignant est de donner de petits soutiens, à chaque étape, pour que les élèves comprennent comment utiliser l'habileté du jour.

- **Le lien** consiste à résumer l'enseignement du jour et à lancer l'élève dans l'activité. Le but est également d'ajouter la stratégie enseignée au répertoire de l'élève. Calkins (2017) utilise une phrase très importante pour lier l'habileté à la vie de l'élève « j'espère qu'aujourd'hui et pour le reste de votre vie, chaque fois que vous serez dans cette

situation en écriture vous vous souviendrez que vous pouvez essayer... » (p. 63).

Après la mini-leçon, les élèves partent à leur table pour débiter un texte ou continuer un précédent, selon les consignes, en tentant de mettre en pratique la stratégie. Les élèves ont un partenaire d'écriture qui peut les aider durant tout ce temps. Le rôle du partenaire est de questionner le texte, demander des précisions, rappeler une stratégie. Pendant ce temps, l'enseignant rencontre les auteurs individuellement ou en petits groupes, afin de les soutenir dans leurs stratégies d'écriture, en fonction de leurs besoins personnels. La rétroaction directe et différenciée a lieu lors de ces entretiens. Il s'agit alors de montrer aux élèves ce qu'ils savent déjà bien faire et de proposer un défi concernant un point à améliorer. Le dispositif d'enseignement permet à l'enseignant d'avoir des moments d'entretien avec l'élève et de proposer des rétroactions directes sur le travail effectué. Cela permet à l'élève de discuter de son travail d'auteur, de ses réflexions, de ses soucis.

La dernière partie de l'atelier d'écriture est un temps de partage qui permet de revenir sur le point d'enseignement du jour et ce qui a été essayé. Les leçons sont construites et structurées de manière identique au niveau du dispositif présenté aux élèves, cela apporte une routine organisationnelle qui facilite la concentration sur les écrits. Ce modèle permet aux élèves de devenir « auteurs » et pas simplement rédacteurs.

### 3. Question de recherche

En considérant tous ces éléments théoriques, cela me paraît vraiment intéressant d'introduire les unités d'écriture du TCRWP dans ma classe. Je défends l'idée qu'un enseignement explicite spécifique des stratégies d'écriture peut constituer, avec le temps, une entrée différente dans la production écrite. Ma question de recherche est donc formulée ainsi :

Proposer un enseignement explicite et structuré de stratégies d'écriture peut-il aider mes élèves ayant des troubles d'apprentissage à se sentir auteurs en transformant leur rapport à l'écrit et à progresser dans leur apprentissage de l'écriture en améliorant la qualité et la quantité de leurs textes ?

## 4. Méthodologie

### 4.1 Ingénierie didactique

Une recherche avec une méthodologie de type expérimental aurait pu convenir à mon projet mais cela impliquait d'avoir un groupe contrôle de comparaison. Dans l'école spécialisée dans laquelle je travaille, je n'ai pas à disposition de classe jugée équivalente, pour effectuer une recherche comparative. J'ai donc décidé pour mener cette recherche d'appliquer la méthodologie de l'ingénierie didactique qui convient mieux à ma situation. Selon Artigue (1988), dans une perspective d'ingénierie didactique classique,

On considère un point du système didactique dont le fonctionnement apparaît, pour des raisons qui peuvent être de nature diverse, peu satisfaisant. On analyse ce point de fonctionnement et les contraintes qui tendent à en faire un point d'équilibre du système puis, en jouant sur ces contraintes, on cherche à déterminer les conditions d'existence d'un point de fonctionnement plus satisfaisant. (p. 289)

Le point du système didactique peu satisfaisant dans ma classe est l'enseignement de l'expression écrite. Artigue mentionne également que l'ingénierie didactique « se caractérise en premier lieu par un schéma expérimental basé sur des réalisations didactiques en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement » (1988, p. 285-286). Dans mon cas, je ne vais pas concevoir des leçons, je vais utiliser un outil didactique existant, les « Units of study writing », réalisé par le TCWRP de l'université de Columbia.

L'ingénierie didactique propose un mode de validation basé sur la confrontation entre l'analyse à priori et l'analyse à posteriori. Il ne s'agira donc pas de déterminer des lois, des régularités. Artigue (1988, p. 287-297) définit quatre phases pour l'ingénierie didactique : les analyses préalables, les analyses à priori, l'expérimentation et l'analyse à posteriori. Dans ce travail de recherche, ces quatre phases vont se succéder et vont constituer la structure des parties méthodologie et résultats du présent travail.

### 4.2 Analyses préalables

Le cadre théorique général, développé dans la problématique, a permis de mettre en avant les bénéfices de l'enseignement explicite pour des élèves en difficultés, mais également les besoins des élèves pour progresser en écriture (de l'enseignement explicite de stratégies d'écriture, du temps pour écrire, des rétroactions immédiates). Mon enseignement jusqu'à présent n'est pas basé sur ce modèle, il se résume plutôt à une série d'activités diverses, ponctuelles pour s'exprimer par écrit. Artigue (1988) souligne que « l'un des points d'appuis essentiels de la conception réside dans l'analyse préalable fine des conceptions des élèves, des difficultés et erreurs tenaces, et l'ingénierie est conçue pour provoquer, de façon contrôlée, l'évolution des conceptions » (p. 291). D'après mes observations, mes élèves se retrouvent régulièrement en situation difficile, devant gérer de nombreux paramètres à la fois et sont régulièrement en surcharge cognitive car il y a trop de tâches à effectuer à la fois. Le sentiment de réussite est peu présent, les élèves montrent peu de persévérance et bloquent régulièrement sur

l'orthographe d'un mot, ce qui les empêche d'avancer. Leur rapport à l'écriture n'est pas positif, ni empreint de motivation. Ceci est observable car les élèves se découragent vite et cherchent peu de solutions pour dépasser les obstacles. Ils ont tendance à baisser les bras. Les difficultés d'apprentissage ou de langage des élèves de la classe rajoutent des complications à l'exercice de production écrite.

#### 4.2.1 Moyen d'enseignement

A présent que la question de savoir ce qu'il convient de proposer comme enseignement de l'écriture aux élèves en difficultés a été posée, il est temps de se questionner sur le genre d'écriture et de leçons proposé par les « units of study of writing ». J'utiliserai l'unité 1 du niveau 1 nommée « Écrire des récits inspirés de nos petits moments » de Calkins, Oxenhorn Smith et Rothman (2016) en lien avec les textes narratifs. J'ai choisi pour cette recherche d'utiliser la séquence « les petits moments » pour être plus près du vécu des élèves. Il s'agit de raconter et d'écrire un petit moment que l'on a vécu. Cela me paraît plus approprié que les textes informatifs ou argumentatifs, dans un premier temps, car l'enfant va pouvoir retourner puiser dans son quotidien, au plus près de ses préoccupations. Cet outil didactique, développé après 30 ans de recherches sur le sujet, propose 20 leçons construites sur un modèle d'enseignement explicite de stratégies d'écriture. Les leçons respectent les critères mis en évidence dans les recherches citées dans la problématique pour augmenter le niveau d'écriture des élèves. Le choix de mettre en place des activités de niveau 1 destinées à des élèves de 3H du circuit régulier et de les proposer à des élèves ayant entre 10 et 13 ans a été effectué dans le but d'enseigner la base des stratégies du processus d'écriture. Les élèves écriront ensuite des histoires en lien avec leur âge et leur vécu et recevront des rétroactions adaptées à leurs besoins respectifs.

Ces mini-leçons sont basées sur les théories de l'enseignement explicite ainsi que sur des rituels bien précis permettant aux élèves de se concentrer davantage sur leurs apprentissages que sur le déroulement de la leçon. Les points d'enseignement explicitent les processus d'écriture comme la planification et la révision mais également comment améliorer un texte en s'appuyant sur ses qualités et les habiletés développées et utilisées par les auteurs. Le tableau 1 présente les titres des leçons de l'unité d'enseignement sur les petits moments.

La notion de planification est travaillée spécifiquement dans les leçons n° 1, 2, 3 et 11. Cette phase de planification est également rappelée aux élèves lorsqu'ils commencent un nouveau texte, elle est présente du début à la fin de l'unité comme un élément essentiel à toute écriture. L'enseignement de la révision est abordé dans les leçons n° 6, 7, 13, 18 et 19.

Les autres leçons permettent de comprendre la structure d'un texte, son développement ainsi que les conventions langagières. La structure d'un texte va de pair avec les moments d'enseignement de la planification mais est également abordée dans la leçon n° 9. Le développement comprend l'élaboration du texte ainsi que les procédés littéraires utilisés. Les leçons n° 5, 6, 8, 9, 10 et 11 permettent d'ajouter des détails et de progresser dans l'élaboration du texte. Les procédés littéraires sont étudiés en lisant des textes modèles d'auteurs de littérature jeunesse et proposés dans les leçons n° 14, 15, 16 et 17. Pour terminer, les conventions langagières sont présentées dans les leçons n° 4, 12 et 13.

La leçon n° 20 est un travail d'illustrateur afin de compléter les croquis et propose de créer une couverture pour présenter son travail aux autres. Les vingt leçons sont ensuite suivies d'une célébration. C'est un moment festif qui permet de mettre en valeur un texte choisi et révisé par l'élève et de le partager avec la communauté d'auteurs.

Tableau 1: Les titres des vingt leçons de l'unité 1 « des petits moments »

Atelier n°	Titres des leçons
<b>Partie 1 : Raconter nos petits moments</b>	
1	De nombreuses histoires à raconter.
2	Planifier avant d'écrire : les auteurs touchent et racontent, dessinent et écrivent.
3	Se servir des dessins pour enrichir le texte.
4	Étirer les syllabes des mots pour mieux épeler : écouter et reproduire tous les sons.
5	Écrire avec le souci du détail : se concentrer sur de petits moments.
6	Écrire en collaboration.
7	Lire nos histoires comme nous lisons nos livres.
<b>Partie 2 : Donner vie à nos petits moments</b>	
8	Donner vie à nos personnages et à notre écriture.
9	Donner du relief à une histoire en procédant par étapes.
10	Révéler la vie intérieure des personnages : donner vie aux personnages en leur prêtant des pensées et des émotions.
11	Mettre en scène les histoires pour donner vie.
12	Apprendre à mieux écrire les mots nouveaux à l'aide des mots connus.
13	La révision : les lettres majuscules et la ponctuation facilitent la lecture.
<b>Partie 3 : Étudier les textes écrits par d'autres auteurs</b>	
14	Étudier les procédés littéraires utilisés par les auteurs pour captiver leurs lecteurs.
15	Expérimenter un procédé littéraire découvert dans un texte modèle : décrire l'action de façon précise.
16	Explorer un procédé littéraire découvert dans un texte modèle : mettre des mots en valeur.
17	Étudier d'autres textes modèles.
<b>Partie 4 : Peaufiner un texte choisi</b>	
18	Utiliser les connaissances acquises pour réviser le texte choisi.
19	Corriger à l'aide d'une liste de vérification.
20	Préparer les livres pour les présenter dans la bibliothèque de la classe.

Lors des 20 leçons, les élèves reçoivent l'enseignement d'une habileté à développer chaque jour. Ils n'utiliseront pas toutes les stratégies à chaque fois mais pourront s'y référer pour apprendre à mieux écrire. Les élèves disposent d'un porte-document contenant leurs textes rangés dans deux parties distinctes : « en cours » et « terminé ».

#### 4.2.2 Objectif spécifique

L'objectif spécifique de cette recherche est :

Observer si un enseignement explicite de stratégies d'écriture apporte une évolution dans la qualité et la longueur des productions des élèves et dans leur rapport à l'écriture.

#### 4.2.3 Le terrain

Cette recherche est réalisée dans ma classe de l'école spécialisée du Ceras. Elle est menée à temps partiel, l'enseignement étant réparti sur les deux jours de la semaine où j'interviens dans la classe. Cela représente une vingtaine de périodes de 45 minutes d'enseignement de stratégies en lien avec des textes narratifs. Le public cible est composé des huit élèves de la classe ayant des troubles du langage et d'apprentissage et pour certains une déficience intellectuelle. Trois élèves étaient déjà dans ma classe l'année précédente et ont bénéficié d'essais de mise en place d'enseignement explicite, à travers les ateliers d'écriture. Les cinq nouveaux élèves n'en ont jamais entendu parler.

#### 4.3 Analyse à priori

Selon Artigue (1998), « l'analyse à priori est à concevoir comme une *analyse du contrôle du sens* » (p.293). L'auteur ajoute que « son objectif est de déterminer en quoi les choix effectués permettent de contrôler les comportements des élèves et leur sens » (p. 294). Les hypothèses citées plus bas vont permettre de déterminer si enseigner de manière explicite des stratégies d'écriture va avoir du sens pour ces élèves en difficultés et leur permettre d'évoluer dans leurs comportements.

Utiliser les « Units of study of writing » va agir sur une variable macro-didactique ou globale (Artigue, 1998) avec une unité de vingt leçons organisées selon un découpage précis et basées sur l'enseignement explicite en lien avec le cadre théorique de ce mémoire.

Le dispositif d'enseignement proposé par l'unité des petits moments change beaucoup mon enseignement de l'écriture. Un changement de place de l'enseignant et de sa posture va peut-être un peu bousculer les élèves. En effet, l'enseignant explicite une stratégie, la pratique de manière guidée avec les élèves qui partent ensuite écrire à leur place. L'enseignant s'occupe à ce moment-là d'un petit groupe ou d'un élève en entretien individuel. Les autres élèves doivent alors apprendre à trouver d'autres ressources et à les utiliser, à ne pas seulement avoir recours à l'aide de l'enseignant. Les élèves auront à leur disposition d'autres aides comme leur partenaire d'écriture, les panneaux d'ancrage ou des listes à cocher pour réviser un travail. Ce nouvel enseignement amènera, à mon avis, des changements sur le travail et le comportement des élèves, au terme de l'unité d'enseignement des petits moments.

### 4.3.2 Les hypothèses

Je fais avec cette analyse à priori, les hypothèses suivantes, en lien avec les savoirs et les connaissances des élèves :

- L'enseignement explicite va permettre aux élèves de mieux comprendre ce qui leur est enseigné, notamment grâce aux différentes étapes (modelage, pratique guidée et pratique autonome).
- Les élèves vont pouvoir appliquer de nouvelles stratégies d'écriture et améliorer la qualité et la longueur de leurs textes.

Je pose également d'autres hypothèses en lien avec les comportements des élèves :

- Les élèves vont peut-être changer de posture de départ et se considérer comme des auteurs (si ce n'était pas déjà le cas).
- Orthographier les mots correctement n'étant pas le premier objectif des ateliers d'écriture, les élèves pourront se concentrer davantage sur les processus d'écriture, le partage de leurs idées d'histoire et ne pas rester bloqués sur comment écrire un mot.

Des obstacles pourraient apparaître en fonction des contraintes liées aux difficultés d'apprentissage et de langage des élèves. Les tâches proposées pourraient créer de la surcharge cognitive s'il y a trop à gérer à la fois. Les élèves pourraient également ne pas se mettre au travail ou écrire très peu. Ma posture en tant qu'enseignante sera alors d'effectuer de l'étayage (scaffolding) décrit par Bruner (1983) et de proposer de l'aide selon les besoins pour permettre à l'enfant de faire des apprentissages.

## 4.4 Expérimentation

Durant cette phase d'expérimentation, des données de différents types seront récoltées qui me permettront de confronter les analyses à priori aux analyses à posteriori.

### 4.4.1. Entrevue dirigée

Comme il a été précisé en introduction, la conception des élèves de l'écriture et leur rapport à l'écrit étant une notion clé, la posture des élèves sera évaluée à l'aide d'une entrevue dirigée. Cet outil sera utilisé avant les premières séquences d'enseignement et sera reconduit après la dernière leçon, afin d'observer si des changements de conceptions ou de représentations sont survenus en lien avec le travail effectué. Les notions de réussite et de sentiment de compétence seront aussi abordées. Afin d'éviter les problèmes de compréhension en lecture des élèves mais également les difficultés à répondre par écrit, je choisis de ne pas utiliser un questionnaire pour cette étape-là mais un entretien dirigé. Karsenti et Savoie-Zajc (2011) définissent l'entretien dirigé comme :

Une série de questions préalablement définies qui sont posées au cours de la rencontre. Des ajustements ou des questions de clarification peuvent surgir si le répondant ou le chercheur ne comprennent pas le sens des propos. Il reste que l'échange est structuré à l'avance et qu'une grande uniformité est attendue d'une entrevue à l'autre. (p. 133)

Les questions posées lors des deux entretiens se trouvent dans les annexes 1 et 2. Avant l'entretien, je définirai un cadre permettant à l'élève de comprendre que toutes les réponses sont justes, le but n'étant pas d'essayer de faire plaisir à l'enseignante en répondant ce qu'on imagine qu'elle souhaiterait entendre. On a le droit de dire que l'on n'aime pas quelque chose. J'ai choisi des termes comprenant une notion de quantité car ils sont proches du vocabulaire de mes élèves. Les réponses proposées concernant les questions portant sur l'intensité seront :

Pas du tout                      un peu                      assez                      beaucoup

D'autres termes de réponses seront également utilisés pour répondre à une question portant sur la difficulté ressentie face à certaines activités :

Très difficile                      difficile                      moyen                      facile                      très facile

#### 4.4.2 Observation des productions écrites

Le deuxième outil sera une observation des productions écrites des élèves. Cette observation des traces écrites comportera deux volets, la quantité d'écriture mais également le contenu et l'amélioration de la qualité de celui-ci. Je vais comparer le texte écrit par chaque élève avant le premier enseignement de stratégies à celui qui sera produit après la fin de l'unité. Ces textes seront réalisés sans aide afin d'évaluer s'il y a eu évolution ou non dans la qualité des textes.

Afin d'être le plus en adéquation possible avec les enseignements effectués, je vais utiliser la grille d'évaluation proposée en lien avec l'unité narrative des petits moments. Cette grille de progression (annexe 3) met en avant les qualités d'un bon texte narratif. Elle a été construite par le TCRWP en lien avec le Common Core State Standard, le plan d'étude aux États-Unis. L'avantage de cette grille de progression est de correspondre au plus près avec les enseignements effectués. Les trois parties de la grille définissant les caractéristiques d'un texte sont présentées dans la figure 4 et mises en évidence dans la partie méthodologique avec des couleurs différentes pour bien distinguer *la structure* (vue d'ensemble, introduction, transitions, conclusion et organisation), *le développement* (élaboration des détails et procédés littéraires) ainsi que *les conventions langagières* (orthographe et ponctuation). La progression des différentes caractéristiques d'un texte sont planifiées en termes de niveau scolaire (de la prématernelle -1H à la 2<sup>ème</sup> année - 4H). Dans la partie des résultats, le niveau initial sera indiqué en bleu et le niveau final en vert afin de mettre en évidence l'évolution – ou non – des élèves entre les deux moments d'évaluation selon les différentes caractéristiques d'un texte.

Figure 4: les trois parties de la grille de progression de l'écriture narrative

Progression de l'écriture narrative				
	Prématernelle	Maternelle	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année
<b>Structure</b>				
<b>Vue d'ensemble</b>	L'auteur raconte une histoire, dessine des scènes et « écrit » un peu.	L'auteur raconte une histoire complète, fait des dessins et écrit.	L'auteur écrit à propos d'une chose qu'il a faite.	L'auteur écrit à propos d'un moment précis.
<b>Introduction</b>	L'auteur commence son histoire en dessinant ou en écrivant quelque chose.	L'auteur a une page où il présente ce qui est arrivé en premier.	L'auteur tente de faire un début à son histoire.	L'auteur réfléchit à comment faire un bon début. Il choisit une action, une description ou un dialogue qui font un bon début.
<b>Transitions</b>	L'auteur continue de travailler.	L'auteur place ses pages en ordre.	L'auteur place ses pages en ordre. Il utilise des mots de transition comme et, puis et ainsi.	L'auteur écrit son histoire dans un ordre logique en employant des mots de transition comme quand, après et ensuite.
<b>Conclusion</b>	L'histoire de l'auteur se termine.	L'auteur a une page où la dernière action est présentée.	L'auteur trouve une façon de terminer son histoire.	L'auteur choisit l'action, le dialogue ou l'émotion pour une bonne fin.
<b>Organisation</b>	L'auteur réserve une section de sa page au dessin et une section à l'écriture, même si ce ne sont que quelques mots.	L'auteur a une page pour le début, une pour le milieu et une pour la fin de l'histoire.	L'auteur écrit une histoire de trois pages ou plus.	L'auteur écrit plusieurs lignes sur une page et il écrit sur plusieurs pages.
<b>Développement</b>				
<b>Elaboration</b>	L'auteur écrit de plus en plus sur la page.	L'histoire de l'auteur indique qui était présent, ce que les personnages ont fait et comment ils se sont sentis.	L'auteur transcrit l'image qu'il s'imagine sur papier. Il ajoute des détails dans les images et les mots.	L'auteur s'efforce de donner vie à ses personnages en ajoutant des détails, des dialogues et de l'action.
<b>Procédés littéraires</b>	L'auteur raconte et montre ce qui se produit dans son histoire.	L'auteur fait des dessins et écrit en donnant quelques détails sur ce qui se produit.	L'auteur utilise des étiquettes et des mots pour donner des détails.	L'auteur utilise des mots significatifs afin d'aider le lecteur à imaginer son histoire.
<b>Conventions langagières</b>				
<b>Orthographe</b>	L'auteur arrive à lire ses images et quelques-uns de ses mots. L'auteur essaie de faire des mots.	L'auteur arrive à lire ce qu'il a écrit. L'auteur écrit des lettres correspondant aux sons qu'il entend. Il consulte le mur de mots pour orthographier des mots.	L'auteur utilise tout ce qu'il sait à propos des mots et des sons pour bien orthographier. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.	Pour orthographier un mot, l'auteur utilise ses connaissances sur les modèles orthographiques. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.
<b>Ponctuation</b>	L'auteur peut ajouter des étiquettes aux dessins. L'auteur peut écrire son nom.	L'auteur laisse un espace entre chaque mot. L'auteur emploie des lettres minuscules, sauf là où la majuscule est requise. L'auteur commence chaque phrase par une lettre majuscule.	L'auteur termine ses phrases par un signe de ponctuation. L'auteur utilise une lettre majuscule au début des noms propres. L'auteur utilise des virgules dans les énumérations.	L'auteur utilise des guillemets pour indiquer qu'un personnage parle.

Pour constater s'il y a une évolution dans la longueur du texte, le nombre de pages ainsi que le nombre de mots écrits sur celles-ci lors de la production initiale seront comparés à ceux de la production finale.

Au démarrage de l'activité, pour produire le texte initial, les élèves recevront pour consigne :

- d'écrire, sur au moins trois pages, une histoire qui leur est arrivée
- de montrer ce qui s'est produit et l'ordre dans lequel cela s'est produit
- d'ajouter des détails pour aider le lecteur à imaginer l'histoire.

Lors de la production initiale, les élèves auront à disposition deux modèles de feuilles à choix (figures 5 et 6) avec un cadre pour le croquis et un nombre différent de lignes pour écrire. L'élève peut ainsi choisir une page avec peu ou beaucoup de lignes en fonction de son envie ou de ses peurs. Si l'élève pense être obligé de remplir complètement la page, il pourrait déjà imaginer qu'il n'y arrivera pas, avant de commencer l'activité, puis baisser les bras de peur que cela ne soit trop difficile.

Figure 5 : Un modèle à choix de feuille horizontale

Figure 6 : Un modèle à choix de feuille verticale

Les élèves devront écrire au stylo afin qu'ils n'effacent pas leurs traces, des changements seront possibles en traçant et en écrivant à côté. Il n'y a aura pas d'aide de ma part, ils devront se débrouiller seuls. Lors de la production finale, les mêmes consignes seront données. Les jeunes auteurs auront des outils d'aide en plus comme les tableaux d'ancrage construits au fil des leçons, des stylos d'autres couleurs pour marquer des révisions ou des corrections, le mur de mots pour s'aider à orthographier certains mots souvent utilisés dans la classe ainsi que le partenaire habituel d'écriture avec qui l'auteur pourra échanger au sujet de son texte.

Deux élèves (E2 et E3) écrivent leurs textes sur leur tablette. Les textes sont imprimés et ensuite collés sur les feuilles qui contiennent les croquis. L'E2, étant multidys avec notamment une forte dyspraxie, a besoin d'un outil informatique compensatoire pour alléger la pratique de l'écriture tant au niveau du geste que de la surcharge cognitive. Il utilisera le prédicteur de mots et le lecteur pour relire certains passages. L'E3 est en situation de handicap moteur lié à une maladie dégénérative et ne peut plus tenir un crayon. Elle écrit donc sur sa tablette, en utilisant également le prédicteur de mots pour alléger le coût de la transcription.

D'autres élèves de la classe pourraient bénéficier d'une tablette pour soutenir les projets d'écriture. Pour trois élèves, la mise en place d'un outil compensatoire est en phase d'essai, afin de savoir si cela convient aux besoins. Comme l'utilisation de l'outil demande du temps d'apprentissage pour devenir autonome et pouvoir se concentrer sur la tâche à effectuer et non sur comment utiliser l'outil, ces trois élèves ne l'utiliseront pas dans les ateliers d'écriture. Cela arrivera peut-être en cours d'expérience ou plus tard.

## 5. Résultats et analyse à posteriori

L'expérimentation a porté, comme initialement prévu, sur 20 leçons entre fin août et mi-décembre. Les résultats récoltés sont complets pour sept élèves sur huit. Une élève a été longuement absente pour raison de maladie et a manqué une grande partie des dernières leçons, je n'ai donc pas pu récolter les données finales la concernant. N'ayant pas pour elle toutes les informations nécessaires à la comparaison, je ne l'inclus donc pas dans les résultats de cette recherche. A des fins de confidentialité, j'ai attribué un numéro aux élèves. Ils seront donc identifiés comme élève 1 (E1), élève 2 (E2) et ceci jusqu'à élève 7 (E7). Cette partie du travail va transmettre les données récoltées en fonction des outils utilisés. Les résultats présentés comprendront les observations des productions écrites des élèves ainsi que les réponses recueillies lors des entrevues dirigées. L'analyse à posteriori suivra directement les résultats pour les confronter à chaque hypothèse posée dans l'analyse à priori.

### 5.1 Observations de la qualité des productions écrites

Comme précédemment évoqué, pour analyser la qualité des productions des élèves, j'ai utilisé la grille de progression (annexe 3) conçue par le TCRWP pour l'unité des textes narratifs. En analysant les productions des élèves (annexes 4 à 10), j'ai coloré en bleu les cases des critères observés dans les productions initiales et en vert ceux de la production finale. Quand l'élève n'a pas progressé, j'ai laissé la case en bleu pour privilégier la lisibilité et ne pas devoir séparer

des cases en deux couleurs. J'ai choisi de représenter la grille de chaque élève en figure au format réduit pour montrer les résultats de manière visuelle et pouvoir constater une évolution ou un statut quo pour certains critères.

Certaines cases n'ont pas pu être colorées en bleu car quelques élèves n'avaient pas les critères dans leur production initiale. Les résultats sont présentés par élève et commentent la production initiale, la production finale ainsi que l'évolution entre les deux.

Figure 7: évolution de la qualité des textes entre le niveau initial (en bleu) et le niveau final (en vert) de E1

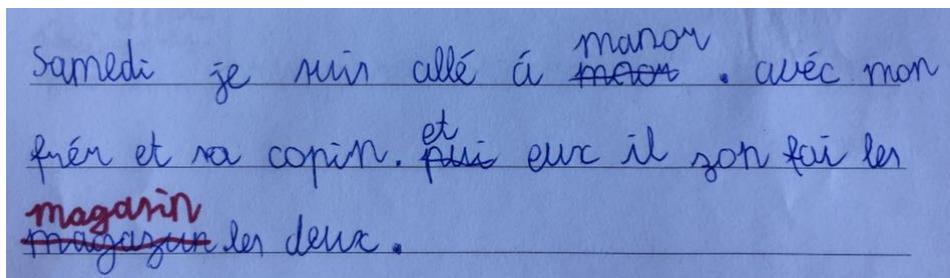
Progression de l'écriture narrative				
Élève 1	Prématernelle	Maternelle	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année
<b>Structure</b>				
<b>Vue d'ensemble</b>	L'auteur raconte une histoire, dessine des scènes et « écrit » un peu.	L'auteur raconte une histoire complète, fait des dessins et écrit.	L'auteur écrit à propos d'une chose qu'il a faite.	L'auteur écrit à propos d'un moment précis.
<b>Introduction</b>	L'auteur commence son histoire en dessinant ou en écrivant quelque chose.	L'auteur a une page où il présente ce qui est arrivé en premier.	L'auteur tente de faire un début à son histoire.	L'auteur réfléchit à comment faire un bon début. Il choisit une action, une description ou un dialogue qui font un bon début.
<b>Transitions</b>	L'auteur continue de travailler.	L'auteur place ses pages en ordre.	L'auteur place ses pages en ordre. Il utilise des mots de transition comme et, puis et ainsi.	L'auteur écrit son histoire dans un ordre logique en employant des mots de transition comme quand, après et ensuite.
<b>Conclusion</b>	L'histoire de l'auteur se termine.	L'auteur a une page où la dernière action est présentée.	L'auteur trouve une façon de terminer son histoire.	L'auteur choisit l'action, le dialogue ou l'émotion pour une bonne fin.
<b>Organisation</b>	L'auteur réserve une section de sa page au dessin et une section à l'écriture, même si ce ne sont que quelques mots.	L'auteur a une page pour le début, une pour le milieu et une pour la fin de l'histoire.	L'auteur écrit une histoire de trois pages ou plus.	L'auteur écrit plusieurs lignes sur une page et il écrit sur plusieurs pages.
<b>Développement</b>				
<b>Elaboration</b>	L'auteur écrit de plus en plus sur la page.	L'histoire de l'auteur indique qui était présent, ce que les personnages ont fait et comment ils se sont sentis.	L'auteur transcrit l'image qu'il s' imagine sur papier. Il ajoute des détails dans les images et les mots.	L'auteur s'efforce de donner vie à ses personnages en ajoutant des détails, des dialogues et de l'action.
<b>Procédés littéraires</b>	L'auteur raconte et montre ce qui se produit dans son histoire.	L'auteur fait des dessins et écrit en donnant quelques détails sur ce qui se produit.	L'auteur utilise des étiquettes et des mots pour donner des détails.	L'auteur utilise des mots significatifs afin d'aider le lecteur à imaginer son histoire.
<b>Conventions langagières</b>				
<b>Orthographe</b>	L'auteur arrive à lire ses images et quelques-uns de ses mots. L'auteur essaie de faire des mots.	L'auteur arrive à lire ce qu'il a écrit. L'auteur écrit des lettres correspondant aux sons qu'il entend. Il consulte le mur de mots pour orthographier des mots.	L'auteur utilise tout ce qu'il sait à propos des mots et des sons pour bien orthographier. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.	Pour orthographier un mot, l'auteur utilise ses connaissances sur les modèles orthographiques. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.
<b>Ponctuation</b>	L'auteur peut ajouter des étiquettes aux dessins. L'auteur peut écrire son nom.	L'auteur laisse un espace entre chaque mot. L'auteur emploie des lettres minuscules, sauf là où la majuscule est requise. L'auteur commence chaque phrase par une lettre majuscule.	L'auteur termine ses phrases par un signe de ponctuation. L'auteur utilise une lettre majuscule au début des noms propres. L'auteur utilise des virgules dans les énumérations.	L'auteur utilise des guillemets pour indiquer qu'un personnage parle.

Production initiale : E1 écrit sur une seule page son histoire au début. Au niveau de la structure, il n'y a pas de transitions ni de conclusion. Il développe très peu, il n'y a pas de détails.

Production finale : E1 a beaucoup développé la structure en écrivant sur un moment précis, en utilisant des mots de transition (puis, et) et en répartissant son histoire sur trois pages. L'auteur montre des marques de révision avec un stylo d'une autre couleur. Le développement est également amélioré, l'auteur précise qui sont les personnages présents et

ajoute quelques détails en précisant le lieu, quand cela s'est passé (figure 8).

Figure 8: extrait de texte final E1



Évolution : il y a donc une amélioration de la qualité d'écriture dans la structure et le développement. E1 n'améliore pas les conventions langagières liées à l'orthographe et la ponctuation.

Figure 9 : évolution de la qualité des textes entre le niveau initial (en bleu) et le niveau final (en vert) de E2

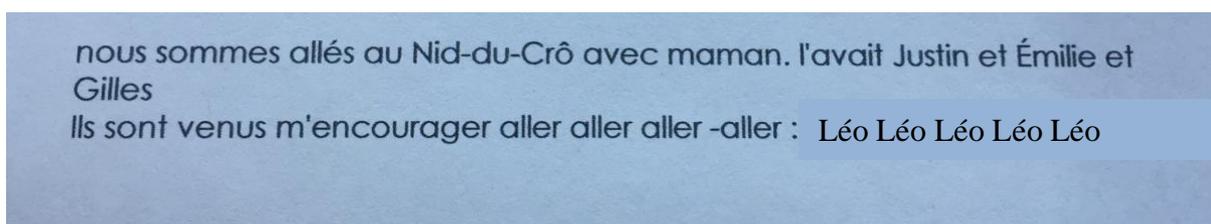
Progression de l'écriture narrative				
Élève 2	Prématernelle	Maternelle	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année
<b>Structure</b>				
<b>Vue d'ensemble</b>	L'auteur raconte une histoire, dessine des scènes et « écrit » un peu.	L'auteur raconte une histoire complète, fait des dessins et écrit.	L'auteur écrit à propos d'une chose qu'il a faite.	L'auteur écrit à propos d'un moment précis.
<b>Introduction</b>	L'auteur commence son histoire en dessinant ou en écrivant quelque chose.	L'auteur a une page où il présente ce qui est arrivé en premier.	L'auteur tente de faire un début à son histoire.	L'auteur réfléchit à comment faire un bon début. Il choisit une action, une description ou un dialogue qui font un bon début.
<b>Transitions</b>	L'auteur continue de travailler.	L'auteur place ses pages en ordre.	L'auteur place ses pages en ordre. Il utilise des mots de transition comme et, puis et ainsi.	L'auteur écrit son histoire dans un ordre logique en employant des mots de transition comme quand, après et ensuite.
<b>Conclusion</b>	L'histoire de l'auteur se termine.	L'auteur a une page où la dernière action est présentée.	L'auteur trouve une façon de terminer son histoire.	L'auteur choisit l'action, le dialogue ou l'émotion pour une bonne fin.
<b>Organisation</b>	L'auteur réserve une section de sa page au dessin et une section à l'écriture, même si ce ne sont que quelques mots.	L'auteur a une page pour le début, une pour le milieu et une pour la fin de l'histoire.	L'auteur écrit une histoire de trois pages ou plus.	L'auteur écrit plusieurs lignes sur une page et il écrit sur plusieurs pages.
<b>Développement</b>				
<b>Élaboration</b>	L'auteur écrit de plus en plus sur la page.	L'histoire de l'auteur indique qui était présent, ce que les personnages ont fait et comment ils se sont sentis.	L'auteur transcrit l'image qu'il s'imagine sur papier. Il ajoute des détails dans les images et les mots.	L'auteur s'efforce de donner vie à ses personnages en ajoutant des détails, des dialogues et de l'action.
<b>Procédés littéraires</b>	L'auteur raconte et montre ce qui se produit dans son histoire.	L'auteur fait des dessins et écrit en donnant quelques détails sur ce qui se produit.	L'auteur utilise des étiquettes et des mots pour donner des détails.	L'auteur utilise des mots significatifs afin d'aider le lecteur à imaginer son histoire.
<b>Conventions langagières</b>				
<b>Orthographe</b>	L'auteur arrive à lire ses images et quelques-uns de ses mots. L'auteur essaie de faire des mots.	L'auteur arrive à lire ce qu'il a écrit. L'auteur écrit des lettres correspondant aux sons qu'il entend. Il consulte le mur de mots pour orthographier des mots.	L'auteur utilise tout ce qu'il sait à propos des mots et des sons pour bien orthographier. L'auteur orthographie correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.	Pour orthographier un mot, l'auteur utilise ses connaissances sur les modèles orthographiques. L'auteur orthographie correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.
<b>Ponctuation</b>	L'auteur peut ajouter des étiquettes aux dessins. L'auteur peut écrire son nom.	L'auteur laisse un espace entre chaque mot. L'auteur emploie des lettres minuscules, sauf là où la majuscule est requise. L'auteur commence chaque phrase par une lettre majuscule.	L'auteur termine ses phrases par un signe de ponctuation. L'auteur utilise une lettre majuscule au début des noms propres. L'auteur utilise des virgules dans les énumérations.	L'auteur utilise des guillemets pour indiquer qu'un personnage parle.

**Production initiale :** E2 produit au départ un texte informatif sur la tour de Pise, continue par du narratif avec une situation à la piscine et s'adresse à son lecteur à la fin. L'histoire est difficilement compréhensible. L'auteur met beaucoup d'informations dans ses dessins. Certains critères de la grille ne sont pas représentés, il n'y a pas de vue d'ensemble, ni de conclusion ni d'élaboration dans le développement. E2 n'a pas travaillé avec sa tablette car cela ne lui a pas été rappelé.

**Production finale :** E2 produit un texte narratif sur sa tablette. La

structure s'est améliorée et l'auteur écrit à propos d'une activité qu'il a faite. Il organise mieux son histoire et développe en indiquant des détails ou en faisant même parler ses personnages (figure 10). Les conventions pour introduire un dialogue sont à préciser mais l'auteur a utilisé ce procédé. Il indique également qui sont les personnages dans l'histoire. Les conventions langagières progressent également car le texte a été écrit à l'aide d'un prédicteur de mots et de corrections proposées par la tablette.

Figure 10: extrait de texte final E2



**Évolution :** E2 progresse dans tous les critères de la grille et écrit une histoire qui a du sens ce qui n'était pas le cas dans son premier texte.

Figure 11 : évolution de la qualité des textes entre le niveau initial (en bleu) et le niveau final (en vert) de E3

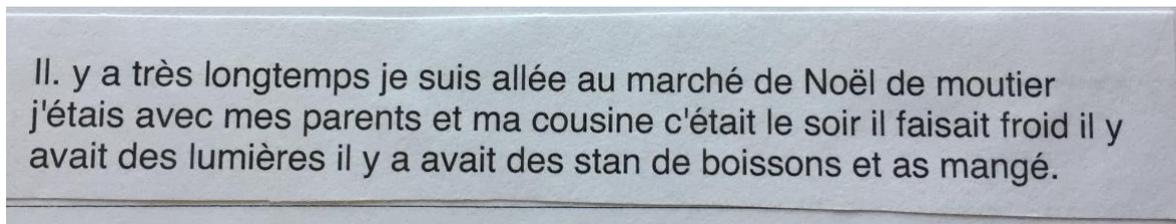
Progression de l'écriture narrative				
Élève 3	Prématornelle	Maternelle	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année
<b>Structure</b>				
<b>Vue d'ensemble</b>	L'auteur raconte une histoire, dessine des scènes et « écrit » un peu.	L'auteur raconte une histoire complète, fait des dessins et écrit.	L'auteur écrit à propos d'une chose qu'il a faite.	L'auteur écrit à propos d'un moment précis.
<b>Introduction</b>	L'auteur commence son histoire en dessinant ou en écrivant quelque chose.	L'auteur a une page où il présente ce qui est arrivé en premier.	L'auteur tente de faire un début à son histoire.	L'auteur réfléchit à comment faire un bon début. Il choisit une action, une description ou un dialogue qui font un bon début.
<b>Transitions</b>	L'auteur continue de travailler.	L'auteur place ses pages en ordre.	L'auteur place ses pages en ordre. Il utilise des mots de transition comme et, puis et ainsi.	L'auteur écrit son histoire dans un ordre logique en employant des mots de transition comme quand, après et ensuite.
<b>Conclusion</b>	L'histoire de l'auteur se termine.	L'auteur a une page où la dernière action est présentée.	L'auteur trouve une façon de terminer son histoire.	L'auteur choisit l'action, le dialogue ou l'émotion pour une bonne fin.
<b>Organisation</b>	L'auteur réserve une section de sa page au dessin et une section à l'écriture, même si ce ne sont que quelques mots.	L'auteur a une page pour le début, une pour le milieu et une pour la fin de l'histoire.	L'auteur écrit une histoire de trois pages ou plus.	L'auteur écrit plusieurs lignes sur une page et il écrit sur plusieurs pages.
<b>Développement</b>				
<b>Elaboration</b>	L'auteur écrit de plus en plus sur la page.	L'histoire de l'auteur indique qui était présent, ce que les personnages ont fait et comment ils se sont sentis.	L'auteur transcrit l'image qu'il s'imagine sur papier. Il ajoute des détails dans les images et les mots.	L'auteur s'efforce de donner vie à ses personnages en ajoutant des détails, des dialogues et de l'action.
<b>Procédés littéraires</b>	L'auteur raconte et montre ce qui se produit dans son histoire.	L'auteur fait des dessins et écrit en donnant quelques détails sur ce qui se produit.	L'auteur utilise des étiquettes et des mots pour donner des détails.	L'auteur utilise des mots significatifs afin d'aider le lecteur à imaginer son histoire.
<b>Conventions langagières</b>				
<b>Orthographe</b>	L'auteur arrive à lire ses images et quelques-uns de ses mots. L'auteur essaie de faire des mots.	L'auteur arrive à lire ce qu'il a écrit. L'auteur écrit des lettres correspondant aux sons qu'il entend. Il consulte le mur de mots pour orthographier des mots.	L'auteur utilise tout ce qu'il sait à propos des mots et des sons pour bien orthographier. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.	Pour orthographier un mot, l'auteur utilise ses connaissances sur les modèles orthographiques. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.
<b>Ponctuation</b>	L'auteur peut ajouter des étiquettes aux dessins. L'auteur peut écrire son nom.	L'auteur laisse un espace entre chaque mot. L'auteur emploie des lettres minuscules, sauf là où la majuscule est requise. L'auteur commence chaque phrase par une lettre majuscule.	L'auteur termine ses phrases par un signe de ponctuation. L'auteur utilise une lettre majuscule au début des noms propres. L'auteur utilise des virgules dans les énumérations.	L'auteur utilise des guillemets pour indiquer qu'un personnage parle.

**Production initiale :** E3 écrit son histoire sur une seule page avec sa tablette. Il n'y a pas eu de discussion au moment de l'impression de son texte si E3 souhaitait séparer en plusieurs paragraphes. Le texte est constitué d'une longue phrase et d'une deuxième plus courte. Il manque des éléments qui ne peuvent être répertoriés dans la grille comme les transitions, la conclusion ou l'élaboration de détails.

**Production finale :** E3 écrit un moment précis qui lui est arrivé. Cela l'aide donc à développer et à fournir beaucoup plus de détails sur les personnages, les

lieux. L'auteur a également appris à faire un début à son texte, à utiliser des mots de transition. Son histoire est plus claire que la première.

Figure 12: extrait texte final E3



**Évolution :** il y a donc une amélioration de la qualité d'écriture dans la structure et le développement. E3 n'améliore pas les conventions langagières liées à l'orthographe et la ponctuation.

Figure 13 : évolution de la qualité des textes entre le niveau initial (en bleu) et le niveau final (en vert) de E4

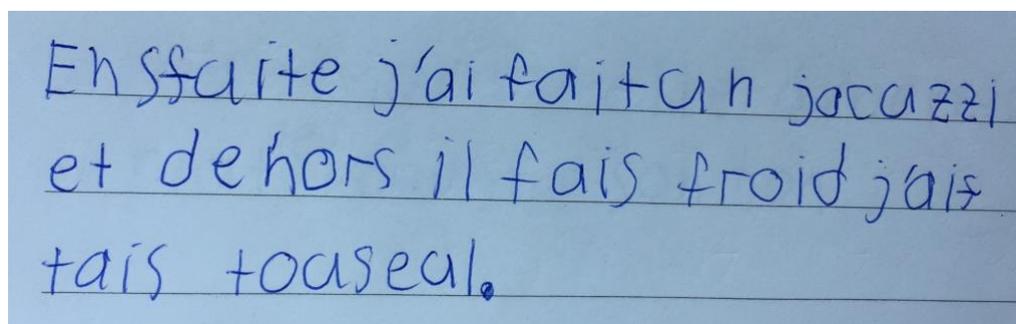
Progression de l'écriture narrative				
Élève 4	Prématornelle	Maternelle	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année
<b>Structure</b>				
<b>Vue d'ensemble</b>	L'auteur raconte une histoire, dessine des scènes et « écrit » un peu.	L'auteur raconte une histoire complète, fait des dessins et écrit.	L'auteur écrit à propos d'une chose qu'il a faite.	L'auteur écrit à propos d'un moment précis.
<b>Introduction</b>	L'auteur commence son histoire en dessinant ou en écrivant quelque chose.	L'auteur a une page où il présente ce qui est arrivé en premier.	L'auteur tente de faire un début à son histoire.	L'auteur réfléchit à comment faire un bon début. Il choisit une action, une description ou un dialogue qui font un bon début.
<b>Transitions</b>	L'auteur continue de travailler.	L'auteur place ses pages en ordre.	L'auteur place ses pages en ordre. Il utilise des mots de transition comme et, puis et ainsi.	L'auteur écrit son histoire dans un ordre logique en employant des mots de transition comme quand, après et ensuite.
<b>Conclusion</b>	L'histoire de l'auteur se termine.	L'auteur a une page où la dernière action est présentée.	L'auteur trouve une façon de terminer son histoire.	L'auteur choisit l'action, le dialogue ou l'émotion pour une bonne fin.
<b>Organisation</b>	L'auteur réserve une section de sa page au dessin et une section à l'écriture, même si ce ne sont que quelques mots.	L'auteur a une page pour le début, une pour le milieu et une pour la fin de l'histoire.	L'auteur écrit une histoire de trois pages ou plus.	L'auteur écrit plusieurs lignes sur une page et il écrit sur plusieurs pages.
<b>Développement</b>				
<b>Élaboration</b>	L'auteur écrit de plus en plus sur la page.	L'histoire de l'auteur indique qui était présent, ce que les personnages ont fait et comment ils se sont sentis.	L'auteur transcrit l'image qu'il s'imagine sur papier. Il ajoute des détails dans les images et les mots.	L'auteur s'efforce de donner vie à ses personnages en ajoutant des détails, des dialogues et de l'action.
<b>Procédés littéraires</b>	L'auteur raconte et montre ce qui se produit dans son histoire.	L'auteur fait des dessins et écrit en donnant quelques détails sur ce qui se produit.	L'auteur utilise des étiquettes et des mots pour donner des détails.	L'auteur utilise des mots significatifs afin d'aider le lecteur à imaginer son histoire.
<b>Conventions langagières</b>				
<b>Orthographe</b>	L'auteur arrive à lire ses images et quelques-uns de ses mots. L'auteur essaie de faire des mots.	L'auteur arrive à lire ce qu'il a écrit. L'auteur écrit des lettres correspondant aux sons qu'il entend. Il consulte le mur de mots pour orthographier des mots.	L'auteur utilise tout ce qu'il sait à propos des mots et des sons pour bien orthographier. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.	Pour orthographier un mot, l'auteur utilise ses connaissances sur les modèles orthographiques. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.
<b>Ponctuation</b>	L'auteur peut ajouter des étiquettes aux dessins. L'auteur peut écrire son nom.	L'auteur laisse un espace entre chaque mot. L'auteur emploie des lettres minuscules, sauf là où la majuscule est requise. L'auteur commence chaque phrase par une lettre majuscule.	L'auteur termine ses phrases par un signe de ponctuation. L'auteur utilise une lettre majuscule au début des noms propres. L'auteur utilise des virgules dans les énumérations.	L'auteur utilise des guillemets pour indiquer qu'un personnage parle.

**Production initiale :** E4 a déjà participé à un atelier d'écriture l'année précédente, on remarque dans la grille que sa production initiale remplit déjà des critères plus élevés. Il a déjà mis en place une structure dans laquelle il y a des éléments narratifs qui lui sont arrivés ainsi qu'une introduction. Dans son texte, il développe ses personnages.

**Production finale :** E4 utilise des mots de transition qui amènent un fil rouge à son histoire (ensuite, après). Il reste sur un seul élément à raconter avec des détails. Il essaie de

décrire l'ambiance (il fait froid).

Figure 14: extrait de texte final E4



**Évolution :** E4 progresse sur quelques points dans la structure mais n'améliore pas le développement dans l'élaboration de détails et ne met pas en place plus de procédés littéraires. Au niveau des conventions langagières, E4 améliore l'orthographe mais a moins soigné sa ponctuation.

Figure 15: évolution de la qualité des textes entre le niveau initial (en bleu) et le niveau final (en vert) de E5

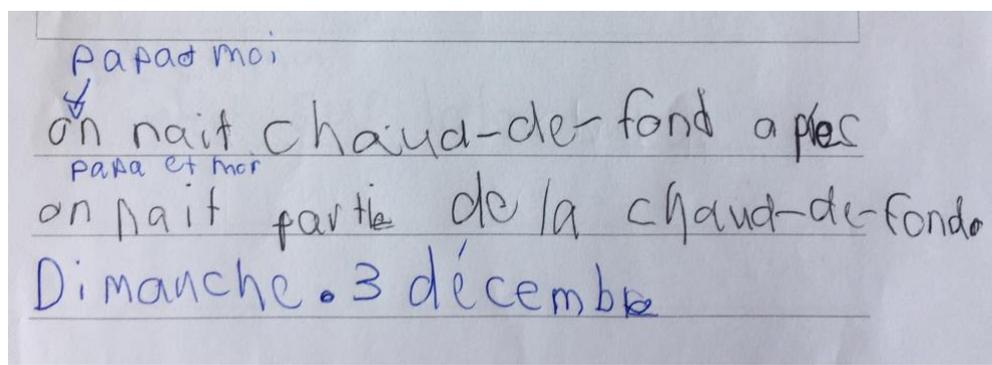
Progression de l'écriture narrative				
Élève 5	Prématernelle	Maternelle	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année
<b>Structure</b>				
<b>Vue d'ensemble</b>	L'auteur raconte une histoire, dessine des scènes et « écrit » un peu.	L'auteur raconte une histoire complète, fait des dessins et écrit.	L'auteur écrit à propos d'une chose qu'il a faite.	L'auteur écrit à propos d'un moment précis.
<b>Introduction</b>	L'auteur commence son histoire en dessinant ou en écrivant quelque chose.	L'auteur a une page où il présente ce qui est arrivé en premier.	L'auteur tente de faire un début à son histoire.	L'auteur réfléchit à comment faire un bon début. Il choisit une action, une description ou un dialogue qui font un bon début.
<b>Transitions</b>	L'auteur continue de travailler.	L'auteur place ses pages en ordre.	L'auteur place ses pages en ordre. Il utilise des mots de transition comme et, puis et ainsi.	L'auteur écrit son histoire dans un ordre logique en employant des mots de transition comme quand, après et ensuite.
<b>Conclusion</b>	L'histoire de l'auteur se termine.	L'auteur a une page où la dernière action est présentée.	L'auteur trouve une façon de terminer son histoire.	L'auteur choisit l'action, le dialogue ou l'émotion pour une bonne fin.
<b>Organisation</b>	L'auteur réserve une section de sa page au dessin et une section à l'écriture, même si ce ne sont que quelques mots.	L'auteur a une page pour le début, une pour le milieu et une pour la fin de l'histoire.	L'auteur écrit une histoire de trois pages ou plus.	L'auteur écrit plusieurs lignes sur une page et il écrit sur plusieurs pages.
<b>Développement</b>				
<b>Elaboration</b>	L'auteur écrit de plus en plus sur la page.	L'histoire de l'auteur indique qui était présent, ce que les personnages ont fait et comment ils se sont sentis.	L'auteur transcrit l'image qu'il s'imagine sur papier. Il ajoute des détails dans les images et les mots.	L'auteur s'efforce de donner vie à ses personnages en ajoutant des détails, des dialogues et de l'action.
<b>Procédés littéraires</b>	L'auteur raconte et montre ce qui se produit dans son histoire.	L'auteur fait des dessins et écrit en donnant quelques détails sur ce qui se produit.	L'auteur utilise des étiquettes et des mots pour donner des détails.	L'auteur utilise des mots significatifs afin d'aider le lecteur à imaginer son histoire.
<b>Conventions langagières</b>				
<b>Orthographe</b>	L'auteur arrive à lire ses images et quelques-uns de ses mots. L'auteur essaie de faire des mots.	L'auteur arrive à lire ce qu'il a écrit. L'auteur écrit des lettres correspondant aux sons qu'il entend. Il consulte le mur de mots pour orthographier des mots.	L'auteur utilise tout ce qu'il sait à propos des mots et des sons pour bien orthographier. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.	Pour orthographier un mot, l'auteur utilise ses connaissances sur les modèles orthographiques. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.
<b>Ponctuation</b>	L'auteur peut ajouter des étiquettes aux dessins. L'auteur peut écrire son nom.	L'auteur laisse un espace entre chaque mot. L'auteur emploie des lettres minuscules, sauf là où la majuscule est requise. L'auteur commence chaque phrase par une lettre majuscule	L'auteur termine ses phrases par un signe de ponctuation. L'auteur utilise une lettre majuscule au début des noms propres. L'auteur utilise des virgules dans les énumérations.	L'auteur utilise des guillemets pour indiquer qu'un personnage parle.

**Production initiale :** E5 a déjà participé aux ateliers. Il a déjà des connaissances sur la structure d'un texte narratif. Il ne développe pas et donne peu de détails. L'histoire est une succession de faits qui n'ont pas toujours de lien entre eux.

**Production finale :** E5 découpe son histoire en étapes et utilise des mots de transition comme ensuite. La production finale contient moins de pages que la production initiale. Il y a des traces de révision dans le texte, E5 a essayé de préciser qui sont les personnages présents dans l'histoire. L'élève ajoute

également la date de l'événement (figure 16).

Figure 16: extrait de texte final E5



**Évolution :** E5 a progressé dans l'élaboration et a ajouté quelques détails. Il a un peu amélioré la structure, notamment ses transitions. Il y a peu de progression en lien avec les conventions langagières.

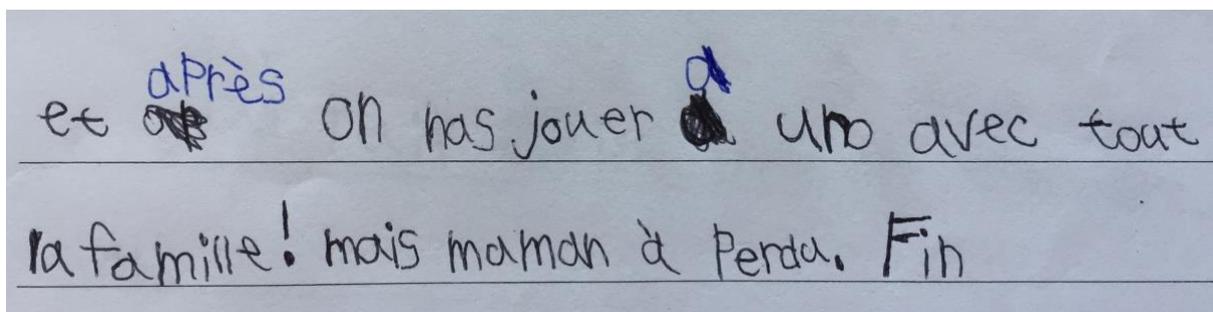
Figure 17: évolution de la qualité des textes entre le niveau initial (en bleu) et le niveau final (en vert) de E6

Progression de l'écriture narrative				
Élève 6	Prématernelle	Maternelle	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année
<b>Structure</b>				
<b>Vue d'ensemble</b>	L'auteur raconte une histoire, dessine des scènes et « écrit » un peu.	L'auteur raconte une histoire complète, fait des dessins et écrit.	L'auteur écrit à propos d'une chose qu'il a faite.	L'auteur écrit à propos d'un moment précis.
<b>Introduction</b>	L'auteur commence son histoire en dessinant ou en écrivant quelque chose.	L'auteur a une page où il présente ce qui est arrivé en premier.	L'auteur tente de faire un début à son histoire.	L'auteur réfléchit à comment faire un bon début. Il choisit une action, une description ou un dialogue qui font un bon début.
<b>Transitions</b>	L'auteur continue de travailler.	L'auteur place ses pages en ordre.	L'auteur place ses pages en ordre. Il utilise des mots de transition comme et, puis et ainsi.	L'auteur écrit son histoire dans un ordre logique en employant des mots de transition comme quand, après et ensuite.
<b>Conclusion</b>	L'histoire de l'auteur se termine.	L'auteur a une page où la dernière action est présentée.	L'auteur trouve une façon de terminer son histoire.	L'auteur choisit l'action, le dialogue ou l'émotion pour une bonne fin.
<b>Organisation</b>	L'auteur réserve une section de sa page au dessin et une section à l'écriture, même si ce ne sont que quelques mots.	L'auteur a une page pour le début, une pour le milieu et une pour la fin de l'histoire.	L'auteur écrit une histoire de trois pages ou plus.	L'auteur écrit plusieurs lignes sur une page et il écrit sur plusieurs pages.
<b>Développement</b>				
<b>Elaboration</b>	L'auteur écrit de plus en plus sur la page.	L'histoire de l'auteur indique qui était présent, ce que les personnages ont fait et comment ils se sont sentis.	L'auteur transcrit l'image qu'il s'imagine sur papier. Il ajoute des détails dans les images et les mots.	L'auteur s'efforce de donner vie à ses personnages en ajoutant des détails, des dialogues et de l'action.
<b>Procédés littéraires</b>	L'auteur raconte et montre ce qui se produit dans son histoire.	L'auteur fait des dessins et écrit en donnant quelques détails sur ce qui se produit.	L'auteur utilise des étiquettes et des mots pour donner des détails.	L'auteur utilise des mots significatifs afin d'aider le lecteur à imaginer son histoire.
<b>Conventions langagières</b>				
<b>Orthographe</b>	L'auteur arrive à lire ses images et quelques-uns de ses mots. L'auteur essaie de faire des mots.	L'auteur arrive à lire ce qu'il a écrit. L'auteur écrit des lettres correspondant aux sons qu'il entend. Il consulte le mur de mots pour orthographier des mots.	L'auteur utilise tout ce qu'il sait à propos des mots et des sons pour bien orthographier. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.	Pour orthographier un mot, l'auteur utilise ses connaissances sur les modèles orthographiques. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.
<b>Ponctuation</b>	L'auteur peut ajouter des étiquettes aux dessins. L'auteur peut écrire son nom.	L'auteur chaque phrase L'auteur laisse un espace entre chaque mot. L'auteur emploie des lettres minuscules, sauf là où la majuscule est requise. L'auteur commence chaque phrase par une lettre majuscule. <u>majuscule.</u>	L'auteur termine ses phrases par un signe de ponctuation. L'auteur utilise une lettre majuscule au début des noms propres. L'auteur utilise des virgules dans les énumérations.	L'auteur utilise des guillemets pour indiquer qu'un personnage parle.

**Production initiale :** E6 produit son histoire sur une seule page. La structure est donc peu présente. Il n'y a pas de transitions, de conclusion. E6 donne des détails dans son dessin, pas dans l'écriture.

**Production finale :** E6 répartit son texte sur plusieurs pages en séparant le début, le milieu et la fin. Il trouve une conclusion pour terminer son histoire. L'auteur développe plus et ajoute des détails. Il y a également des marques de révision du texte, quelques mots ont été corrigés (figure 18).

Figure 18: extrait de texte final E6



**Évolution :** E6 a progressé dans la structure de ses textes ainsi que dans le développement. Il évolue également un petit peu en conventions langagières, dans la révision des mots qu'il peut vérifier avec le mur de mots.

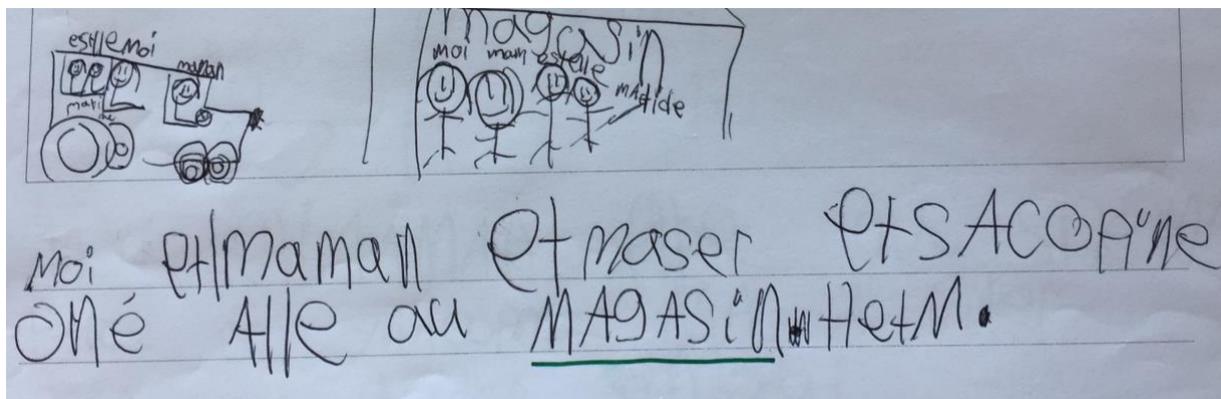
Figure 19: évolution de la qualité des textes entre le niveau initial (en bleu) et le niveau final (en vert) de E7

Progression de l'écriture narrative				
Élève 7	Prématernelle	Maternelle	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année
<b>Structure</b>				
<b>Vue d'ensemble</b>	L'auteur raconte une histoire, dessine des scènes et « écrit » un peu.	L'auteur raconte une histoire complète, fait des dessins et écrit.	L'auteur écrit à propos d'une chose qu'il a faite.	L'auteur écrit à propos d'un moment précis.
<b>Introduction</b>	L'auteur commence son histoire en dessinant ou en écrivant quelque chose.	L'auteur a une page où il présente ce qui est arrivé en premier.	L'auteur tente de faire un début à son histoire.	L'auteur réfléchit à comment faire un bon début. Il choisit une action, une description ou un dialogue qui font un bon début.
<b>Transitions</b>	L'auteur continue de travailler.	L'auteur place ses pages en ordre.	L'auteur place ses pages en ordre. Il utilise des mots de transition comme et, puis et ainsi.	L'auteur écrit son histoire dans un ordre logique en employant des mots de transition comme quand, après et ensuite.
<b>Conclusion</b>	L'histoire de l'auteur se termine.	L'auteur a une page où la dernière action est présentée.	L'auteur trouve une façon de terminer son histoire.	L'auteur choisit l'action, le dialogue ou l'émotion pour une bonne fin.
<b>Organisation</b>	L'auteur réserve une section de sa page au dessin et une section à l'écriture, même si ce ne sont que quelques mots.	L'auteur a une page pour le début, une pour le milieu et une pour la fin de l'histoire.	L'auteur écrit une histoire de trois pages ou plus.	L'auteur écrit plusieurs lignes sur une page et il écrit sur plusieurs pages.
<b>Développement</b>				
<b>Elaboration</b>	L'auteur écrit de plus en plus sur la page.	L'histoire de l'auteur indique qui était présent, ce que les personnages ont fait et comment ils se sont sentis.	L'auteur transcrit l'image qu'il s'imagine sur papier. Il ajoute des détails dans les images et les mots.	L'auteur s'efforce de donner vie à ses personnages en ajoutant des détails, des dialogues et de l'action.
<b>Procédés littéraires</b>	L'auteur raconte et montre ce qui se produit dans son histoire.	L'auteur fait des dessins et écrit en donnant quelques détails sur ce qui se produit.	L'auteur utilise des étiquettes et des mots pour donner des détails.	L'auteur utilise des mots significatifs afin d'aider le lecteur à imaginer son histoire.
<b>Conventions langagières</b>				
<b>Orthographe</b>	L'auteur arrive à lire ses images et quelques-uns de ses mots. L'auteur essaie de faire des mots.	L'auteur arrive à lire ce qu'il a écrit. L'auteur écrit des lettres correspondant aux sons qu'il entend. Il consulte le mur de mots pour orthographier des mots.	L'auteur utilise tout ce qu'il sait à propos des mots et des sons pour bien orthographier. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.	Pour orthographier un mot, l'auteur utilise ses connaissances sur les modèles orthographiques. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.
<b>Ponctuation</b>	L'auteur peut ajouter des étiquettes aux dessins. L'auteur peut écrire son nom.	L'auteur laisse un espace entre chaque mot. L'auteur emploie des lettres minuscules, sauf là où la majuscule est requise. L'auteur commence chaque phrase par une lettre majuscule.	L'auteur termine ses phrases par un signe de ponctuation. L'auteur utilise une lettre majuscule au début des noms propres. L'auteur utilise des virgules dans les énumérations.	L'auteur utilise des guillemets pour indiquer qu'un personnage parle.

**Production initiale :** E7 ne sépare pas les mots et le texte n'est pas aisé à lire mais contient des éléments au niveau de la structure et du développement.

**Production finale :** E7 sépare un peu mieux les mots. La structure évolue avec une histoire plus précise et l'apparition de mots de transition. L'auteur utilise aussi des étiquettes, dans son dessin, comme procédé littéraire travaillé dans les stratégies (figure 20).

Figure 20: extrait de texte final E7



**Évolution :** E7 a progressé dans ses histoires au niveau de la structure et du développement. Les conventions langagières évoluent peu.

### 5.1.2 Analyses

La présente étude visait notamment à observer si un enseignement explicite des stratégies d'écriture permettait aux élèves de mieux comprendre ce qui leur était enseigné et s'ils allaient pouvoir appliquer de nouvelles stratégies afin d'améliorer la qualité de leurs textes.

Les observations de la qualité des textes ont permis de mettre en évidence que globalement la qualité des textes a augmenté en regard des critères pris en compte dans cette unité d'enseignement. Les élèves ont acquis des connaissances sur la structure d'un texte narratif et sur le besoin de donner des détails pour que le lecteur comprenne l'histoire. Ce dernier élément reste toutefois difficile pour la majorité des élèves. Plusieurs d'entre eux sont capables de raconter une histoire assez détaillée à l'oral lors de la planification (à part un ou deux élèves dysphasiques) mais rencontrent de nombreuses difficultés à la retranscrire sur papier. Ces difficultés étaient attendues vu les troubles de langage et d'apprentissage des élèves concernés par cette recherche. Elles sont en partie dues au fait que ces élèves n'ont pas encore automatisé les composantes de base de la transcription, à savoir la structure et l'orthographe. Cela mobilise beaucoup de ressources attentionnelles qui ne peuvent être attribuées à d'autres tâches d'amélioration du texte. Les élèves sont encore dans leur phase de « knowledge telling », ils pensent à une phrase et l'écrivent. Ils ont de la peine à voir plus en avant dans la planification. Cette constatation rejoint Boyer (2011), cité dans la partie théorique, qui mentionnait qu'un jeune scripteur écrit un texte en additionnant des phrases successives et a de la difficulté à réviser. Cela reste compliqué pour lui de prendre en compte le texte dans son ensemble. Plusieurs élèves, ayant également des déficits de mémoire de travail, oublient rapidement l'incroyable histoire qu'ils viennent de planifier à l'oral avec beaucoup de détails. Il manque d'ailleurs des mots dans plusieurs textes, ce qui montre une fois de plus la difficulté de l'activité de production écrite. Vu les troubles du langage du public concerné, ce n'est donc pas étonnant de constater, dans la grille d'analyse, que ce sont les conventions langagières qui ont le moins évolué. Le but de la recherche étant de faire écrire plus les jeunes auteurs sans qu'ils restent bloqués sur l'orthographe, il n'y a pas eu correction orthographique dans les textes produits, ceci a été peu travaillé, dans ce premier temps d'expérimentation, pour changer le rapport à l'écriture et permettre aux enfants d'écrire pour communiquer leurs idées sans « un contrôle du produit fini avec une centration excessive voire exclusive sur les normes » (Bucheton, 2014, p.79). Des activités de structuration ont été mises en place en dehors des ateliers tout en faisant des liens à l'écriture pour aider au mieux les auteurs à transmettre leurs histoires.

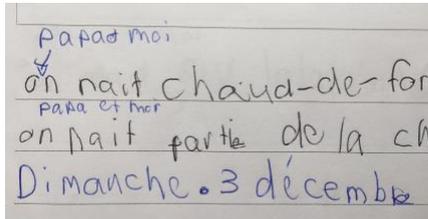
Les élèves comprennent mieux ce qui structure une histoire, les éléments présents dans un texte, ce que font les auteurs pour nous intéresser. Ils ont acquis de nombreuses connaissances et identifient ce travail effectué par des auteurs dans d'autres livres, toutefois ils ont de grandes difficultés à reproduire cela dans leurs productions écrites.

L'enseignement explicite leur a permis d'acquérir des connaissances en littérature qui se remarquent dans les échanges oraux au sujet des livres. Lorsque l'enseignante leur lit un livre, ils relèvent régulièrement des procédés littéraires :

- « Ha, l'auteur a mis des mots en gras comme dans le livre « Poule mouillée ».
- « L'auteur fait parler ses personnages ».

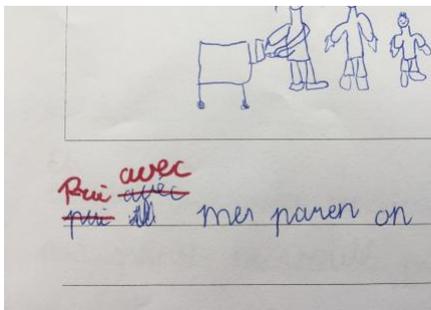
Une pratique du processus d'écriture, enseignée dans l'unité, a émergé chez certains élèves : la révision, le fait d'ajouter ou d'enlever des éléments pour améliorer son texte, pour le rendre plus compréhensible par les lecteurs. Les figures ci-dessous présentent deux extraits de texte révisés par les élèves.

Figure 21: extrait de révision dans la production finale de E5



E5 effectue des révisions dans son texte, en précisant qui sont les personnages. Il a relu son texte avec son partenaire qui lui a posé des questions et a voulu en savoir plus. Il a suivi la consigne d'écrire avec une couleur différente pour montrer ses ajouts.

Figure 22: extrait de révision dans la production finale de E1



Quand E1 a terminé son texte, il a effectué des révisions et a constaté, en consultant le mur de mots, qu'il pouvait corriger deux mots. Il a pris un stylo d'une autre couleur pour montrer son travail de révision.

Les pratiques d'enseignement des ateliers, qui ne demandent pas de commencer un texte et à chaque fois de le terminer de A à Z avec une correction orthographique précise, ont permis aux élèves de faire des expériences, de s'entraîner en faisant des ajouts dans certains textes sans recommencer une nouvelle histoire à chaque fois. Les élèves ont parfois essayé une stratégie dans un texte déjà écrit pour l'améliorer et aussi pour permettre de réduire les coûts cognitifs, de découper en petites étapes. Bucheton (2014) préconise de refonder l'enseignement de l'écriture. Pour cette auteure la pratique de révision correspond à ce qu'elle appelle « l'épaississement » d'un texte.

## 5.2 Observations de la longueur des productions écrites

La longueur des productions des élèves a été évaluée en fonction du nombre de pages sur lesquelles le texte a été rédigé et en fonction du nombre de mots sur chacune de ces pages. J'ai donc compté les mots écrits par les élèves sur chaque page et je les ai reportés dans le tableau n° 2. La consigne demandait une histoire écrite sur au moins trois pages. Les élèves ont choisi de prendre de trois à cinq pages pour écrire leur histoire. Les tableaux ci-dessous indiquent le nombre de pages utilisées par chaque élève en précisant le nombre de mots présents sur celles-ci, ce pour le texte initial et pour le texte final. Si la case n'est pas complétée, cela signifie que la page n'a pas été utilisée.

Tableau 2: nombre de mots et nombre de pages pour chaque élève (E1 à E7) du texte initial (TI) et du texte final (TF)

Nombre de mots par page		E1		E2		E3		E4		E5		E6		E7	
		TI	TF												
	Page 1	23	21	15	11	43	44	31	17	6	19	34	9	15	15
	Page 2	0	9	1	27	0	7	19	13	7	7	0	15	11	16
	Page 3	0	14	6	34	0	14	14	10	7	10	0	16	8	16
	Page 4	0		11						7		0		8	2
	Page 5														22
	Total :	23	44	33	72	43	65	64	40	27	36	34	40	42	71

E1 a choisi de prendre quatre pages pour sa production initiale mais a écrit son texte seulement sur la première feuille. Il a pris une page de moins pour la production finale mais a mieux réparti son texte sur toutes les pages. Il a quasiment doublé le nombre de mots avec un rapport d'augmentation de 1,9.

E2 a produit plus de pages lors de son premier texte mais a plus que doublé le nombre de mots lors de sa production finale. Le rapport d'augmentation est de 2,2. Il a davantage concentré son histoire en prenant moins de pages.

E3 a également écrit son texte initial sur une seule page. Il s'agit d'une longue phrase en bloc écrite sur sa tablette, sans avoir discuté auparavant de la nécessité de séquencer son histoire. Ensuite, cet élève a appris à faire des paragraphes, d'autant mieux que sur la tablette, il devait réaliser des sauts de page. Ceux-ci étaient nécessaires afin de répartir le texte sur différentes pages avant l'impression. Lors du deuxième texte, le nombre de mots n'a pas doublé mais a sensiblement augmenté avec un rapport à la hausse de 1,5.

E4 est le seul élève qui n'a pas amélioré son nombre de mots. Il a beaucoup écrit dans le premier texte, plus que ses camarades, et moins dans la production finale. Le nombre a diminué d'un rapport de 0,6.

E5 a écrit peu de mots sur chaque page, la première fois il les a répartis sur quatre pages. Pour sa production finale, il a utilisé moins de pages pour écrire plus sur chacune d'elles. L'augmentation est de 1,3.

E6 a également produit un texte seulement sur l'une des quatre pages qu'il a choisies pour sa première histoire. Il a mieux réparti cela lors de sa dernière production. L'augmentation du nombre de mots est de 1,2.

E7 a choisi d'écrire sur quatre pages, puis cinq lors de sa dernière production. L'augmentation du nombre de mots présente un facteur de 1,7. Comme cet élève a écrit en ne séparant pas tous les mots, il n'était pas évident d'effectuer un décompte. J'ai choisi de compter les mots entendus à l'oral en lisant ses deux productions.

### 5.2.1 Analyses

L'hypothèse de l'analyse a priori était que l'enseignement explicite des stratégies d'écriture aiderait les élèves à augmenter la longueur de leurs textes. La grande majorité des résultats obtenus confirment cette hypothèse, même si l'augmentation varie entre -0,6 et 2,2. Six élèves sur sept ont augmenté leur nombre de mots. Pour E6, l'augmentation ne représente que six mots, mais elle existe tout de même. Cet élève dysphasique a besoin de beaucoup de temps pour chercher ses idées, construire des phrases, c'est une difficulté majeure pour lui et cela ne peut évoluer de manière exponentielle en si peu de temps. Dans l'entrevue finale, il mentionnera d'ailleurs qu'écrire ça prend beaucoup de temps. Ce jeune auteur a également commencé par effectuer principalement des croquis très détaillés sur ses feuilles et n'écrivait presque rien. Après plusieurs leçons, il a donc reçu le défi de dessiner pendant cinq minutes au maximum et ensuite d'utiliser le temps suivant à écrire autant que possible. Ceci a fonctionné, l'élève a passé moins de temps à faire des croquis et plus à écrire. J'ai également pu remarquer que son besoin de faire des croquis détaillés lui permettait une meilleure planification de son histoire. Le croquis a d'ailleurs comme tâche, dans les ateliers d'écriture, d'aider à la planification et à se souvenir de son histoire. Cet élément a aidé mon élève à compenser son déficit de mémoire de travail et lui a permis de conserver en mémoire ses idées avant de les traiter.

Il y a cependant une exception à l'évolution positive du nombre de mots produits, il s'agit d'E4 qui n'a pas augmenté la longueur de sa production finale. Comme cet élève avait beaucoup écrit lors de sa première production, il n'a pas réussi à dépasser le nombre de mots de sa première histoire. Comme il avait déjà reçu un début d'enseignement en lien avec cette méthode l'année précédente, j'ai donc plusieurs suppositions à formuler. Peut-être avait-il moins d'éléments à écrire dans sa dernière production ou s'est-il posé plus de questions sur le sens de ce qu'il écrivait ? A-t-il essayé d'intégrer davantage d'éléments appris dans les stratégies et donc moins écrit car il n'arrivait pas à tout faire ? Ce ne sont que des hypothèses que je n'ai pas pu vérifier.

Les tableaux permettent également de constater que trois élèves ont appris à mieux répartir leur histoire dans leur livre, ce qui démontre d'autres apprentissages acquis sur la construction d'un récit. Au fil des leçons, j'ai également pu observer que les élèves restaient moins bloqués sur

l'écriture de certains mots et du coup avaient le temps d'écrire un peu plus. La stratégie d'enseignement « étirer les syllabes des mots pour mieux épeler : écouter et reproduire tous les sons » de la leçon 4 a souvent été répétée lors des ateliers suivants et travaillée avec certains élèves dans les entretiens pendant les ateliers et lors d'autres leçons, pour les pousser à acquérir ce réflexe. Quand les élèves continuaient à me demander « comment on écrit ce mot ? », je répondais par « qu'est-ce que tu entends ? ». J'ai petit à petit aussi cessé de répondre à cette question, en demandant aux élèves de trouver d'autres stratégies pour résoudre leur problème (penser aux stratégies apprises, utiliser le mur de mots, demander de l'aide à son partenaire, ...). Les résultats concernant le nombre de mots et le nombre de pages laissent donc penser que les ateliers d'écriture ont globalement permis aux élèves d'écrire plus et de façon plus structurée. Les leçons étant construites sur le même modèle, les élèves bénéficient de rituels de mise au travail qui sont identiques à chaque fois. J'ai pu observer, de manière informelle, qu'ils se concentrent donc plus sur la tâche à effectuer et perdent moins de temps à se demander ce qui va se passer, moins de temps à se mettre au travail.

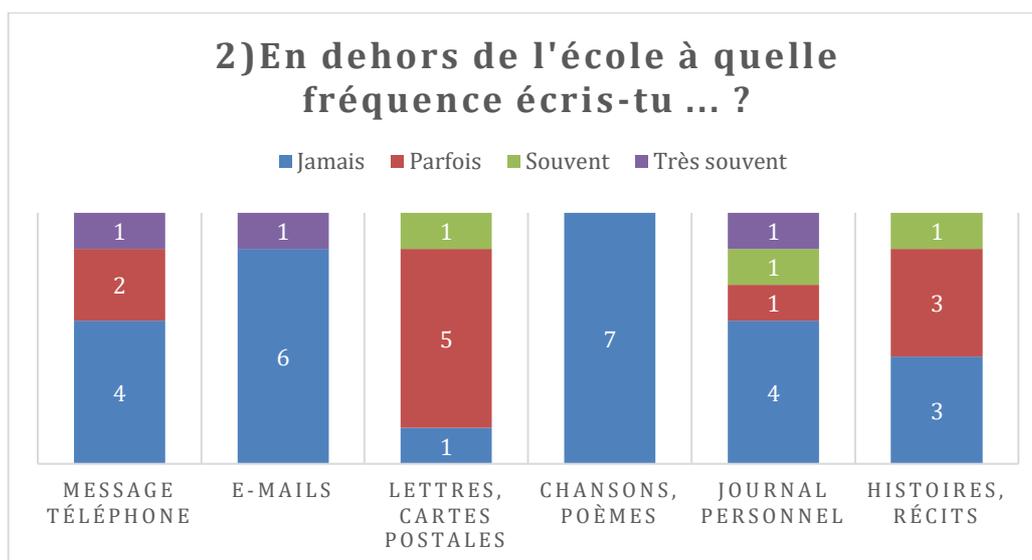
### 5.3 Rapport à l'écriture

L'entrevue dirigée a eu lieu après la production initiale. Le but était que les élèves puissent faire un lien avec une activité d'écriture récente et se raccrocher à quelque chose de précis. Après ces entrevues dirigées individuelles, il a été possible de dresser un premier constat concernant le rapport à l'écriture des élèves de la classe. Les graphiques et les tableaux ci-dessous montrent leur ressenti au début et à la fin de l'expérimentation. Sept questions de l'entretien font l'objet d'une présentation de résultats. Trois questions n'ont pas été traitées : la n°5 et la n°7 parce qu'elles n'apportaient pas d'éléments permettant de mieux comprendre le rapport à l'écriture, elles étaient plus en lien avec l'utilisation de stratégies d'écriture, ainsi que la n° 10 qui demandait aux élèves s'ils souhaitaient ajouter quelque chose en lien avec l'écriture. Pour celle-ci, aucun élève n'a souhaité ajouter des compléments.

Une question interrogeait les élèves sur leurs pratiques d'écriture et la fréquence de celles-ci. Des exemples d'activités étaient proposés aux élèves qui devaient indiquer s'ils les effectuaient « jamais, parfois, souvent ou très souvent ».

Le graphique 1 montre que les élèves ont peu de pratiques d'écriture, dans leur vie quotidienne. Les élèves qui ont un téléphone envoient des messages par sms régulièrement. Un élève qui a une tablette envoie des e-mails à des personnes qu'il connaît. L'envoi de cartes postales est une pratique présente chez six élèves sur sept, mais pas les lettres, les élèves l'ont précisé lors de l'entretien. Trois élèves semblent avoir un journal personnel dans lequel ils écrivent. Quatre élèves répondent qu'ils écrivent des histoires.

Graphique 1: Pratiques d'écriture par type d'écrit pour les sept élèves lors de l'entretien initial



Le 2<sup>ème</sup> entretien confirme le tableau ci-dessus en termes de pratiques d'écriture. Six élèves ont produit les mêmes réponses. L'E6, qui n'avait presque pas de pratique d'écriture en dehors de la classe, sauf parfois écrire dans un journal personnel, déclare qu'il écrit des histoires et des récits très souvent, en plus de son journal personnel.

Les rares pratiques d'écriture des élèves concernés par cette recherche mettent bien en évidence leurs difficultés à communiquer par écrit. L'écriture étant un moyen de communication très présent à l'école et dans la vie quotidienne, il est important de ne pas laisser ces jeunes en marge de la société par manque d'enseignement et de pratique. Je m'attendais à ce que les élèves écrivent plus de sms. Après vérification, un seul élève dispose d'un téléphone portable. Pour E3, le téléphone est d'ailleurs un moyen de communication privilégié car l'élève a perdu la parole suite à une maladie dégénérative. Il envoie donc beaucoup de messages ou utilise cet outil pour écrire des phrases courtes sur son écran pour interagir et communiquer avec son entourage.

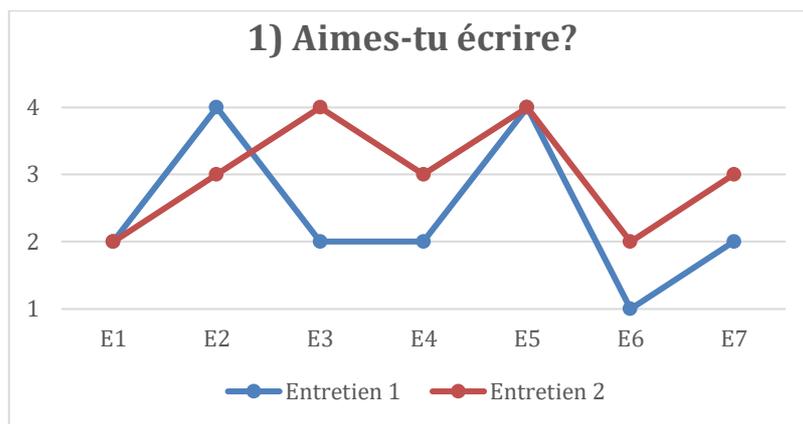
J'ai été étonnée de constater que quatre élèves affirmaient écrire des histoires à la maison. Ils ne les ont jamais amenées en classe pour les partager. Comme je souhaitais rester dans le canevas de l'entretien, je n'ai pas demandé de précisions quant à ces déclarations.

Pour les graphiques suivants, le titre correspond à une question posée aux élèves lors des entretiens. Les codes sur l'axe horizontal représentent les sept élèves (E1 = élève1). Les chiffres sur l'axe vertical sont les valeurs de réponses explicitées ci-dessous :

1 = Pas du tout      2 = Un peu      3 = Assez      4 = Beaucoup

L'entretien 1 correspond à l'entretien initial (en bleu), l'entretien 2 à l'entretien final (en rouge).

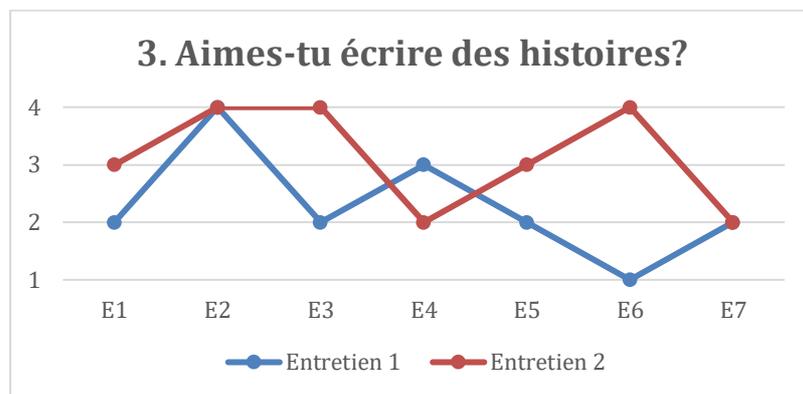
Graphique 2: Réponses à la question n° 1 des sept élèves (E1 à E7) sur une échelle de 1 à 4 lors des deux entretiens



La première question de l'entretien évoquait l'écriture en général. Les données récoltées permettent d'affirmer que plus de la moitié des élèves n'aiment pas vraiment écrire au début de la recherche. On constate une différence entre les élèves de la classe quant au rapport à l'écriture. Les trois élèves déjà présents dans ma classe l'année dernière sont ceux qui aiment le plus écrire (deux d'entre eux indiquent « beaucoup »). Les nouveaux élèves indiquent « un peu » ou « pas du tout ». Le deuxième entretien montre une augmentation de l'appréciation portée à l'écriture, surtout pour les élèves ayant vécu pour la première fois ce dispositif. L'E4 indique un niveau moins élevé lors du 2<sup>ème</sup> entretien.

La troisième question portait plus précisément sur l'appréciation de l'écriture d'histoires.

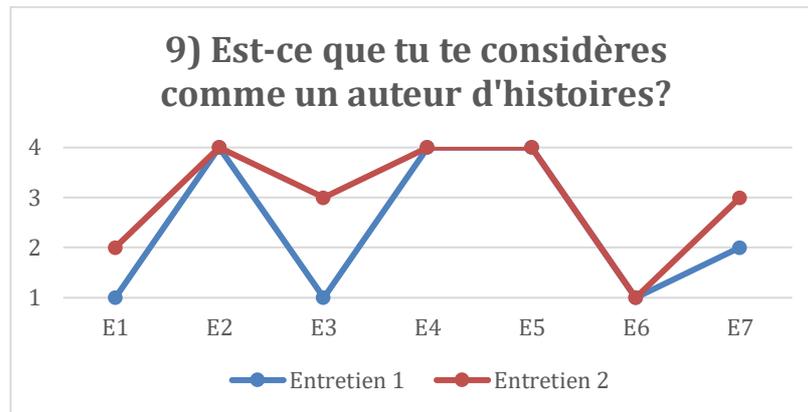
Graphique 3 : Réponses à la question n° 3 des sept élèves (E1 à E7) sur une échelle de 1 à 4 lors des deux entretiens



A nouveau, l'entretien initial montre que les élèves apprécient peu écrire des histoires (4x un peu et 1x pas du tout). En comparant les réponses de l'entretien initial aux questions « Aimes-tu écrire des histoires ? » et « Aimes-tu écrire ? », cinq élèves proposent une réponse identique (E1; E2; E3; E6 et E7), deux élèves donnent une réponse divergente (E4 et E5). Ce sont deux élèves qui étaient déjà présents dans ma classe l'année dernière. Il y a plus de divergence lors de l'entretien final, six élèves répondent différemment. Il est à noter que les élèves ont augmenté leur degré de satisfaction face à l'écriture à l'exception de E4.

Une des questions évoquait clairement le fait de se sentir auteur.

Graphique 4 : Réponses à la question n° 9 des sept élèves (E1 à E7) sur une échelle de 1 à 4 lors des deux entretiens



Lors de l'entretien initial, une différence est à nouveau marquée entre les élèves ayant déjà pratiqué les ateliers et les nouveaux élèves. E2, E4 et E5 déclarent se sentir « beaucoup » auteur. E1, E3 et E6, pas du tout. Quant à E7 il se considère un peu comme un auteur. Il a ensuite été demandé aux élèves de commenter leurs réponses. Voici les phrases récoltées :

E1 : Parce que je n'aimerais pas faire cela (comme métier).

E2 : J'aime bien écrire les livres, les histoires comme cela à la fin je peux faire une dédicace.

E3 : (pas de réponse)

E4 : Parce ce que j'ai déjà fait l'année passée.

E5 : Parce que je suis un bon auteur.

E6 : Parce que les histoires c'est un peu pour les bébés.

E7 : Parce que j'aime bien dessiner.

Dans leur réponse, E2, E4 et E5 font référence aux ateliers d'écriture qu'ils ont déjà vécus. Ils se sentent auteurs car ils ont écrit et publié des histoires l'année dernière. Le changement de représentation a donc eu lieu avant cette recherche.

E1 fait le lien avec le métier d'auteur et signale qu'il n'aimerait pas faire cela plus tard. Cela concorde avec la représentation générale qu'un auteur est quelqu'un qui écrit des livres et pas tout un chacun qui écrit des histoires avec un papier et un stylo. E6 évoque une représentation à connotation négative : les histoires c'est pour les bébés. Cette précision démontre que l'élève n'est pas encore au clair avec le métier d'auteur, le public pour qui peut écrire un auteur, jeunes enfants, adolescents ou adultes. Pour E7, le métier d'auteur passe avant tout par le dessin.

Lors de l'entretien final, voici ce qui a été précisé par les élèves :

E1 : Parce qu'on écrit des histoires.

E2 : J'aime bien dessiner comme un illustrateur.

E3 : J'avais beaucoup de peine à trouver des idées et maintenant c'est bon.

E4 : Je suis comme un auteur car je sais déjà écrire un petit peu.

E5 : Parce que j'aime bien être un auteur.

E6 : Parce que je n'arrive pas encore à écrire assez.

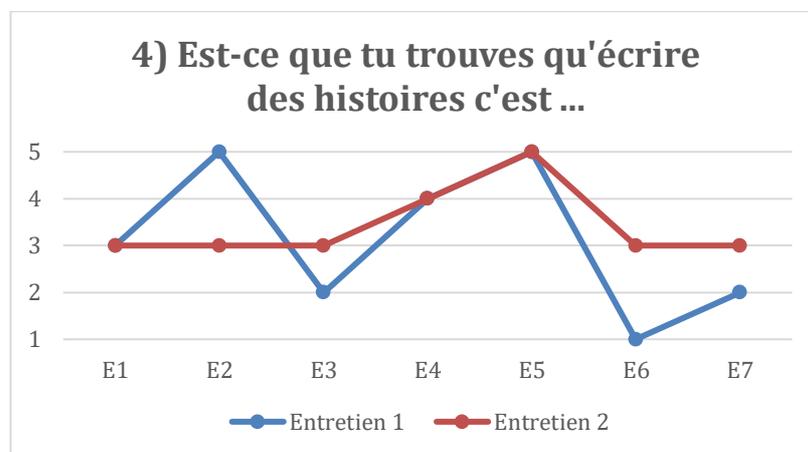
E7 : Parce que quand j'écris je sens plus de progrès, j'apprends plus de choses.

E1 n'évoque plus le métier d'auteur mais sa propre implication dans l'écriture d'histoire. Il se sent désormais « un petit peu » auteur mais n'est pas encore convaincu que ses histoires aient de l'intérêt. Sa représentation a un peu changé lors de la célébration finale au cours de laquelle, il a partagé son texte en le lisant à d'autres élèves de l'école. C'est un élève qui a d'ailleurs réagi, au cours de certains ateliers, quand j'interpellais les élèves en les nommant « les auteurs » comme par exemple : « aujourd'hui les auteurs... » ou encore « allez les auteurs, au travail ! ». Il disait souvent qu'il n'était pas auteur. Cela n'a plus été le cas dans les dernières leçons et lors de la célébration des textes narratifs. E3 se sent, après l'unité d'enseignement, « assez auteur » car il sait maintenant trouver des idées. Il se sent outillé pour démarrer des histoires. E2, E4 et E5 n'ont pas changé d'avis durant cette recherche, ils se sentent « beaucoup » auteurs. Il est intéressant de constater que ce sentiment d'être un auteur ne s'est pas amenuisé non plus au cours des ateliers. E6 est le seul qui ne se considère toujours pas comme un auteur. Il ne dit plus que les histoires c'est pour les bébés, mais évoque sa difficulté à écrire. Il souhaite écrire plus. E7 a davantage le sentiment d'être un auteur et affirme que par le fait d'écrire, il apprend plus de choses, qu'il sent des progrès.

La question concernant la difficulté d'écrire des histoires proposait cinq possibilités de réponses différant des questions précédentes :

1 = Très difficile    2 = Difficile    3 = Moyen    4 = Facile    5 = Très facile

Graphique 5 : Réponses à la question n° 4 des sept élèves (E1 à E7) sur une échelle de 1 à 5 lors des deux entretiens



La représentation des difficultés est très variée au début de la recherche, car tous les niveaux de difficultés sont signalés. A nouveau les élèves (E2, E4 et E5) ayant déjà eu une pratique de l'écriture ressentent moins de problèmes face à la tâche. A la fin de l'expérience, les élèves ne signalent plus qu'ils trouvent que c'est difficile ou très difficile, ils évoquent tous que c'est un niveau de difficulté « moyen » au minimum. Les élèves E1, E4 et E5 indiquent toujours la même appréciation de niveau de difficulté et n'ont pas changé d'avis au terme de cette recherche.

Tableau 3: Réponses à la question n° 4 des sept élèves (E1 à E7) indiquant la difficulté et le pourquoi lors des deux entretiens

4) Est-ce que tu trouves qu'écrire des histoires c'est...				
Elève	Entretien 1	Pourquoi ?	Entretien 2	Pourquoi
E1	Moyen	Parce que c'est facile de l'écrire comme ça mais c'est difficile de choisir l'idée.	Moyen	Parce qu'il y a des mots qui sont durs à écrire
E2	Très facile	C'est facile avec le prédicteur et j'aime bien écrire	Moyen	Certains mots sont difficiles à écrire et je dois demander de l'aide
E3	Difficile	Inventer c'est difficile	Moyen	Faut penser à ce qu'on veut écrire
E4	Facile	Parce que j'aime bien écrire des histoires, je suis motivé	Facile	Je savais déjà comment faire l'atelier d'écriture
E5	Très facile	Parce qu'avant j'arrivais pas à écrire maintenant j'arrive bien. Maintenant j'arrive à mieux choisir les mots	Très facile	Parce que je réfléchis dans ma tête à l'histoire et je l'écris sur la feuille
E6	Très difficile	Je ne sais pas comment je dois mettre les lettres parce que ça va trop vite	Moyen	Parce que cela prend beaucoup de temps d'écrire
E7	Difficile	Parce que des fois, j'écris un petit peu faux	Moyen	Des fois c'est dur car je mélange les lettres

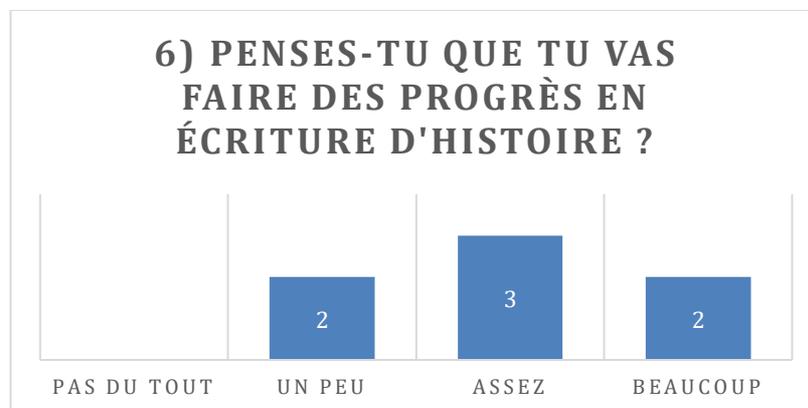
Le tableau ci-dessus transcrit les réponses initiales et finales de chaque élève sur la raison pour laquelle ils trouvent qu'écrire des histoires est plus ou moins difficile. Les difficultés mentionnées par les élèves se rapportent à l'écriture des mots, à l'orthographe (mis en évidence en orange) ou à la recherche d'idées, à la planification (signalé en bleu). Leurs réponses correspondent à celles des élèves présentant des troubles d'apprentissage, comme mentionné dans la partie théorique. On retrouve la pression de l'orthographe qui semble encore bien ancrée pour certains élèves. Est-ce un fonctionnement hérité des anciennes pratiques de rédaction qu'ils ont vécues auparavant ou alors plutôt un souci ou l'envie de pouvoir se faire lire par leur partenaire de travail ou leurs lecteurs ? A noter qu'E2 mentionnait au début qu'il trouvait cela très facile et qu'ensuite, il trouve cela moyen. Selon ses commentaires, il reste préoccupé par la notion d'orthographe. Il signale que son prédicteur l'aide à écrire au début (élève qui écrit avec une tablette) mais quand même qu'il doit demander de l'aide pour des mots difficiles.

D'autres élèves évoquent également leurs difficultés à trouver des idées ce qui n'est pas surprenant car, selon Fayol (2017), le processus de planification est le processus cognitif le plus coûteux en écriture. Cela correspond peut-être également au fonctionnement de la mémoire de travail des élèves. Certains planifient leur histoire sur les trois pages et au moment de commencer le premier croquis, ne se souviennent déjà plus du début de ce qu'ils avaient imaginé.

Deux élèves, E4 et E5, déclarent, dans l'entretien final, qu'écrire c'est facile ou très facile. Pour rappel, ils ont déjà participé à des ateliers d'écriture. E4 parle de motivation, on peut donc interpréter son rapport à l'écriture comme positif. Il signale également qu'il savait déjà comment faire dans les ateliers. Cela laisse supposer qu'il parle de processus d'écriture et des stratégies employées. E5 mentionne également des stratégies en expliquant, avec ses mots, sa planification et sa mise en texte.

Un point positif est que la représentation des élèves qui consiste à penser qu'écrire une histoire peut être très difficile ou difficile a clairement disparu après 20 leçons. Le rapport à l'écriture s'est donc modifié. J'associe cela au fonctionnement des ateliers basés sur l'enseignement explicite de stratégies d'écriture. Les élèves reçoivent des pistes d'écriture qu'ils peuvent mettre en pratique. Le discours d'encouragement, les rétroactions données aux auteurs sous forme de défi ne relèvent jamais les manques mais au contraire ce qui fonctionne déjà bien et ce qui est le prochain but à atteindre. Si les élèves trouvent que c'est moins difficile, cela peut signifier qu'ils ont plus de ressources pour avancer.

*Graphique 6 : Réponses à la question n° 6 de l'entretien initial répartition des 7 élèves sur l'échelle des quatre propositions (axe horizontal)*



Malgré la difficulté de la tâche, tous les élèves pensent qu'ils vont progresser au début de la recherche. C'est intéressant et porteur de constater que personne n'est découragé dès le départ.

Le questionnaire demandait de préciser pourquoi. Le panel des réponses est large :

E1 : Parce que peut-être je vais faire des progrès.

E2 : Je pense que je vais essayer de lire plusieurs histoires par jour pour mieux écrire.

E3 : Je ne sais pas.

E4 : Je vais peut-être apprendre plus de chose pour écrire.

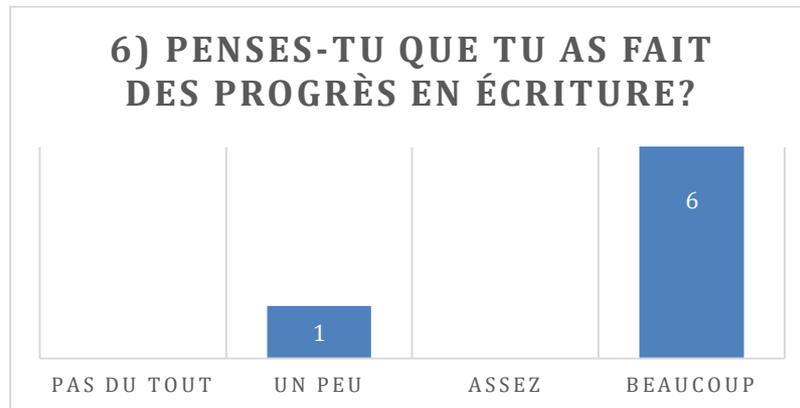
E5 : Parce que je vais écrire plus de textes qu'avant.

E6 : Parce que je devrai écrire.

E7 : Je ne sais pas.

Les élèves E1, E4 et E5 font référence à ce qu'ils ont vécu et savent ce qui peut les aider à s'améliorer : étudier des textes modèles d'auteurs, apprendre de nouvelles stratégies ou encore écrire plus pour devenir meilleur. Les autres élèves sont confiants mais ne savent pas pourquoi.

Graphique 7 : Réponses à la question n° 6 de l'entretien final des sept élèves sur une échelle de quatre propositions



A la fin de la recherche six élèves mentionnent qu'ils pensent qu'ils ont accompli beaucoup de progrès en écriture et un seul un peu. Aucun élève déclare n'avoir pas fait de progrès. Voici les raisons évoquées à la question qui demandait pourquoi lors de l'entretien final :

E1 : J'écris plus.

E2 : Je trouve que je passe moins de temps à dessiner et plus à écrire.

E3 : J'avais de la peine à avoir des idées et maintenant c'est plus facile.

E4 : Parce que je travaille aussi avec mon ortho.

E5 : Parce que je me suis amélioré, j'arrive mieux écrire.

E6 : J'aime bien écrire, avant pas...

E7 : Parce que c'est compliqué d'écrire. J'écris plus de mots.

L'E7 qui est la seule à répondre « un peu » exprime que cela reste difficile d'écrire mais qu'elle écrit tout de même plus qu'avant. Trois élèves mentionnent la quantité d'écriture qui est pour eux synonyme de progrès (E1, E2 et E7). E4 dit travailler l'écriture aussi en partenariat avec son orthophoniste, ce qui démontre en tout cas que l'élève fait le lien entre ce qui est travaillé en classe et en orthophonie. La réponse d'E5 n'est pas précise mais je n'ai pas demandé de complément à ce moment-là. E6 met en avant, dans sa réponse, un changement important de représentation face à l'écriture.

Tableau 4: Réponses à la question n° 8 des sept élèves (E1 à E7) lors des deux entretiens

<b>8) A quoi ça sert d'écrire une histoire à l'école ?</b>		
<b>Elève</b>	<b>Réponse entretien initial</b>	<b>Réponse entretien final</b>
E1	Pour montrer aux parents.	Pour montrer aux parents.
E2	Pour la publier.	Pour apprendre à écrire.
E3	Écrire.	(pas de réponse).
E4	Pour apprendre. (Je demande quoi ? E4 répond : je ne sais pas ).	Je ne sais pas.
E5	Pour apprendre à mieux à écrire.	Pour s'exercer à lire.
E6	A rien.	Pour un peu travailler.
E7	Ça sert à apprendre.	A apprendre à écrire.

Les réponses du tableau montrent une diversité de points de vue quant à l'utilité d'écrire des histoires. Plusieurs élèves évoquent la notion d'apprentissage, pour mieux lire, pour mieux écrire. D'autres clairement répondent que cela ne sert à rien ou qu'ils ne savent pas.

Les élèves ne font pas de lien avec la vie quotidienne. Il est vrai que la question précisait l'écriture d'une *histoire*. Il aurait été intéressant de demander plutôt « à quoi ça sert d'écrire ? » pour comprendre leurs représentations de l'utilité de l'écriture dans la vie quotidienne. Travailler d'autres genres textuels ou des activités plus proches des pratiques d'écriture quotidiennes permettrait peut-être de rendre plus explicites les liens avec la vie quotidienne.

### 5.3.1 Analyses

Une des hypothèses posées dans l'analyse a priori était que les élèves allaient peut-être modifier leur posture initiale et se considérer comme des auteurs à la fin de l'unité d'enseignement (si ce n'était pas déjà le cas).

Les résultats communiqués ci-dessus montrent que globalement les élèves se considèrent plus comme des auteurs même si ce n'est pas le cas pour tous. Une des clés de ce changement est l'accompagnement prodigué par l'enseignant. Lors des ateliers, les élèves sont interpellés et nommés « les auteurs ». Ce n'est pas juste une appellation sans sens, les élèves sont traités comme des auteurs et ils apprennent des stratégies utilisées par les auteurs dans la vraie vie pour développer leur propre écriture. Lebrun (2007) évoque la posture « auctoriale » pour dépasser la notion de sujet-écrivain comme simple scripteur. Dans les ateliers, les élèves partagent régulièrement leurs histoires avec la communauté d'auteurs et de lecteurs de la classe. L'écriture est donc partagée et pas seulement à l'usage de l'enseignant. Les moments de publication et de célébration finale soulignent le travail fourni et valorisent ce qui a été accompli.

La majorité pense avoir fait des progrès en écriture. Les résultats montrent également que les élèves apprécient plus les activités d'écriture qu'au début de la recherche même si cela n'a pas encore changé leurs pratiques d'écriture en dehors de la classe. Le temps d'expérimentation me semble trop court pour influencer réellement les pratiques en dehors du cadre scolaire. Ce serait

intéressant de faire un nouveau point de la situation après une année d'atelier d'écriture, en ayant aussi travaillé d'autres genres de textes pour être plus en lien avec l'écriture comme moyen de communication et d'intégration à la vie sociale. Les élèves semblent encore avoir comme représentation que l'écriture est une activité d'encodage complexe liée à l'école et pas à la vie quotidienne (Lebrun 2007). Ceci serait à ré-évaluer également après une période plus longue d'enseignement de stratégies d'écriture.

Les élèves ont modifié leur rapport à l'écriture. Ils pensent que c'est moins difficile et se sentent plus outillés. La structure des leçons basées sur des rituels et l'enseignement explicite me semblent un point important dans ce changement. Les points d'enseignement sont amenés de manière explicite et entraînés avec les élèves. Le discours tenu par l'enseignant est également très positif. Les rétroactions se font pendant les ateliers, directement en lien avec les questionnements ou les besoins des élèves. L'enseignant ne signale pas à l'élève qu'il ne réussit pas. Il relève ce qui fonctionne déjà bien et propose un défi, un point à améliorer pour la suite. Il n'y a pas d'échec et donc aussi une évolution du rapport à l'erreur. Il n'y a par exemple pas de corrections en rouge sur les textes des élèves pour montrer les manques. Tous ces éléments apportent une autre dynamique aux activités d'écriture. L'enseignant n'est plus « le gardien du code » (Pilorgé, 2010) mais une sorte d'éditeur d'un texte en construction. La posture de l'enseignant est bien différente de celle décrite dans l'exercice nommé « rédaction ».

Une autre hypothèse de l'analyse à priori était : orthographier les mots correctement n'étant pas le premier objectif des ateliers d'écriture, les élèves pourront se concentrer davantage sur les processus d'écriture, le partage de leurs idées d'histoire et ne pas rester bloqués sur comment écrire un mot.

Cette hypothèse est difficile à vérifier avec les outils utilisés. Lors des entretiens plusieurs élèves mentionnent leurs difficultés à écrire des mots. Lors des ateliers d'écriture, j'ai pu régulièrement observer que les élèves demandaient comment orthographier ce qu'ils souhaitaient écrire. Cela prenait beaucoup de place au début de l'expérimentation et a diminué au fil des leçons. Il y a deux raisons à cela. La première est que des stratégies pour mieux écrire les mots ont été enseignées, comme étirer le mot et écouter les sons qui le composent. La deuxième est que, en tant qu'enseignante, je n'ai plus répondu à ce genre de sollicitations ou alors en précisant la stratégie à utiliser pour y arriver seul.

## 6. Conclusion

Dans cette dernière partie du mémoire, les points suivants vont être abordés : une comparaison entre la question de recherche et les résultats obtenus après analyse, une évaluation personnelle critique de la démarche ainsi que des pistes de réflexion.

La question de recherche était la suivante : proposer un enseignement explicite et structuré de stratégies d'écriture allait-il aider mes élèves ayant des troubles d'apprentissage à se sentir auteurs en transformant leur rapport à l'écrit et à progresser dans leur apprentissage de l'écriture en améliorant la qualité et la longueur de leurs textes ?

Cette question a émergé en relevant un point peu satisfaisant dans la classe : l'enseignement de l'expression écrite. Les résultats et l'analyse à posteriori de cette recherche, pratiquée sous forme d'ingénierie didactique, montrent que la production écrite s'est globalement bien améliorée. Les élèves écrivent plus qu'au début même si l'augmentation du nombre de mots employés reste faible pour certains. Les élèves ont amélioré la qualité de leurs productions écrites (en l'occurrence dans le domaine narratif) en recevant un enseignement explicite de stratégies liées au processus d'écriture. Ils ont mieux compris la structure d'une histoire et sont sensibilisés au développement de celle-ci, à l'importance de donner des détails, de penser à son lecteur. Les élèves ont développé des connaissances plus générales en littérature suite aux études des procédés littéraires utilisés par les auteurs dans leurs livres. Le lien lecture-écriture a été très présent dans ces activités. Il s'agit d'être auteur mais également de regarder ensuite son texte avec l'œil du lecteur pour le réviser, l'améliorer.

Le rapport à l'écriture a également évolué et a permis aux élèves d'appréhender les moments d'écriture avec un regard plus positif. L'enseignement dispensé mettant l'accent sur le sujet-écrivain, son rapport à l'écriture ainsi que sur les processus d'écriture et non pas exclusivement sur le produit fini, a rendu possible des leçons différentes de celles que les élèves avaient vécues auparavant. Les moments de publication et de célébration ont apporté un regard très positif sur leur travail. La posture de l'enseignant qui a été un accompagnateur attentif, une sorte de coach fournissant de l'étayage selon les besoins, a également participé à ce processus d'évolution du rapport à l'écriture et des productions présentées par les jeunes auteurs.

Plusieurs points ont vraisemblablement aussi aidé les élèves à se concentrer sur leur écriture, comme la routine des structures de l'atelier. Le déroulement des leçons est toujours identique et permet aux élèves de se centrer sur la tâche d'écriture. Ceci est très rassurant, notamment pour des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Le langage répétitif, lié aux stratégies apprises et aux tableaux d'ancrage, a aidé à la compréhension des élèves multidyss. L'enseignement explicite, appuyé de démonstrations et de réflexions métacognitives, ainsi que les supports visuels sont des éléments qui ont soutenu la compréhension des élèves en difficultés. La différenciation, apportée dans les entretiens individuels, ainsi que les rétroactions directes qui ont permis à l'élève de recevoir le soutien dont il a besoin sont aussi des éléments positifs. Le temps à disposition pour réfléchir et pratiquer la production écrite est une occasion de s'entraîner régulièrement. Le temps de partage avec la communauté d'auteurs de la classe a favorisé un contexte authentique. Un dernier élément important a été le rôle de l'apprentissage

par les pairs. Travailler avec un partenaire d'écriture est une solution qui propose d'avoir de l'aide et des suggestions autres que celles de l'enseignant et également un soutien quand celui-ci n'est pas disponible. Cela légitime également le partage des connaissances, des savoirs et un fonctionnement qui n'implique pas que seul l'enseignant soit au centre.

Les résultats ont montré plusieurs indices encourageants tant du point de vue des performances des élèves qu'au niveau de leur rapport à l'écriture, toutefois cela reste un début. Les élèves n'ont pas encore transféré cette pratique dans leur vie quotidienne et cela ne leur apporte actuellement pas plus d'aisance dans leur vie sociale. L'expression écrite exigeant un travail de fond en lien avec des processus d'écriture, cela demanderait une expérimentation à plus long terme pour aider au mieux ces jeunes auteurs. Par ailleurs, les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont besoin d'encore plus de temps pour s'entraîner et acquérir des processus.

Pour compléter cette recherche, il serait intéressant de continuer les ateliers en étudiant d'autres genres textuels. L'utilisation d'outils informatiques proposant un prédicteur de mots et un lecteur serait un plus, pour travailler la révision et permettre aux élèves de mieux repérer ce qu'ils pourraient améliorer pour favoriser la compréhension de la part de leurs lecteurs. Cela pourrait également alléger la surcharge cognitive et aussi pallier en partie à ce problème d'automatisation de l'orthographe qui nécessite beaucoup de ressources intellectuelles. Toutefois l'outil informatique ne pourra pas compenser l'enseignement des processus qui sont à la base de l'écriture. Cela reste essentiel comme démarche pédagogique tout en réfléchissant aux outils compensatoires pour aider au mieux ces jeunes auteurs dans leurs productions écrites.

En conclusion, il reste de beaux moments d'écriture pour les prochains ateliers à mener. Je terminerai par cette citation :

« L'écriture, toute écriture, reste une audace et un courage. Et représente un énorme travail »

Michèle Mailhot / La vie arrachée

## 7. Références bibliographiques :

Allaire, S., Thériault, P., Lafferrière, T., Hamec, C., & Debeurme, G. (2015). *Ecrire ensemble au primaire : interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves*. Rapport de recherche intégral présenté au Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture.

Consulté le 19 décembre 2016 à partir de :

[http://affordance.uqac.ca/publications/ecrire\\_ensemble\\_ACE\\_allaire\\_rapport.pdf](http://affordance.uqac.ca/publications/ecrire_ensemble_ACE_allaire_rapport.pdf)

Allal, L. (2015). Apprendre à produire des textes en situation scolaire. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 341-359). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Artigue, M. (1998). Ingénierie didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 3(9), 281-308.

Barré-de-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Barré-de-Miniac, C. (2002a) *Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant*.

Consulté le 25 octobre 2017 à partir de :

<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/283>

Barré-de-Miniac, C. (2002b). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.

Bianco, M. (2011). Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des écrits ? *Argos*, 48, 26. Consulté le 05.06.16 dans

<http://www.educrevues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=39723&pos=1>

Bissonnette, S. (2015). Effet enseignant et enseignement explicite. *Résonances*, 1, 12-13.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.

Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant des milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.

Blain, S., & Cavanagh, M. (2014). Enseignement explicite des stratégies de planification et ses effets sur la cohérence textuelle : résultats d'une recherche menée avec des élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Langage and literacy*, 16(2), 17-37.

Boyer, M.-C. (2011). *Ecrire au primaire. Programme de recherche sur l'écriture*. Consulté le 22 septembre 2017 à partir de :

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/EcrirePrimaire\\_ProgRechercheEcriture.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/EcrirePrimaire_ProgRechercheEcriture.pdf)

Bruner, J. S. (1983) *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.

Calkins, L. (2015). *A guide to the reading workshop*. Portsmouth : Heinemann.

Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondement et pratiques*. Montréal : Chenelière Education.

Calkins, L., & Ehrenworth, M. (2016). Growing Extraordinary Writers: Leadership Decisions to Raise the Level of Writing Across a School and a District. *The Reading Teacher* 1(70), 7-18.

Calkins, L., Oxenhorn Smith, A., & Rothman, R. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments*. Montréal : Chenelière Education

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). Un outil pour évaluer le travail de l'écriture dans les écrits intermédiaires. In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Eds.), *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves* (pp. 1-20). Versailles : Delagrave.

Chabanne, J.-C. ,& Bucheton, D. (2008). Les écrits « intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, 149, 60-62.

Chartrand, S.-G., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.

Crinon, J., & Marin, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Paris : Nathan.

Dolz, J., Gagnon, R., & Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage. Carnet des sciences de l'éducation*. Genève : Université de Genève.

Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante : pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Dubé, F., Dorval, C, Bessette, L., & Phaneuf, R. (2011). Décloisonnement et enseignement explicite de l'écriture : combinaison gagnante pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage. *Vivre le primaire*, 24(4), 10-12.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark : International reading association.

Favart, M., & Olive, T. (2005). Modèles et méthode d'étude de la production écrite. *Psychologie française*, 50(3), 273-285.

Fayol, M. (2017). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. In V. Durpriez & G. Chappelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 107-116). Paris : PUF.

Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette : Apprendre à comprendre des textes narratifs CE1-CE2*. Paris : Retz.

Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Morin.

Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 26(1), 1-15.

Graham, S., Hebert, M., Sandbank, M., & Harris, K. R. (2016). Assessing the Writing Achievement of Young Struggling Writers: Application of Generalizability Theory. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 72-82.

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into practice*, 2(41), 110-115.

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite : une pratique efficace*. Montréal : Chenelière Education.

Joubaire, C. (2018). *(Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre. Dossier de veille de l'IFE*, 123. Lyon : ENS.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Etapes et approches*. Saint-Laurent : ERPI.

Kervyn, B., & Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques [en ligne]*, 161-162.  
Consulté le 04.07.17 à partir de : <https://pratiques.revues.org/2172>

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire à l'école comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.

Legros, J., Crinon, J., & Marin, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles. *Langages*, 164, 98-112.

Lienemann, T. O., Graham, S., Leader-Janssen, B., & Reid, R. (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *The journal of special education* 2(40), 66-78.

Marin, B., & Crinon, J. (2017). Le déjà-là et le presque-là. *Pratiques [en ligne]*, 173-733.  
Consulté le 22.09.17 à partir de : <http://pratiques.revues.org/3364>

Mazeau, M. (2003). *Conduite du bilan neuropsychologique chez l'enfant*. Paris : Masson.

Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant. Du développement typique aux « dys- »*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire*. Montréal : Chenelière Education.

Nadon, Y. (2017). *Les ateliers d'écriture*. Cours à la HEPVD, 2 mai 2017.

Niwese, M., & Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques [En ligne]*, 161-162.  
Consulté le 04. 07.17 à partir de <http://pratiques.revues.org/2063>

OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Consulté le 4.09.17 à partir de :  
<http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf>

Olive

Pelgrims, G., & Cèbe, S. (2015). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 143-167). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Penloup, M.-C. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. In J. Lafont-Terranova & D. Colin (Eds.), *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain* (pp. 81-194). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, 145-146, 85-103.

Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx [en ligne]*, 51, 55-74. Consulté le 02.08.17 sur <https://linx.revues.org/174>

Pouhet, A. (2016). Connaître les dys et en mesurer les enjeux. *Enfances & psy*, 71, 88-104.

Pouhet, A., & Cerisier-Pouhet, M. (2015). *Difficultés scolaires ou troubles dys ?* Paris : Retz.

Reuter, Y. (1996). De la rédaction à une didactique de l'écriture. In C. Barré-de-Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture* (pp. 51-69). Bruxelles : De Boeck université.

Tiré, M., Vadcar, A., Ragano, S., & Bazile, S. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. In B. Kervyn & C. Brissaud (Eds.), *Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire* (pp. 77-98). Lyon : ENS.

Wirthner, M. (2008). L'appréhension du rapport à l'écrit par le dispositif didactique. In S. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 87-146). Namur : Presses Universitaires de Namur.

## Annexes

### Annexe 1 Entrevue dirigée initiale

#### Questions sur le rapport à l'écriture des élèves

Conditions de l'entrevue

- Endroit calme
- Présence de l'enseignant et de l'élève uniquement
- Questions dans l'ordre prévu ci-dessous
- Introduction pour débiter l'entretien

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

« Je vais te poser quelques questions pour mieux connaître ce que tu penses de l'écriture et comment tu te sens quand il faut écrire. Je vais te proposer des choix de réponses. Il n'y pas de réponse juste ou fausse, c'est important de donner ton avis. Es-tu prêt-e à commencer ? »

1. Aimes-tu écrire ?

Pas du tout                  un peu                  assez                  beaucoup

2. En dehors de l'école à quelle fréquence écris-tu ...?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
sms				
mails				
lettres, cartes postales				
chansons, poèmes				
journal personnel				
Récits, histoires				

3. Aimes-tu écrire des histoires ?

Pas du tout                  un peu                  assez                  beaucoup

4. Est-ce que tu trouves qu'écrire des histoires c'est :

Très difficile                  difficile                  moyen                  facile  
très facile

Peux-tu expliquer pourquoi c'est ..... pour toi ?

---

---

5. Quand tu écris une histoire tu penses à quoi ?

Que tu ne vas pas réussir à l'écrire                  que tu vas réussir à l'écrire  
à ce que tu vas raconter                  aux histoires que tu as déjà entendues

Pourquoi ?

---

---

6. Penses-tu que tu vas faire des progrès en écriture d'histoire cette année ?

Pas du tout                  un peu                  assez                  beaucoup

Pourquoi ?

---

---

7. Par quoi tu commences quand tu dois écrire une histoire en classe ?

---

---

8. A quoi ça sert d'écrire une histoire à l'école ?

---

---

9. Est-ce que tu te considères comme un auteur d'histoire ?

Pas du tout            un peu            assez            beaucoup

Pourquoi ?

---

---

10. Souhaites-tu ajouter quelque chose en lien avec l'écriture

---

## Annexe 2 Entrevue dirigée finale

### Questions sur le rapport à l'écriture des élèves

Conditions de l'entrevue

- Endroit calme
- Présence de l'enseignant et de l'élève uniquement
- Questions dans l'ordre prévu ci-dessous
- Introduction pour débiter l'entretien

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

« Je vais te poser quelques questions pour mieux connaître ce que tu penses de l'écriture et comment tu te sens quand il faut écrire. Je vais te proposer des choix de réponses. Il n'y pas de réponse juste ou fausse, c'est important de donner ton avis. Es-tu prêt-e à commencer ? »

1. Aimes-tu écrire ?

Pas du tout                  un peu                  assez                  beaucoup

2. En dehors de l'école à quelle fréquence écris-tu ... ?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
sms				
mails				
lettres, cartes postales				
chansons, poèmes				
journal personnel				
Récits, histoires				

3. Aimes-tu écrire des histoires ?

Pas du tout                  un peu                  assez                  beaucoup

4. Est-ce que tu trouves qu'écrire des histoires c'est :

Très difficile                  difficile                  moyen                  facile  
très facile

Peux-tu expliquer pourquoi c'est ..... pour toi ?

---

---

5. Quand tu écris une histoire tu penses à quoi ?

Que tu ne vas pas réussir à l'écrire                  que tu vas réussir à l'écrire  
à ce que tu vas raconter                  aux histoires que tu as déjà entendues

Pourquoi ?

---

---

6. Penses-tu que tu as fait des progrès en écriture d'histoire depuis le début de l'année ?

Pas du tout                  un peu                  assez                  beaucoup

Pourquoi ?

---

---

7. Par quoi tu commences quand tu dois écrire une histoire en classe ?

---

---

8. A quoi ça sert d'écrire une histoire à l'école ?

---

---

9. Est-ce que tu te considères comme un auteur d'histoire ?

Pas du tout            un peu            assez            beaucoup

Pourquoi ?

---

---

10. Souhaites-tu ajouter quelque chose en lien avec l'écriture

---

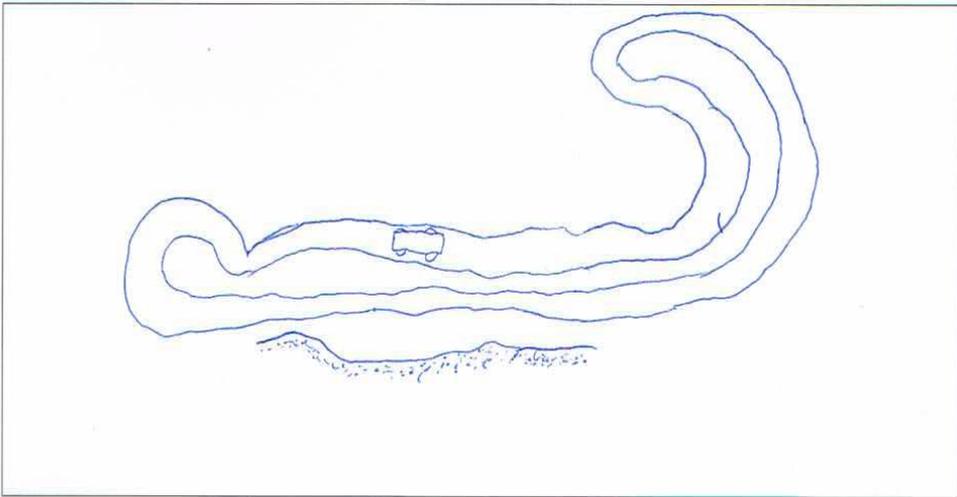
## Annexe 3 Grille d'analyse des productions écrites

Progression de l'écriture narrative				
	Prématernelle	Maternelle	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année
<b>Structure</b>				
<b>Vue d'ensemble</b>	L'auteur raconte une histoire, dessine des scènes et « écrit » un peu.	L'auteur raconte une histoire complète, fait des dessins et écrit.	L'auteur écrit à propos d'une chose qu'il a faite.	L'auteur écrit à propos d'un moment précis.
<b>Introduction</b>	L'auteur commence son histoire en dessinant ou en écrivant quelque chose.	L'auteur a une page où il présente ce qui est arrivé en premier.	L'auteur tente de faire un début à son histoire.	L'auteur réfléchit à comment faire un bon début. Il choisit une action, une description ou un dialogue qui font un bon début.
<b>Transitions</b>	L'auteur continue de travailler.	L'auteur place ses pages en ordre.	L'auteur place ses pages en ordre. Il utilise des mots de transition comme et, puis et ainsi.	L'auteur écrit son histoire dans un ordre logique en employant des mots de transition comme quand, après et ensuite.
<b>Conclusion</b>	L'histoire de l'auteur se termine.	L'auteur a une page où la dernière action est présentée.	L'auteur trouve une façon de terminer son histoire.	L'auteur choisit l'action, le dialogue ou l'émotion pour une bonne fin.
<b>Organisation</b>	L'auteur réserve une section de sa page au dessin et une section à l'écriture, même si ce ne sont que quelques mots.	L'auteur a une page pour le début, une pour le milieu et une pour la fin de l'histoire.	L'auteur écrit une histoire de trois pages ou plus.	L'auteur écrit plusieurs lignes sur une page et il écrit sur plusieurs pages.
<b>Développement</b>				
<b>Elaboration</b>	L'auteur écrit de plus en plus sur la page.	L'histoire de l'auteur indique qui était présent, ce que les personnages ont fait et comment ils se sont sentis.	L'auteur transcrit l'image qu'il s'imagine sur papier. Il ajoute des détails dans les images et les mots.	L'auteur s'efforce de donner vie à ses personnages en ajoutant des détails, des dialogues et de l'action.
<b>Procédés littéraires</b>	L'auteur raconte et montre ce qui se produit dans son histoire.	L'auteur fait des dessins et écrit en donnant quelques détails sur ce qui se produit.	L'auteur utilise des étiquettes et des mots pour donner des détails.	L'auteur utilise des mots significatifs afin d'aider le lecteur à imaginer son histoire.
<b>Conventions langagières</b>				
<b>Orthographe</b>	L'auteur arrive à lire ses images et quelques-uns de ses mots. L'auteur essaie de faire des mots.	L'auteur arrive à lire ce qu'il a écrit. L'auteur écrit des lettres correspondant aux sons qu'il entend. Il consulte le mur de mots pour orthographier des mots.	L'auteur utilise tout ce qu'il sait à propos des mots et des sons pour bien orthographier. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.	Pour orthographier un mot, l'auteur utilise ses connaissances sur les modèles orthographiques. L'auteur orthographe correctement tous les mots du mur de mots et les utilise pour orthographier correctement d'autres mots.
<b>Ponctuation</b>	L'auteur peut ajouter des étiquettes aux dessins. L'auteur peut écrire son nom.	L'auteur laisse un espace entre chaque mot. L'auteur emploie des lettres minuscules, sauf là où la majuscule est requise. L'auteur commence chaque phrase par une lettre majuscule.	L'auteur termine ses phrases par un signe de ponctuation. L'auteur utilise une lettre majuscule au début des noms propres. L'auteur utilise des virgules dans les énumérations.	L'auteur utilise des guillemets pour indiquer qu'un personnage parle.

Annexe 4 : textes E1

Texte initial

Prénom : E1 Date : 24 AOUT 2017



des drift à l'inier. seter un riced de voiture il fon  
des derapag sur une pist. et il i aver des voiture ~~il font~~  
télécomédé

---

---

---

---

## Texte final

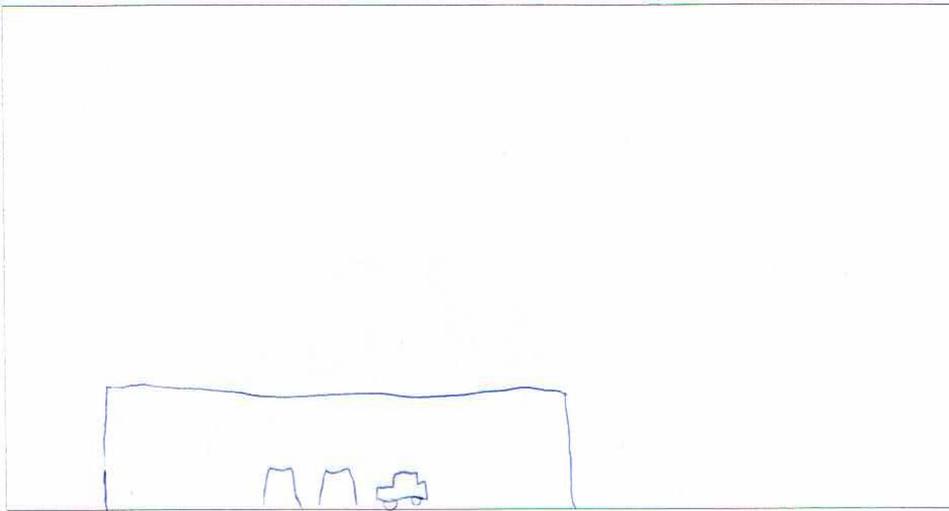
Prénom :

E-1

Date :

07 DEC. 2017

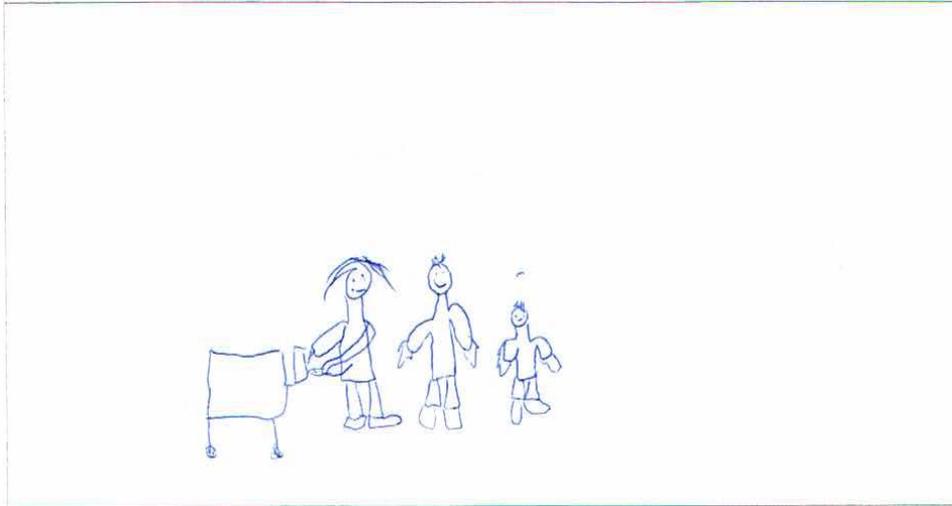
07 DEC. 2017



samedi je suis allé à <sup>maison</sup> ~~maison~~ avec mon  
frère et sa copine. <sup>et</sup> puis eux il sont allés les  
~~magasin~~ <sup>magasin</sup> les deux.

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



~~Puis aller~~ <sup>avec</sup> mes parents on ne fait les commissions.

---

---

---

---

---

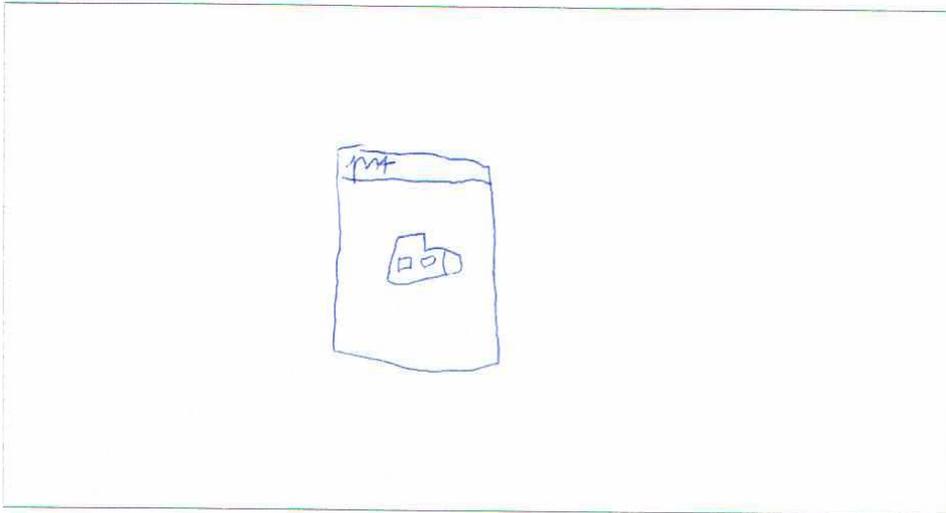
---

---

---

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



**Et**  
~~et~~ moi je voulais un jeu de voiture même  
mes parents ne voulaient pas.

Annexe 5: textes E2

Texte initial

Prénom : E2

24 AOUT 2017

Date : \_\_\_\_\_

toscanne en Italy

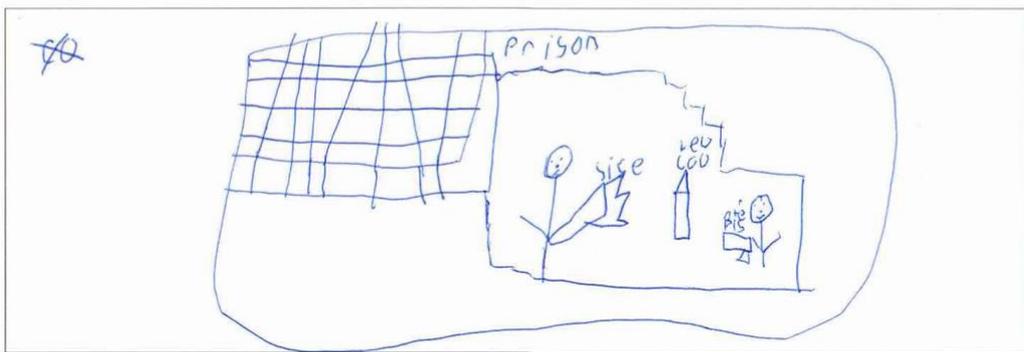


La tour piese est à Rome elle  
banche <sup>comme</sup> via se montre sur la flèche

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

COLISIER à Rome

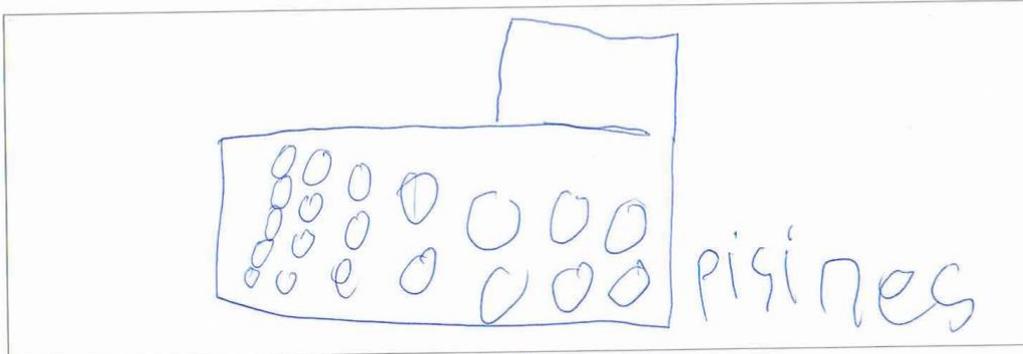


coliser

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

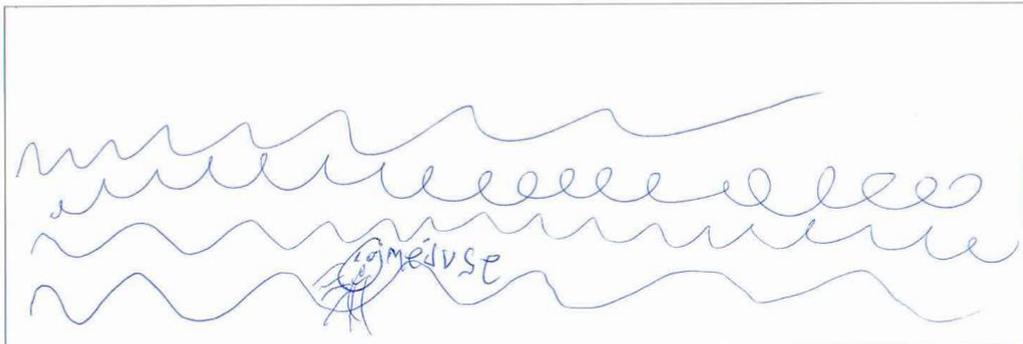
Pisine



Je suis allée à la piscine

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



Imagine la suite

bonne chance signor

L'acteur

Au revoir

## Texte final

E2

Page 1

Samedi 25 novembre nous sommes allés  
Bus avec maman et moi.

Page numéro 2

nous sommes allés au Nid-du-Crô avec maman. l'avait Justin et Émilie et  
Gilles

Ils sont venus m'encourager aller aller aller -aller :! Léo Léo Léo Léo Léo

Page numéro 3

J'ai vu des nageurs professionnels qui faisait des l'entraînement des 25  
mètres.

après Tiphaine et loucas et tom et Miguel ont nager 50 mètres. | Manu et Nils et  
Léo

ont à nager 100 mètres.

*Annexe 6: Textes E3*

**Texte initial**

24.08.17

Texte initial

E3

Ophélie aime lire mais ça seure ne laissent pas un jour  
ça seure est partie en Canada ophélie as dit yupi sans  
seure ça va être mieux mais elle réfléchi mais c'est pas un  
peux enuien? Une petite fée apparaît elle s'appelle Ylena

Texte final

Prénom : E3

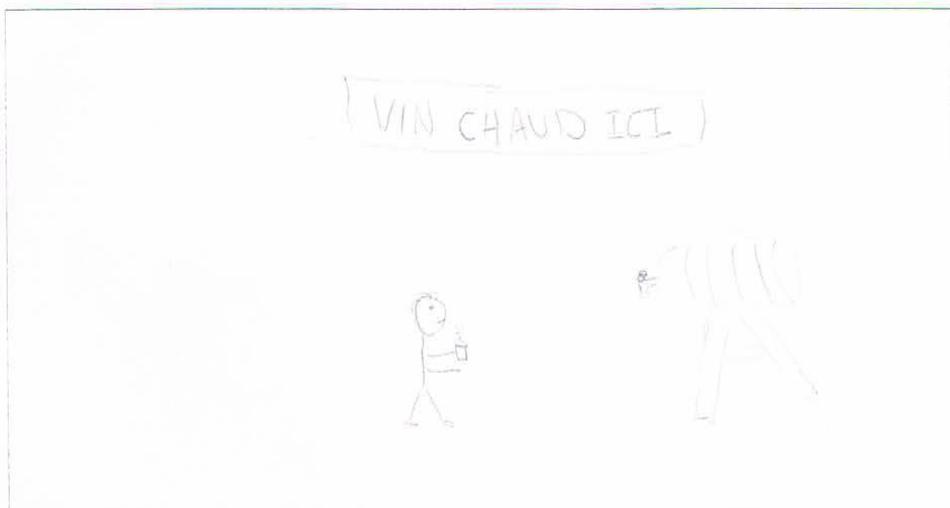
Date : 8.12.17



Il y a très longtemps je suis allée au marché de Noël de Moutier j'étais avec mes parents et ma cousine c'était le soir il faisait froid il y avait des lumières il y avait des stands de boissons et j'ai mangé.

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



Mon papa as acheté du vin chaud

---

---

---

---

---

---

---

---

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



J'avait un peu bu du thé as la mante  
Ensuite je suis rentré

---

---

---

---

---

---

---

---

Annexe 7: textes E4

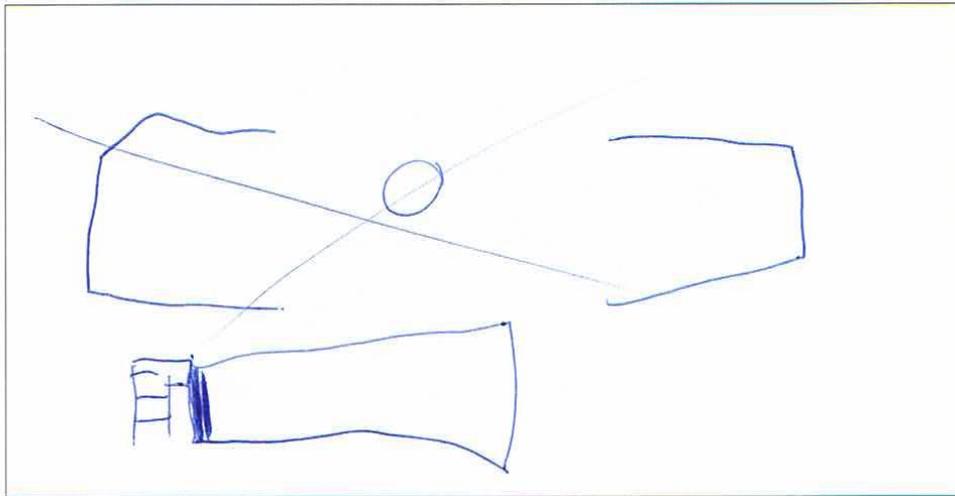
Texte initial



Prénom : E4

24 AOUT 2017

Date : \_\_\_\_\_



Hier après midi je suis aller à la  
piscine avec mon père et un cousin et  
on a fait des topaasan et des plonjoure  
Et après on a manger une glace.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

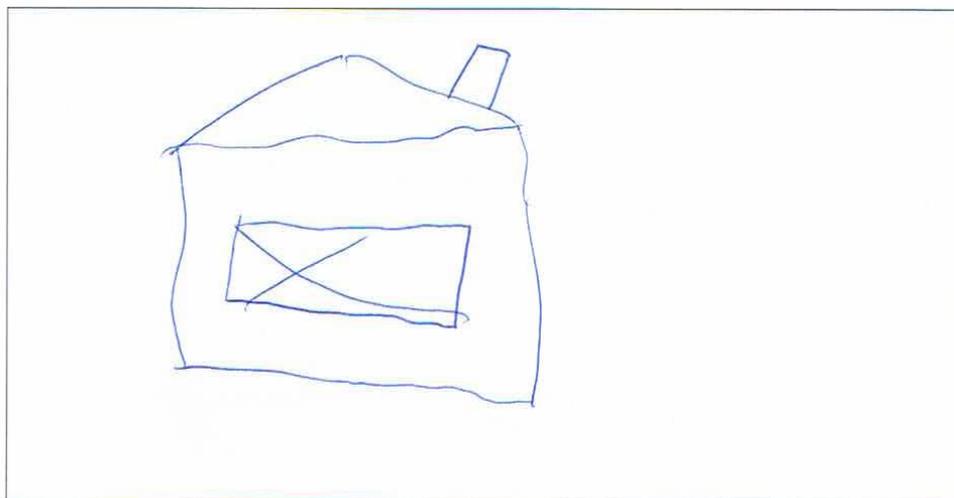
Date : \_\_\_\_\_



Et après des fois aller maricentre  
dan majinssin de sport et on acheter  
des chaussures de danse pour l'anniverser.

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



Et après j'esais aller á la maison et  
je suis sur le canaper.

---

---

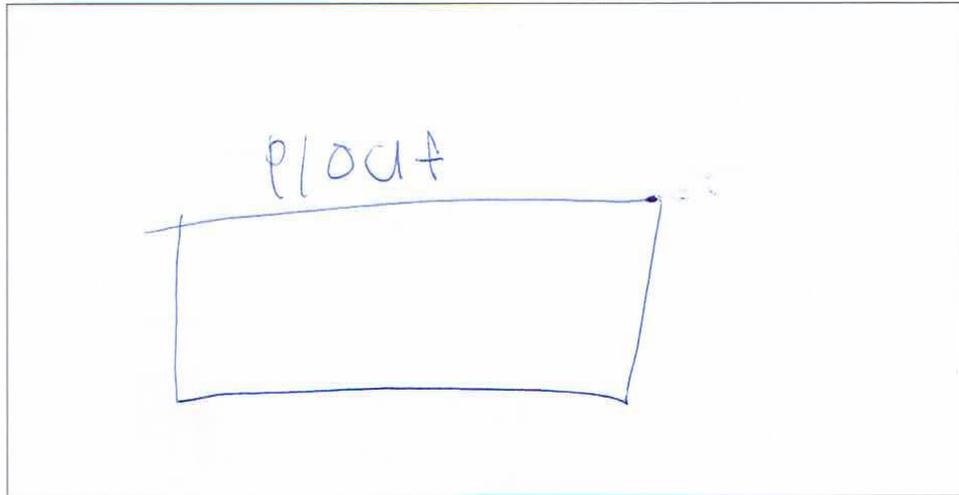
---

---

---

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



Et un petit plot dans la piscine.

---

---

---

---

---

---

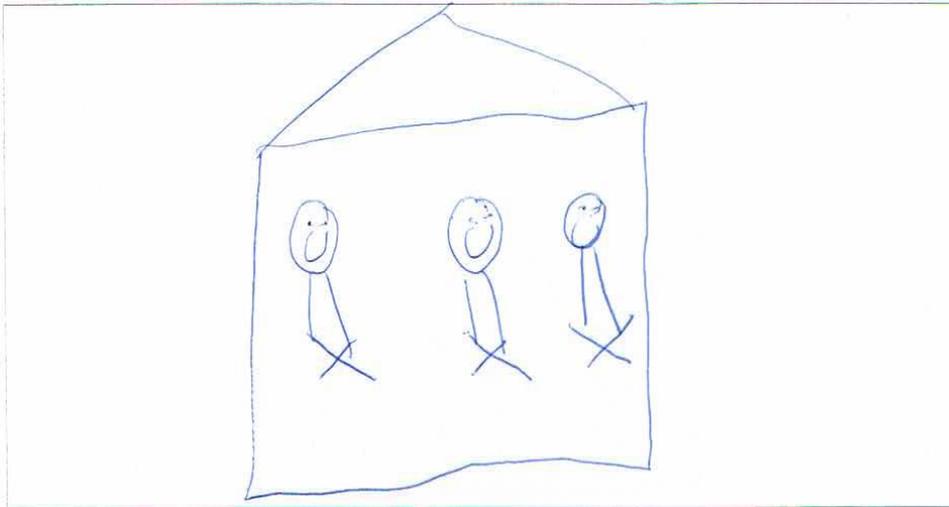
Texte final

Prénom :

E4

08 DEC. 2017

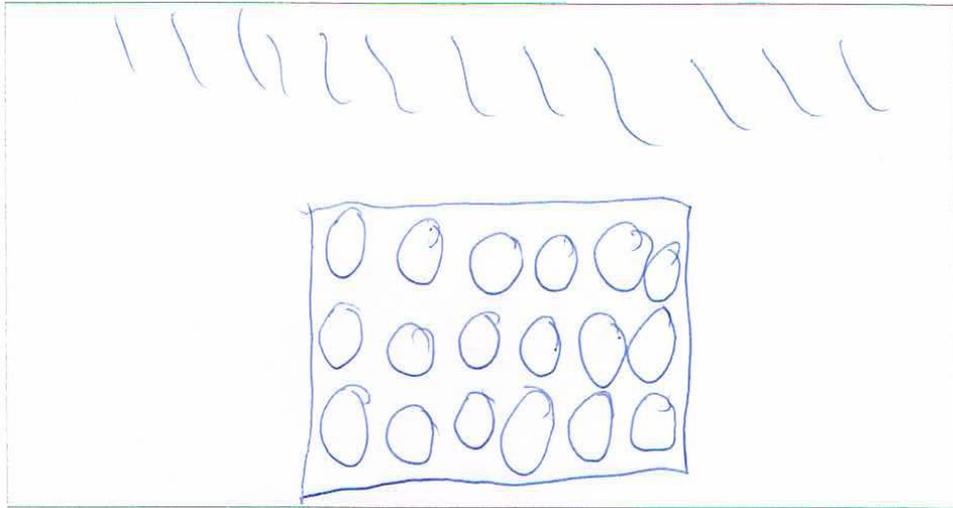
Date : \_\_\_\_\_



Hier soir j'ai dais inviters  
pour manger et j'ai tais tou  
seul enfant j'ai bas la péro

Prénom : \_\_\_\_\_

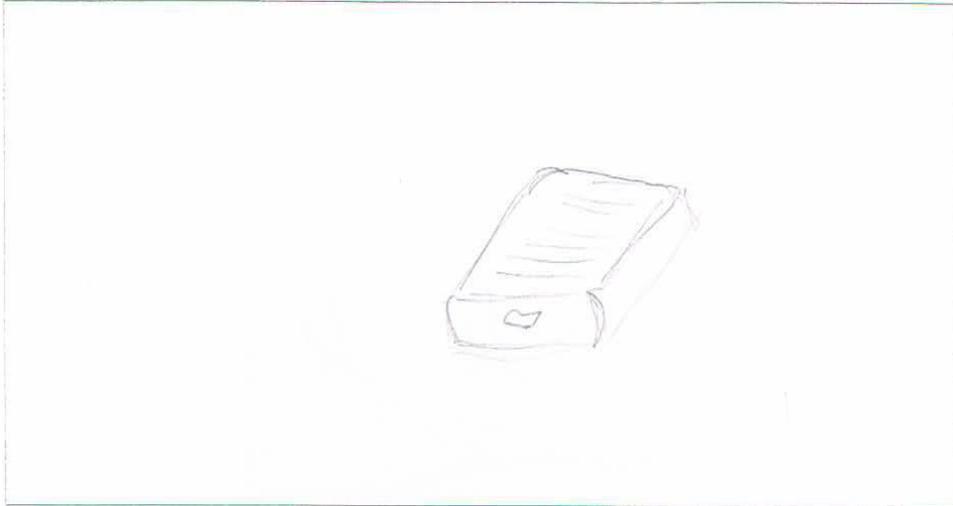
Date : \_\_\_\_\_



Ensuite j'ai fait un jacuzzi  
et dehors il fais froid j'ai  
fait touseal.

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



Après m'arrêter à m'arrêter  
le plat<sup>e</sup> l'arrête son bon

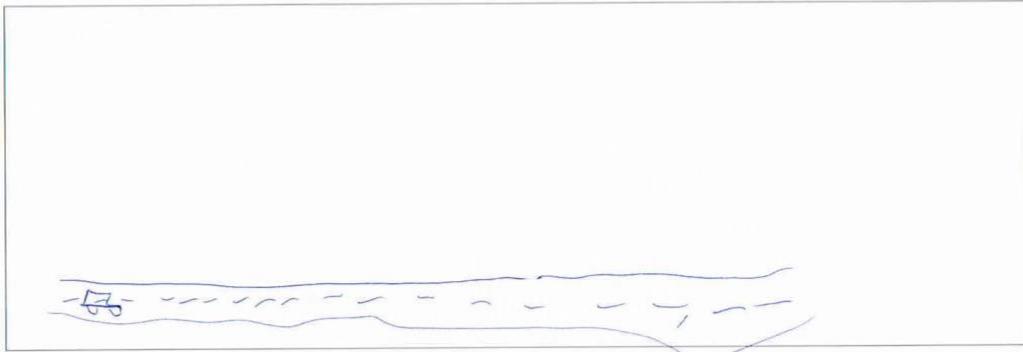
Annexe 8: textes E5

Texte initial

Prénom :

E5

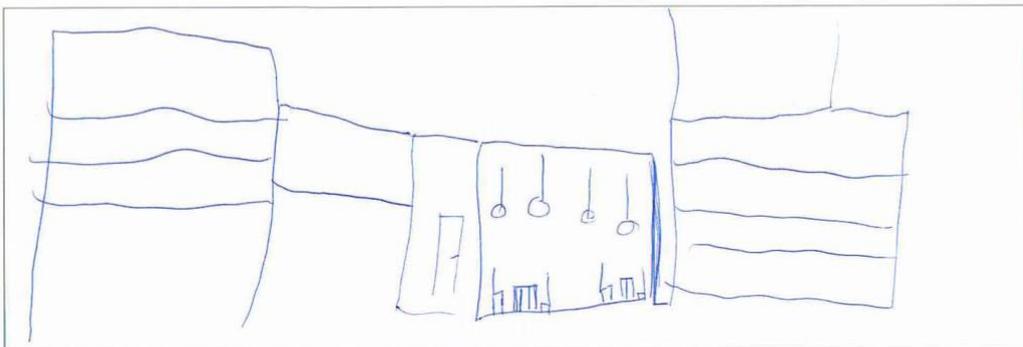
Date : 24 AOÛT 2017



Je suis en vacance en valés

Prénom : \_\_\_\_\_

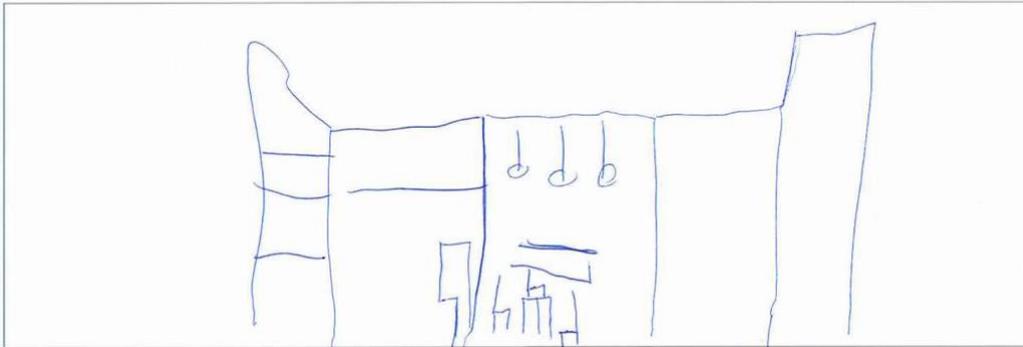
Date : \_\_\_\_\_



Je suis à cam montana à Hotel

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



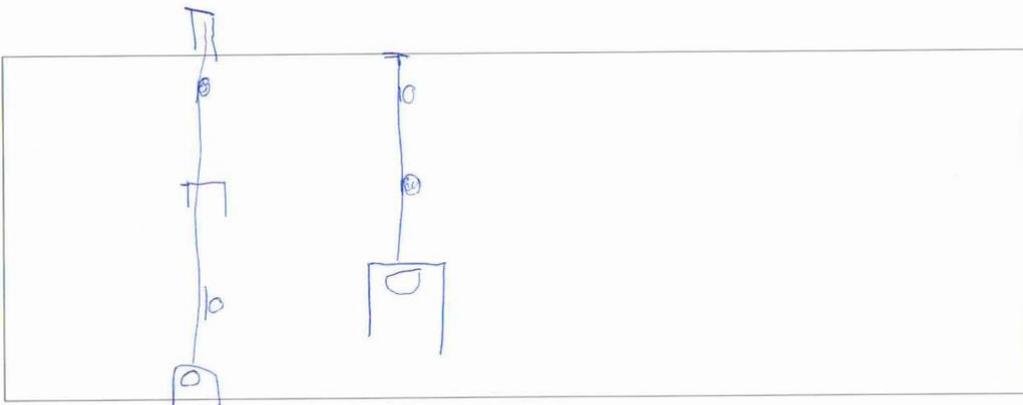
Le matin je suis en petit déjeuner

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



Le matin ont n'importe en télécabine

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

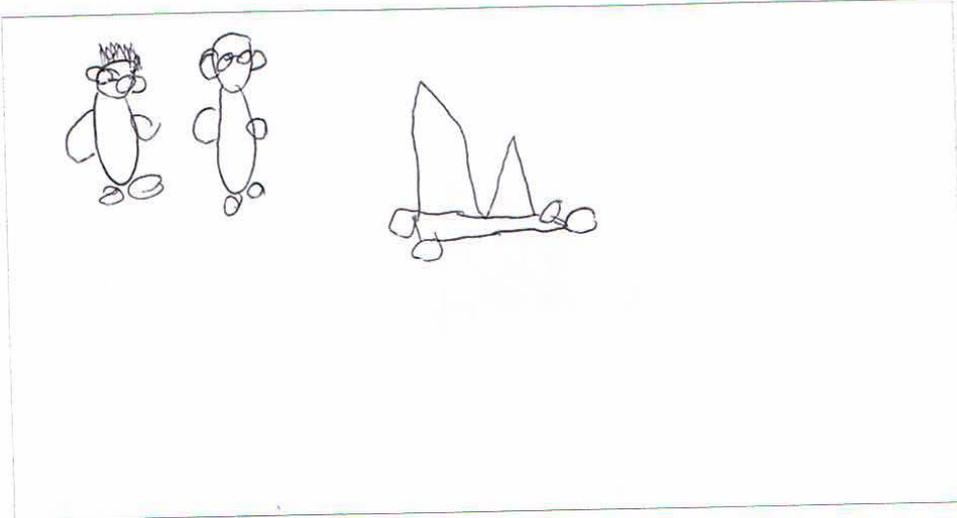
Texte final

Prénom :

E5

Date : ~~07~~

~~07~~



papa et moi

on fait chaud-de-fond après

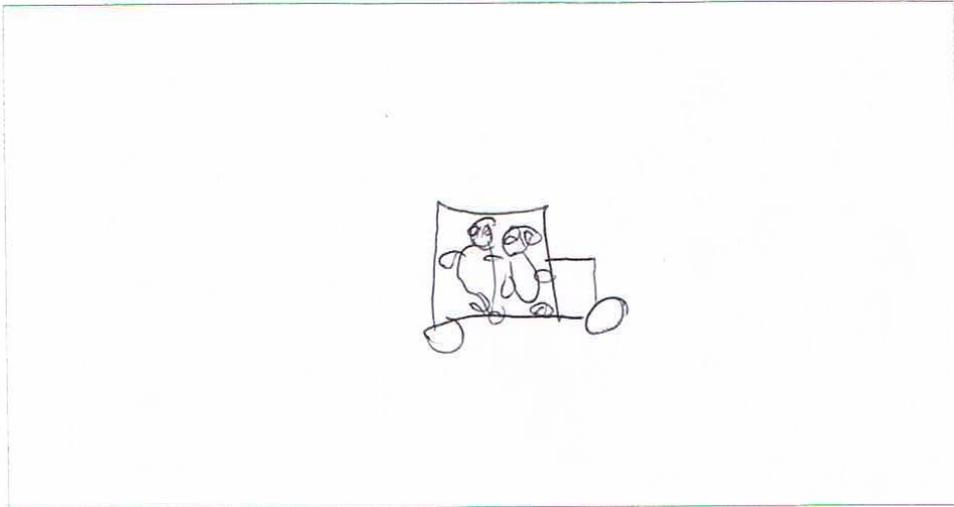
papa et moi

on fait partie de la chaud-de-fond

Dimanche 3 décembre

Prénom : \_\_\_\_\_

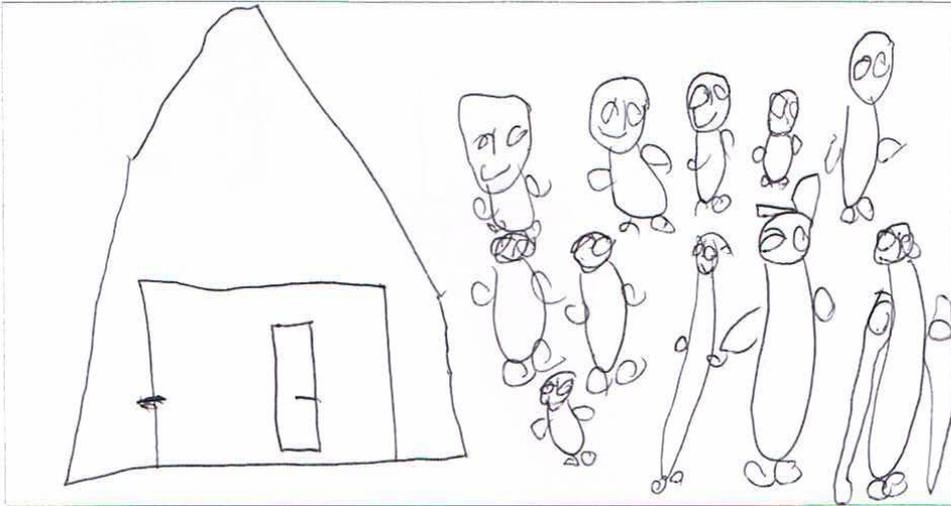
Date : \_\_\_\_\_



père et moi  
on va sur la route.

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



ensuite arrive chez mon  
père en suite j'ai joué  
Saint-pré

Annexe 9: textes E6

Texte initial

Prénom : E6

Date : 24 Août



Moi et Walid ~~et~~ <sup>et maman</sup>  
~~une fille~~ bon hé té une maison ~~et~~ <sup>avec</sup> ses zamient à oidi  
et des va une fille et se qui bagaret et mamam ~~à~~  
à rigoler ~~pas~~ j'esui bagaret avec la fille.

Texte final

Prénom :

E6

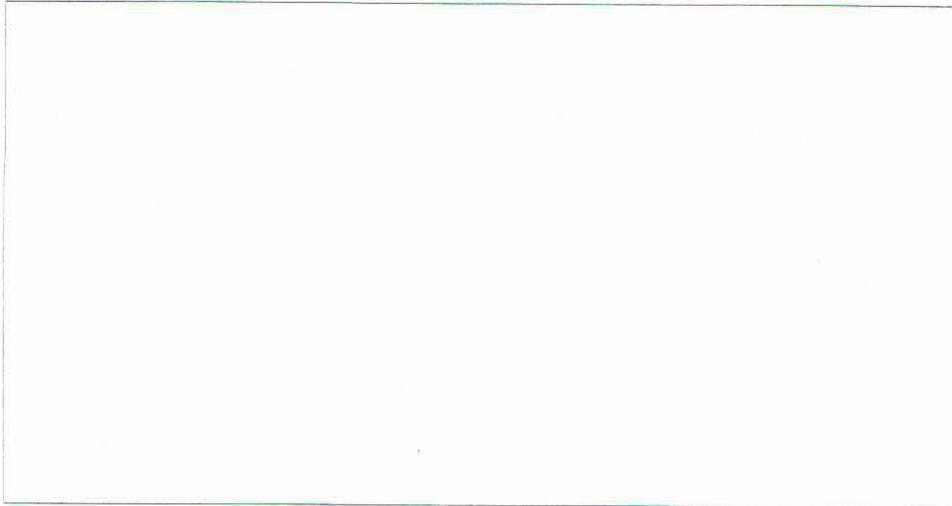
Date : 07 DEC. 2017



hier j'ai fait à la maison de gran  
mamah.

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



J'ai manger avec gran mamam Sokane et  
gran Papa érice et mamam et gran mamam.

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



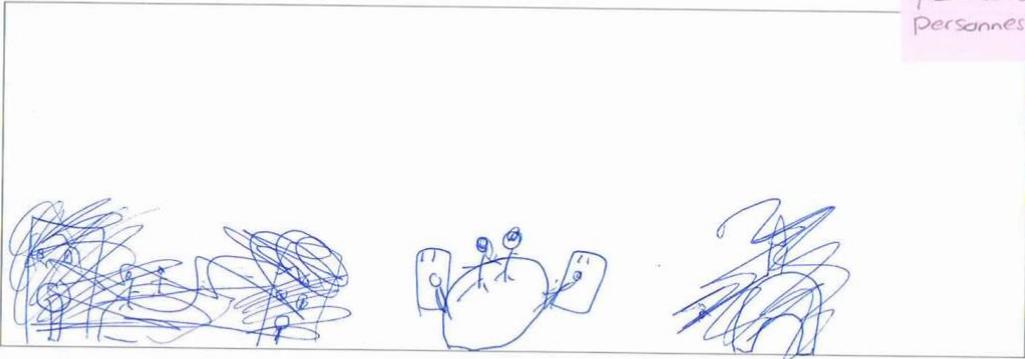
et ~~on~~ après on pas jouer ~~à~~ <sup>d</sup> une avec tout  
la famille! mais maman à perdu. Fin

Annexe 10: textes E7

Texte initial

Prénom: **E7** Date: 24 AOUT 2017

J'ai été à Chicago il ya une fontaine spéciale parce que c'est des personnes



J'ai été à Chicago il ya une fontaine spéciale parce que c'est des personnes

Prénom: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

il ya des gros immeubles et des magasins mais beaucoup

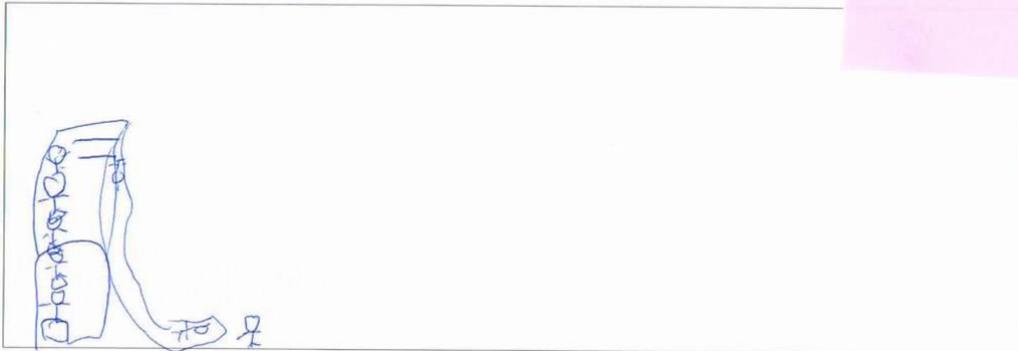


il ya des gros immeubles et des magasins mais beaucoup

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

il y a des  
super places  
de jeu

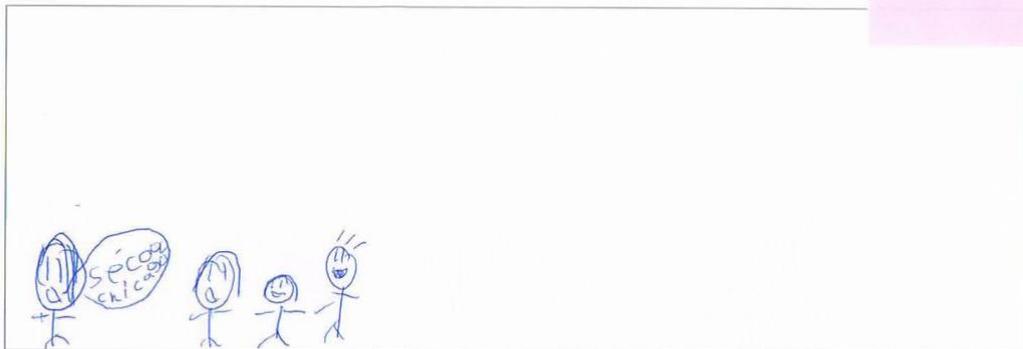


il y a des ~~SA~~ Père M Plas  
de jeu

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

On était content  
de Chicago  
c'est vraiment  
cool



on n'éte content de ch'icago  
sévrémONCOOL  
fin

**Texte final**

Prénom : **E7** Date : 08 DEC. 2017

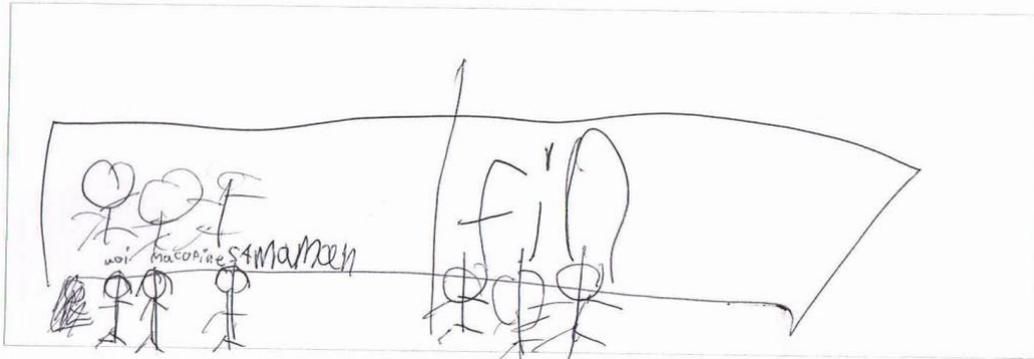
moi et maman et mami et s'acopine  
on é alle au MAGASIN HeM.

Prénom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Moi et MAMAN elle au SNÉMA  
PARCE CE MACOPINE MA A VITER  
POUR RE GADER éMADGI

Prénom : \_\_\_\_\_

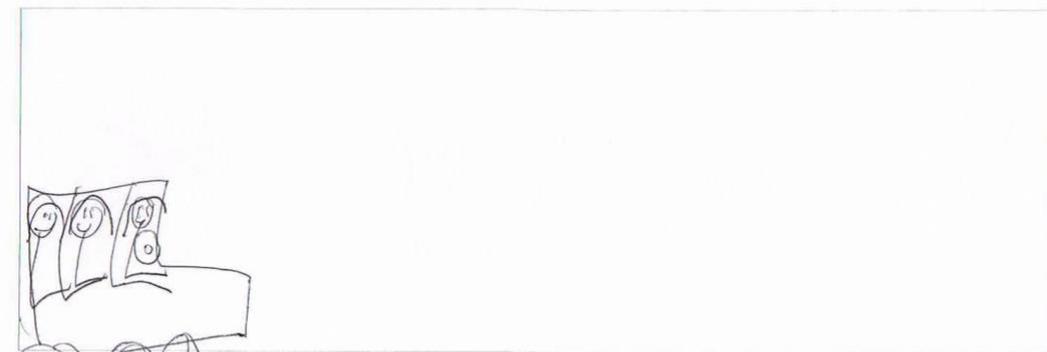
Date : \_\_\_\_\_



MACOPINE MOI ET SAMAMAN  
ON VONT REGARDER LE FILM  
A FIN ON ALLE CHASSE

Prénom : \_\_\_\_\_

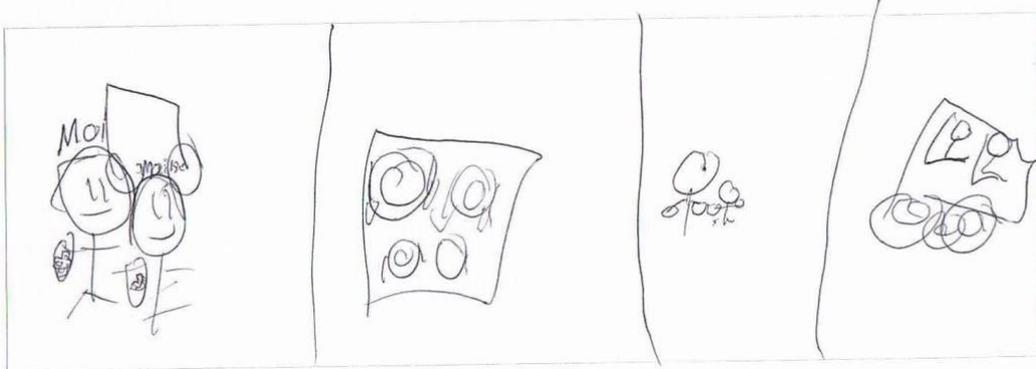
Date : \_\_\_\_\_



AI VOI FUR

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



ma joué au jeux vidéo  
qu'on danse Après être manier  
na joué même jeux SAMAMAN MAMe  
né ~~ma~~ chéri moi