Comment mettre en place de l'étayage de façon pertinente en production d'écrit au cycle 3 ?

Cécile Magnet

▶ **To cite this version:**

Cécile Magnet. Comment mettre en place de l'étayage de façon pertinente en production d'écrit au cycle 3 ?. Education. 2015. dumas-01261715

HAL Id: dumas-01261715

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01261715

Submitted on 25 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MÉMOIRE DE MASTER 2

MASTER MEEF

ANNÉE 2014-2015

ESPE Académie de Toulouse, École Interne UT2-Le Mirail

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par
Cécile MAGNET

ÉCRITURE ET ÉTAYAGE AU CYCLE 3

Comment mettre en place de l'étayage de façon pertinente en production d'écrit au cycle 3 ?

ENCADREMENT

Encadrante principale
Laurence Barrière, Professeure Certifiée de Lettres Modernes et Formatrice ESPE Académie de Toulouse.
Co-encadrante
Claudine Garcia-Debanc, Professeure de Sciences du langage et de didactique du français ESPE Académie de Toulouse, Laboratoire CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J.

DOMAINE DE RECHERCHE

CULTURE HUMANISTE

Centre Départemental du TARN.
ESPE ALBI.

« L'écriture est une invention remarquable, car elle permet de fixer la parole sur un support permanent. »[1]

1 DEHAENE S. *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : O. Jacob, 2011. (Sciences), p.15.

REMERCIEMENTS

C'est ainsi qu'une aventure se termine et qu'il faut maintenant remercier les personnes qui y ont tellement contribué.

En premier lieu, je tiens à remercier vivement Mme Garcia- Debanc Claudine pour avoir accepté d'encadrer ma recherche. Sa participation en tant que chercheuse reconnue a permis de rendre possible tant ma recherche que sa soutenance. D'autre part, je lui suis extrêmement reconnaissante d'avoir porté un regard attentif et aiguisé, sur mon travail pour me guider par de précieux conseils expérimentés.

Ensuite, je transmets mes sincères et profonds remerciements à Mme Barrière Laurence, encadrante principale de mon travail de recherche et tutrice de ma formation durant mon année de Professeure des Écoles Stagiaires. Elle m'a accordé sa confiance et a su m'épauler à chaque instant, m'apportant courage et motivation. Je la remercie donc du fond du cœur pour avoir cru en moi et m'avoir poussée toujours plus loin. Il est évident, que sans elle, je n'en serais certainement pas là.

Je souhaite également saluer, Mme Dutrait Claire pour avoir offert son expérience de chercheuse au service du bon déroulement du mémoire de manière efficace et objective.

Plus encore, je désire réellement remercier les deux enseignants qui se sont portés volontaires pour mettre en œuvre le dispositif de cette recherche. Sans eux, le mémoire n'aurait jamais vu le jour, faute de données exploitables concrètes. Je les salue donc pour leur patience, leurs conseils, leurs expériences, leur écoute et leur motivation.

Ce mémoire n'aurait pas non plus vu le jour, sans les encouragements et la coopération de Mme Lecaille Cindy, documentaliste à l'ESPE d'Albi. Elle s'est pleinement investie pour répondre à mes demandes et mes questionnements concernant les ressources nécessaires à la construction du travail, et cela, à n'importe quel moment. Je lui suis donc reconnaissante pour avoir été disponible et redoutablement efficace. Je tiens également à lui envoyer ma gratitude en ce qu'elle s'est engagée à effectuer la relecture de mon mémoire final, travail titanesque et ingrat.

A ce propos, je remerciement sincèrement ma collègue et amie enseignante, Mme Puech Virginie, qui a contribué non seulement à m'encourager et me soutenir mais qui s'est elle aussi portée volontaire pour la relecture intégrale du mémoire.

Enfin, je remercie mes proches, ma chère famille, et tout particulièrement ma maman et mes grands-parents. Je leur dédie l'ensemble de ce travail achevé. Plus que

n'importe qui d'autre au monde, ils ont su comprendre mes doutes, comprendre mes angoisses, comprendre la lourde charge de travail et l'implication que suggère la recherche. Je suis extrêmement fière d'avoir pu compter sur eux en toutes circonstances. Je suis fière, que mes grands-parents aient eu le courage et la détermination de relire mon travail pour en corriger les erreurs.

C'est grâce à l'ensemble de ces personnes, à leur expérience, à leur gentillesse et à leur soutien, que je suis parvenue, enfin, à rédiger mon mémoire de MASTER 2 MEEF.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS....4

SOMMAIRE....6

INTRODUCTION....9

I. ÉCRITURE ET CONCEPT D'ÉTAYAGE À L'ÉCOLE....11

I. 1. QU'EST-CE QU'ÉCRIRE ?....11
I. 1. 1. Tentative définitionnelle....11
I. 1. 2. La place de l'écriture au cycle 3 13
I. 1. 3. Écrire : une activité complexe....14
I. 1. 3. 1. De l'influence du geste grapho-moteur....14
I. 1. 3. 2. De l'importance de l'orthographe....15
I. 1. 3. 3. De la nécessité du lexique....17
I. 1. 3. 4. Du travail de la syntaxe....18
I. 1. 3. 5. De l'énonciation....19
I. 1. 3. 6. De l'écriture littéraire à l'école....19
I. 1. 3. 7. Que penser de la complexité de l'écriture ?....21
I. 1. 4. Écrire : une activité cognitive et méta-cognitive aux multiples processus. 21
I. 1. 4. 1. Les modèles psychologiques....22
I. 1. 4. 2. Les modèles de l'activité rédactionnelle....24

I. 2. DE L'ÉTAYAGE EN ÉCRITURE à L'ÉCOLE....26
I. 2. 1. De l'origine de l'étayage....27
I. 2. 2. L'étayage dans les gestes professionnels de l'enseignant....30
I. 2. 2. 1. Des textes institutionnels : l'étayage comme mission et outil de différenciation de l'enseignant. 30
I. 2. 2. 2. Le modèle du multi-agenda de l'enseignant : des gestes professionnels....31
I. 2. 2. 3. Des postures d'étayage de l'enseignant....35
I. 2. 2. 4. Pour des postures d'écriture des élèves....37
I. 2. 2. 5. Des exemples d'étayage en écriture au cycle 3....38
I. 2. 3 Conclusion sur l'étayage....43

II. DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE....44

II. 1. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF....44
II. 1. 1. Introduction à la séquence d'apprentissage tenant lieu de dispositif de recherche et de recueil de données....44
II. 1. 2. Propositions d'étayage d'accompagnement au dispositif de la séquence

d'apprentissage....46

II. 2. PRÉSENTATION DU TERRAIN....49
II. 2. 1. Le terrain de l'enseignant expert....49
II. 2. 2. Le terrain de l'enseignant débutant....50
II. 2. 3. Le terrain de la professeure des écoles stagiaire (PES)....51

III. ANALYSE DU RECUEIL DE DONNÉES....52

III. 1. HYPOTHÈSES D'ÉTUDE....53

III. 2. MÉTHODOLOGIE POUR L'ANALYSE....55

III. 3. ANALYSE DU CORPUS ET COMMENTAIRES....56
III. 3. 1. Étude comparative des représentations initiales des enseignants....56
III. 3. 1. 1. Que dire de l'écriture?....57
III. 3. 1. 2. Que dire de la production d'écrit ?....59
III. 3. 1. 3. Que penser des tentatives définitionnelles des enseignants?....61
III. 3. 2. Gestion des concepts d'étayage en production d'écrit par les enseignants 63
III. 3. 2. 1. La gestion de l'étayage-outil par les deux enseignants....63
III. 3. 2. 2. La gestion de l'étayage-verbal par les deux enseignants....64
III. 3. 2. 3. La gestion de l'étayage-posture par les deux enseignants....65
III. 3. 2. 4. La gestion de l'étayage-culturel par les deux enseignants....67
III. 3. 2. 5. La gestion de l'étayage-milieu par les deux enseignants....68
III. 3. 3. Analyse des productions d'écrits des élèves....69
III. 3. 3. 1. Les productions d'écrits de la classe de l'enseignant expert....69
III. 3. 3. 2. Les productions d'écrits de la classe de l'enseignant débutant....73

IV. RÉSULTATS ET MISE EN PERSPECTIVE 76

CONCLUSION....79

BIBLIOGRAPHIE....81

ANNEXE....83

PARTIE THÉORIQUE....84
I. Représentation schématique de la théorie cognitiviste des processus rédactionnels selon Hayes et Flower....84
II. Représentation schématique du multi-agenda selon Dominique Bucheton. 84

PARTIE DU DISPOSITIF DE RECHERCHE....85
I. Questionnaire à l'intention des enseignants sur leurs conceptions, représentations et pratiques en matière d'écriture et de production d'écrit....85
II. Questionnaire de l'enseignant expert....89

III. Questionnaire de l'enseignant débutant.....93
IV. Séquence d'apprentissage proposée aux enseignants.....96
V. Grille de relecture auto-corrective.....107
VI. Étayage 1 : aide à la planification.....108
VII. Étayage 2 : frise des jeux avec le lecteur.....109
VIII. Étayage 4 : aide à la réécriture, outil de secours à l'échange oral.....110
IX. Aide à la compréhension : frise chronologique du parcours du garçon.....111
X. Nouvelle de B. Friot : Soupçon, Histoires pressées.....112
XI. Trame de la séquence d'apprentissage revisitée par l'enseignant expert.. .113
XII. Grille de relecture auto-corrective revisitée par l'enseignant expert.....114
XIII. Étayage 1 : aide à la planification revisitée par l'enseignant expert.....115
XIV. Étayage 2 : frise des jeux avec le lecteur et frise de construction des personnages selon l'enseignant expert.....118
XV. Étayage 4 : aide à la réécriture, outil de secours à l'échange oral revisitée par l'enseignant expert.....120
XVI. Nouvelle de François Braud & Maud Lenglet : Qui a volé la camionnette d'Ahmed ? 121
XVII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant expert.....124
XVIII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant débutant.....138
XIX. Tableau bilan sur les productions d'écrit et les étayages-outils utilisés par les élèves de l'analyse.....160
XX. Production d'écrit de l'élève A.....161
XXI. Production d'écrit de l'élève B.....164
XXII. Production d'écrit de l'élève C.....168
XXIII. Production d'écrit de l'élève D.....173
XXIV. Production d'écrit de l'élève E.....180
XXV. Production d'écrit de l'élève F.....186

INTRODUCTION

Selon Platon, l'homme est le seul être capable de penser en ce qu'il est doté du langage. Ce dernier, chez lui, peut être principalement de deux ordres, le langage oral puissant mais éphémère et le langage écrit qui tout aussi puissant est permanent. Ni l'un ni l'autre ne sont naturels à l'homme car ils sont le fruit d'un long et laborieux apprentissage qui commence pour ainsi dire dès la naissance ou du moins dès l'âge scolaire. Qui ne se souvient pas des lignes d'écriture ou des nombreuses rédactions qu'il fallait rédiger à l'école ? Du geste graphique juste à maîtriser ou de la recherche d'inspiration ? L'écriture est loin d'être un exercice simple et requiert patience et technique. Or, l'école se voit dotée des missions d'apprendre à lire et à écrire ce qui n'est pas anodin. En effet, l'écriture est en elle-même un domaine de compétence à acquérir dans le cursus scolaire. Elle fait partie du premier pilier du socle commun de connaissances, de compétences et de culture 2013 : La maîtrise de la langue française. Ce palier énonce que «*savoir lire,* ***écrire*** *et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences*». L'écriture a donc une place centrale dans les apprentissages scolaires.

Cependant, si celle-ci conditionne l'ensemble des disciplines, il n'est pas si simple que de l'intégrer et la développer correctement. Ce domaine pose question à de nombreux enseignants quant à la façon de le mettre en pratique tout en accompagnant au mieux les élèves dans cette tâche exigeante. C'est dans cette perspective que le mémoire trouve son origine. De fait, il prétend à éclaircir grâce à la recherche un questionnement professionnel personnel et tout particulièrement pour la personne en charge de cette recherche : une Professeure des Écoles Stagiaires (PES) de formation littéraire, à la tête d'une classe de dix CE2 et de quinze CM1. Initialement, l'objet du mémoire devait porter sur l'étayage en réécriture au cycle 3. Il convient de rappeler qu'actuellement, l'école primaire française se divise en différents cycles d'apprentissages. Parmi eux, se trouvent le cycle des apprentissages premiers (TPS-PS-MS), le cycle des apprentissages fondamentaux (GS-CP-CE1) et enfin le cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2), autrement dit le cycle 3. Cependant, l'ensemble de ces cycles vont être réorganisés prochainement. En tout état de cause, pour des raisons de temps et de terrain, le sujet se centre plutôt sur l'étayage en écriture au cycle 3. Finalement, ce changement apparaît plutôt logique si l'on considère qu'il faut avoir écrit avant de réécrire et que se mettre à écrire n'est certainement pas plus

facile que d'améliorer ce qui est déjà établi. Ainsi l'étayage reste et se déplace dans le cheminement de l'écrit. Il semble donc intéressant de s'interroger quant au moyen de choisir un étayage pertinent au service de la production d'écrit au cycle 3. Ce questionnement amène alors à d'autres interrogations notamment sur le moment de l'étayage, sur son objectif, sur le moyen d'en évaluer l'efficacité sous certaines conditions incluant de fait le type de dispositif choisi, sur le profil ou encore le nombre d'élèves. D'autre part, il convient de considérer dans ces nombreuses interrogations les pratiques professionnelles de la personne mettant en œuvre l'étayage car elles y sont intimement liées. Ces divers questionnements trouvent leurs origines dans multiples hypothèses, par exemple, qu'il existe des étayages plus pertinents que d'autres, qu'un enseignant expert aura de meilleurs résultats et de meilleurs ajustements dans ses gestes professionnels qu'un enseignant débutant, que les représentations et les conceptions de l'enseignant influencent la façon de mettre en place l'étayage et d'enseigner la production d'écrit.

Afin de clarifier au mieux l'objet de cette recherche, une première partie s'attache d'abord à définir ce qu'est l'écriture. D'une part, dans son sens strict et d'autre part en tentant d'élucider les multiples compétences et processus requis pour parvenir à l'acte d'écrire. Cette partie aborde également l'écriture du point de vue des institutions scolaires. Cette première partie est également consacrée à l'accompagnement de l'élève dans l'acte d'écrire. Elle vise donc à y expliciter le concept et le rôle de l'étayage. Par-là, cette partie fait un point sur la recherche concernant la mise en place d'étayages en écriture. Puis, une seconde partie présente le dispositif pédagogique et didactique dont l'objectif ultime est de répondre à la question initiale de manière professionnelle sur le terrain grâce à un projet d'écriture comportant un certain choix d'étayages dans deux classes de CM1. Il s'agit d'une étude comparative entre un enseignant débutant et un enseignant expert avec pour objectif principal, d'étudier les divergences et les ressemblances de leurs pratiques professionnelles. Ces enseignants ont été choisis en rapport aux connaissances de la Professeure des Écoles Stagiaires. Ainsi, l'enseignant expert n'est autre que son maître formateur-tuteur. L'enseignant débutant est quant à lui, un collègue de sa tutrice de formation, aussi encadrante du présent mémoire. Les données récoltées lors du dispositif, permettent alors de dresser un bilan afin de le mettre en perspective et de conclure en troisième et dernière partie.

I. ÉCRITURE ET CONCEPT D'ÉTAYAGE À L'ÉCOLE

I. 1. QU'EST-CE QU'ÉCRIRE ?

Cette première partie tente de mettre en lumière les fondements de l'acte d'écrire dans la perspective de son enseignement notamment en cycle 3. Dans un premier temps, un apport notionnel vient définir l'objet d'étude pour ensuite le replacer au niveau institutionnel de l'école primaire en s'attachant tout particulièrement au cycle des approfondissements. Ensuite, l'activité complexe que représente l'écriture et ses nombreux processus et modèles sont abordés pour parvenir enfin à dresser un état des lieux des conceptions et des pratiques enseignantes au cycle 3, du point de vue des deux enseignants, expert et débutant, participant à la mise en œuvre du dispositif, tenant lieu de recueil de données pour l'objet d'étude.

I. 1. 1. Tentative définitionnelle

Cette partie vise à déterminer l'une des notions fondamentales de l'objet d'étude qui est celui d'écrire. Ce verbe semble couvrir deux acceptions principales. C'est du moins ce que semble illustrer le CNRTL[2] puisqu'il indique qu'écrire est d'abord l'acte de tracer les signes graphiques d'une langue pour ensuite mettre en évidence la dimension de la composition, de la rédaction comme une suite de mots et de phrases mettant en jeu l'intervention personnelle du sujet scripteur. L'emploi du « sujet scripteur » désignant bien celui qui s'engage à écrire puisque qu'écrire convoque l'identité du sujet même comme l'explique Paul Ricoeur (1983) à propos de l'identité narrative quand il dit : « Le sujet apparaît alors constitué à la fois comme lecteur et comme **scripteur** de sa propre vie »[3].

Ces deux dimensions intrinsèques à l'action d'écrire sont d'ailleurs confirmées du point de vue étymologique puisque le verbe ***écrire*** provient de l'ancien occitan *escrit* qui signifie mettre par *écrit, rédiger* et du latin *scribere* qui veut dire *tracer des caractères, écrire, composer*. Cette dernière étymologie n'est pas sans rappeler d'ailleurs les fonctions des scribes qui avaient pour rôle de copier les écrits qui leur étaient confiés. S'il est indéniable que la première dimension, à savoir le geste graphique, mène à la seconde dimension, à savoir à une « production d'écrit », l'intention initiale de l'objet d'étude ne

2 Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales est un outil ressource [en ligne] : www.cnrtl.fr.
3 D'après l'article [en ligne] : « écoutons Paul Ricoeur dans sa magnifique description de l'identité narrative », http://www.pratiquesnarratives.com/-2l-identitenarrative.html (consulté le 15 avril 2015).

s'intéresse qu'à cette dernière et cela dans le contexte scolaire.

Ainsi, il apparaît alors nécessaire d'expliciter plus encore ce terme au regard de l'environnement scolaire. Eveline Charmeux[4] s'est beaucoup questionnée à propos de l'enseignement de l'écriture à l'école. Selon elle :

> Le verbe " écrire " a en français l'inconvénient de recouvrir deux acceptions complètement différentes, mais dont les différences ont longtemps été camouflées par cette polysémie. D'une part, en effet, il désigne une activité d'élaboration linguistique d'un texte, destiné à figurer sur un écrit social (lettre, article, affiche etc.) ; dont on peut dire qu'elle est une "activité socio et psycho-linguistique". Et d'autre part, ce même verbe désigne l'activité de réalisation matérielle du support destiné à recevoir ce texte, qui est bien évidemment une activité psycho et perceptivo-motrice.[5]

Bien que Charmeux réaffirme les deux dimensions de l'acte d'écrire contenues dans la polysémie de ce terme, elle semble poser les fondamentaux de celui-ci. En effet, lorsqu'elle parle d'une *activité socio et psycho-linguistique,* c'est certainement pour mettre en évidence, d'une part, la fonction communicationnelle de l'écrit faisant alors référence à des types d'écrits précis comportant des normes précises et avec une destination précise. C'est ce que l'on retrouve notamment dans la typologie textuelle, dans le sens d'une démarche méthodique consistant à étudier un ensemble de types, ici, les textes, afin d'en faciliter l'analyse et la classification. D'autre part, écrire serait un acte de production convoquant la maîtrise de la langue mais surtout des mécanismes spécifiques, c'est du moins ce qu'elle semble sous-entendre par l'emploi du préfixe *psycho*, de l'ordre tant de la cognition que de l'affect.

Il est maintenant établi qu'écrire relève de deux dimensions, l'une étant de l'ordre graphique, l'autre de l'ordre de la production. Cette dernière démontre bien que l'acte d'écrire est une activité globale et complexe. Elle convoque de manière interconnectée des aspects communicationnels, linguistiques, cognitifs et une part d'affect. C'est dans cette perspective que l'objet d'étude tend à se questionner puisqu'il s'agit d'aborder, plus en détails, dans les parties suivantes l'étendue de cette complexité au regard du contexte scolaire et dans l'éclairage de l'étayage comme geste professionnel de l'enseignant.

4 Elle a été notamment enseignante et formatrice d'enseignants mais surtout chercheuse pour le Centre National de Recherche Pédagogique de Paris pendant plus de vingt-cinq ans.
5 Selon l'article [en ligne] : « Pour une pédagogie efficace de la production d'écrits », http://www.charmeux.fr./ecritpeda.html (consulté le 14 avril 2015).

I. 1. 2. La place de l'écriture au cycle 3

Si l'enseignant possède la «liberté pédagogique» comme l'indiquent les programmes de l'école primaire qui laissent « libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves[6] » ; il doit organiser ses pratiques d'enseignement en respectant les textes institutionnels en vigueur. Ces textes guident l'enseignant dans la construction progressive des apprentissages des élèves afin de les mener tous vers leur réussite avec des compétences communes rudimentaires pour débuter la vie. Afin d'éclaircir la place de l'écriture au cycle 3, l'objet d'étude se concentre essentiellement sur trois textes principaux que sont le *BOEN n°3 du 19 juin 2008* concernant les horaires et l'enseignement des programmes à l'école primaire, le *BOEN du 5 janvier 2012* constituant les progressions des programmes déjà établis et le S*ocle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* (SCCCC)[7].

L'expression écrite doit être travaillée tout au long de la scolarité obligatoire de façon régulière et progressive. C'est ce que démontrent les textes officiels en mettant en évidence l'importance de l'écrit dès le plus jeune âge puisque celui-ci fait partie des apprentissages dès le premier cycle de l'école primaire. L'apprentissage de l'écriture se renforce et se complexifie au cours des différents niveaux scolaires pour parvenir à de véritables rédactions au cycle 3 mêlant de multiples connaissances et compétences. Un véritable tournant s'opère au cycle des approfondissements car apparaissent alors distinctement d'une part la notion d'écriture, d'autre part la notion de rédaction. La première étant dédiée principalement à un exercice de copie et de respect de mise en forme de texte alors que la seconde est vouée à l'écriture de textes plus longs, plus construits tenant aussi bien de la description, de l'explication, de la justification, de l'argumentation, de la narration ou encore de l'invention d'histoires. Les élèves sont amenés non seulement à rédiger, à corriger mais à enrichir leurs productions en convoquant à la fois des connaissances lexicales, grammaticales et orthographiques ainsi que tous les outils nécessaires pour réaliser ces tâches. C'est d'ailleurs ce que reprend et explicite le *SCCCC*[8] à propos de ce que suppose la capacité à écrire :

> Copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée; répondre à une question par une phrase complète; rédiger un texte bref, cohérent, construit en

6 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Préambule » du BOEN n°3, hors série du 19 juin 2008, p.10.
7 Appellation selon la loi d'orientation et de programmation du 8 Juillet 2013 pour la *Refondation de l'école de la République* par l'ancien ministre de l'Éducation Nationale Mr Peillon.
8 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Socle Commun des Connaissances et des Compétences,* décret du 11/07/2006, p. 6.

paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...); adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ; résumer un texte ; utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

Apprendre à écrire, c'est donc apprendre à produire des textes au delà des simples phrases ou des paragraphes. De fait, cela demande d'utiliser une stratégie prenant en compte non seulement la situation et le type de texte à produire, le choix du type de texte qui convient à la situation, la gestion de l'activité de production en lien avec les différents niveaux d'analyse du texte (situation de production : pourquoi?, pour quoi faire? pour qui?, superstructure, énonciation, savoirs grammaticaux, lexicaux, orthographiques).

L'acte d'écrire, de rédiger est une des priorités du cycle des approfondissements et cela dans toutes les disciplines. Il semble alors intéressant de se questionner quant aux connaissances, compétences et processus convoqués du côté du sujet scripteur car « il ne suffit pas de produire des textes pour savoir les écrire. Il faut apprendre à les produire »[9].

I. 1. 3. Écrire : une activité complexe

Produire un texte requiert de mobiliser et de combiner de multiples connaissances, processus et activités mentales. S'ajoute à cela, une interaction avec un environnement physique et humain. En effet, il s'agit bien d'écrire sur un support et d'écrire pour quelqu'un quitte à collaborer avec d'autres. Conséquemment, produire un écrit relève de ce qui constitue le scripteur même à savoir sa personnalité, son affect, sa culture, son histoire et surtout son rapport au langage. S'il est possible d'affirmer que le langage oral s'apprend de façon relativement naturelle, il n'en n'est pas de même pour ce qui est d'écrire.

I. 1. 3. 1. De l'influence du geste grapho-moteur

L'acte d'écrire est défini selon le *Petit Robert 2011* par l'action de tracer des signes d'écriture, un ensemble organisé de ces signes. Ainsi, c'est le geste grapho-moteur qui est d'abord mis en avant. Chacun possède en mémoire des patterns moteurs sous formes de représentations abstraites qui s'actualisent en fonction des contraintes anatomiques de la situation d'écriture. Selon une approche neuropsychologique, explicitée par J-A. Rondal et

9 D'après les travaux de SEVIN. L, CPC EPS. «La production d'écrit au cycle 3», Albi, (2013).

X. Seron (2000)[10], ces patterns moteurs graphiques déterminent par exemple le nombre de traits à produire, leur ordre d'exécution, leur taille relative, leur sens de rotation. Ces schémas génèrent donc des codes directement interprétables par le système moteur de l'individu. Au cycle 2, les acquisitions grapho-motrices occupent la plupart du temps des apprentissages. C'est vers 10 ans qu'une stabilisation s'opère bien qu'une évolution s'observe encore jusqu'à l'adolescence et parfois au delà. De plus, un lien entre graphie et résultats en production d'écrit existe (Crinon, Marin- Porta, Bentolila 2013)[11]. Ainsi, plus la graphie est maîtrisée plus la production d'écrit serait de bonne qualité. Il semble alors pertinent de s'interroger sur l'étayage des gestes grapho-moteurs chez les élèves en difficultés graphiques afin de ne pas les marginaliser de toute production d'écrit aussi simple et courte soit elle. Effectivement, un élève éprouvant de grandes difficultés pour passer à l'écrit quel qu'il soit ne pourra alors se lancer dans la tâche d'une production écrite plus ambitieuse.

Dans cette perspective, Liliane Lurçat[12] met en évidence certains aspects de l'écriture manuelle. D'une part, ses travaux abordent la notion de trajectoire. Ce n'est plus l'acte de tracer les formes des lettres mais le mouvement orienté qui permet de les tracer. Cela signifie donc qu'il existe un sens d'écriture. D'autre part, l'importance de la posture corporelle et de la tenue du stylo est soulignée. Ainsi, un droitier n'écrit pas comme le gaucher, qui selon la *doxa*, aurait plus de difficultés dans cet exercice. Les travaux montrent également le rôle de la coordination entre le moteur et le synesthésique, c'est-à-dire la relation entre le geste et la perception qui permet d'en assurer le contrôle. Pour finir, Liliane Lurçat aborde la difficulté pour les enfants à passer du tracé de la lettre à l'enchaînement des lettres. C'est donc la difficulté à écrire un mot sans lever le crayon.

En définitive, la production d'écrit ne peut se passer des enjeux de la graphie qui dépendent de nombreux facteurs qui sont en grande partie spécifiques à chacun. Si l'école est chargée de l'apprentissage graphique ; cet apprentissage dépend aussi beaucoup des capacités physiques et mentales de l'individu à produire le geste graphique.

I. 1. 3. 2. De l'importance de l'orthographe

Si le premier palier du SCCCC est celui de *La Maîtrise de Langue Française,* c'est

10 RONDAL J.-A., SERON X. *Troubles du langage: bases théoriques, diagnostic et rééducation*. [s.l.] : Editions Mardaga, 2000. P. 305.
11CRINON J., MARIN-PORTA B., BENTOLILA A. « La graphie ». In *La production écrite, entre contraintes et expression : cycle 3*. Paris : Nathan, 2014. (Questions d'enseignants), p.12-13.
12 Ibidem.

aussi bien parce qu'il est nécessaire de posséder la langue parlée pour l'utiliser de manière efficiente que parce que la langue française fait partie des langues les plus difficiles à apprendre et à maîtriser. Conséquemment, comme c'est elle qui permet tous les autres apprentissages, elle en est la priorité.

L'orthographe française est un « plurisystème » qui bien qu'ayant des régularités comporte néanmoins de nombreuses exceptions ainsi que de nombreuses règles. Or, aucune production d'écrit n'est possible sans une maîtrise minimale des savoirs orthographiques. Mais, le système de la langue française ne permet pas de transcrire tout ce qui est dit à l'écrit. Effectivement, la correspondance parfaite graphie-phonie n'existe pas dans ce système de langue. Par exemple, une unité phonique peut s'écrire de différentes façons. Le son [o] peut être transcrit par « o », « au » ou encore «eau» par exemple, quelle graphie privilégier alors ? De plus, la langue française possède de multiples lettres muettes imperceptibles dans un énoncé oral. C'est notamment le cas pour les lettres marquant le genre et le nombre de la plupart des mots ou encore les personnes et les temps des verbes conjugués. L'apprentissage orthographique se construit pour ainsi dire tout au long de la vie. La mémorisation des règles d'orthographe, d'accord et d'usage, est conditionnée par les représentations et les images mentales que l'individu s'en fait. L'étendue du lexique mental influence grandement l'aisance en écriture. Plus l'orthographe est contrôlée, plus le scripteur peut se consacrer à gérer d'autres composantes de l'écriture. Mais en retour, c'est aussi en écrivant et en lisant que s'acquiert le lexique mental écrit et que s'automatise l'écriture des mots[13]. Il serait donc absurde que de faire écrire un élève qu'à partir du moment où il ne ferait plus aucune faute d'orthographe. Cependant, il ne faut pas non plus que l'élève croit qu'écrire des formes erronées est sans importance ni qu'il les garde en mémoire. Ces faits mettent en évidence deux théories qui s'opposent. L'une affirme qu'une mauvaise maîtrise de la langue est un obstacle à l'écriture. L'autre, soutenue par la linguiste Claudine Fabre- Cols (2002)[14], explique au contraire que le matériau langagier est un objet de doute positif pour les apprentis scripteurs qui ne contrôlent pas encore la langue écrite. Leurs doutes vont engendrer le besoin de corriger leurs textes constituant alors une entrée dans la relecture voire dans la réécriture puisque les apprentis scripteurs vont se questionner quant à leur choix (mots...). C'est alors à l'enseignant de construire avec ses

13 CRINON J., MARIN-PORTA B., BENTOLILA A. « L'orthographe ». In *La production écrite, entre contraintes et expression : cycle 3*. Paris : Nathan, 2014. (Questions d'enseignants), p.15.
14 BAUDELLE S. et *al. «La langue comme obstacle fécond dans la dynamique de l'écriture ». In Français. nouveau concours 2014 Tome 2 Tome 2*. Paris : Nathan, 2013, p.10.

élèves une méthodologie permettant de réguler l'apprentissage orthographique.

Tout comme le geste moteur, l'orthographe permet la production d'écrit. Il apparaît essentiel de savoir écrire correctement les mots, encore faut-il avoir un capital lexical.

I. 1. 3. 3. De la nécessité du lexique

Le lexique, autrement dit vocabulaire, est un des éléments qui constitue le code de la langue. Ce terme vient du grec *lexis* qui signifie le mot. Ainsi, c'est grâce aux mots que la pensée et les idées peuvent être traduites. L'acquisition du vocabulaire se construit tout au long de la vie. Il dépend de l'évolution des sociétés et s'imprègne d'autres langues. Dans le contexte scolaire de l'écriture, l'enfant peut faire appel à plusieurs sources lexicales. D'une part, il écrit grâce au capital de mots qu'il possède déjà. Cette première banque de données est étroitement liée à l'environnement dans lequel il vit. Ce sont les mots employés au quotidien et qui proviennent aussi beaucoup du langage des parents. De fait, en témoigne l'hétérogénéité des classes, chaque enfant a son capital lexical qui lui est propre. Dès lors, des inégalités langagières s'observent d'un enfant à un autre. Afin de rétablir l'égalité, l'école doit alors veiller, dans l'ensemble des apprentissages, à établir une culture lexicale commune et variée. D'autre part, les ressources en vocabulaire se construisent grâce aux nombreuses lectures hétéroclites effectuées par les enfants. De manière inconsciente, une partie des mots perçus s'ancrent en mémoire pour réapparaître au moment de l'écriture. Cependant, le lexique n'existe que s'il est employé et que s'il est utilisé selon les relations de sens. Il ne s'agit pas d'écrire des mots les uns à la suite des autres. Ce système relationnel inhérent au vocabulaire est de deux ordres. Le premier correspond à l'axe paradigmatique. Cet axe représente toutes les possibilités de substitutions « en un même point de la chaîne verbale »[15] : un couteau et une fourchette sont des couverts par exemple. Le second est l'axe syntagmatique. C'est celui qui est en charge de l'agencement des mots entre eux pour faire sens en lien avec leur fonction dans la phrase (sujet, verbe, complément...).

Tous ces aspects lexicaux doivent être travaillés quotidiennement en classe et doivent être envisagés dans l'enseignement de l'écriture. Le lexique ne doit pas être un obstacle. C'est pourquoi beaucoup d'enseignants constituent avec leurs élèves des banques

15 CRINON J., MARIN-PORTA B., BENTOLILA A. « Le lexique ». In *La production écrite, entre contraintes et expression : cycle 3*. Paris : Nathan, 2014. (Questions d'enseignants), p. 16.

de vocabulaires thématiques pouvant servir d'appui lors des productions d'écrits. Cette ouverture à la diversité lexicale permet alors de faire prendre conscience aux élèves que chaque mot possède un sens qui lui est propre. Par conséquent, le choix d'un mot dans une phrase ne doit pas être le fruit du hasard. D'où, l'enseignement d'une posture réflexive qui est fondamentale en écriture.

I. 1. 3. 4. Du travail de la syntaxe

La syntaxe relève de ce qui attrait à la grammaire. Elle se fonde sur les règles qui régissent la construction des phrases. Écrire, c'est donc connaître des mots dans le but de les agencer. Encore faut-il savoir comment ? Ainsi, comme pour l'apprentissage du lexique, il s'agit de s'exercer à imiter des modèles canoniques de phrases pour les mémoriser. Cependant, ceci n'est qu'une aide initiale, rassurante, pour écrire. L'apprenti scripteur doit vite s'en détacher afin de découvrir tous les possibles de la langue et leurs effets. D'autre part, il est intéressant de constater que la syntaxe est différente suivant qu'elle se situe dans un contexte oral ou écrit. Ainsi, on n'écrit pas comme l'on parle. C'est ce que pense Lev Vigotski quand il explique qu'il est impossible « ni d'exprimer ni de penser la même chose dans un échange écrit et dans un échange oral »[16]. De fait, il apparaît judicieux d'en instruire les apprentis scripteurs dont leurs productions sont à leur image.

En dehors de la cohésion textuelle, la syntaxe tient aussi de la cohérence du texte. C'est à dire tout ce qui organise globalement le texte comme les connecteurs, la ponctuation, les reprises anaphoriques ou encore la progression thématique. De plus, la syntaxe reste intimement liée à tout ce qui relève de la typologie textuelle : la recette, le récit ou encore la nouvelle et sa chute surprenante. La syntaxe s'adapte à la fonction de communication de l'écrit. Ainsi, écrire un texte poétique se différencie de l'écriture d'un texte narratif. S'ajoute à cela, une variation des genres du discours qui convoquent différents registres, tonalités et procédés. La syntaxe n'est donc pas qu'objet grammatical. Elle représente un levier beaucoup plus important dans le domaine de l'écriture. Elle est constituée de nombreux paramètres qui sont d'autant d'éléments que l'apprenti scripteur doit savoir appréhender et manipuler dans ses productions d'écrits.

16 BAUDELLE S., CHARLES F. et *al.* « Ecrire, c'est construire sa pensée en la formulant ». In *Français. nouveau concours 2014 Tome 2 Tome 2*. Paris : Nathan, 2013., p. 8.

I. 1. 3. 5. De l'énonciation

Beaucoup de temps s'est écoulé avant que l'enfant ne soit reconnu non plus seulement comme un apprenant devant obéir mais comme un individu à part entier capable de penser et d'exister. De fait, l'enseignement de l'écriture dans le système scolaire a mis du temps avant de considérer l'enfant comme scripteur, capable tant d'objectivité que de subjectivité, écrivant de véritables productions singulières, chargées d'intentions et d'affects. Or, si c'est reconnaître que l'enfant peut utiliser le « je » autant que le « il » dans ses écrits, il ne reste pas moins confronté aux possibilités et problèmes que lui offre l'énonciation. Cette notion est l'intention avec laquelle les choses sont dites en fonction de conditions spatio-temporelles définies. Il existe trois points de vue énonciatifs, aussi appelés focalisations : (1) la focalisation zéro qui relève d'un narrateur omniscient ; (2) la focalisation externe où le narrateur ne raconte que ce qui est externe à l'histoire ; (3) la focalisation interne où le narrateur se place du point de vue d'un unique personnage.

Il semble évident que l'utilisation de la focalisation zéro paraît plus facile à appréhender par l'apprenti scripteur très proche alors de ce qu'il écrit. Cependant, il doit apprendre à écrire dans chaque point de vue pour pouvoir espérer ensuite les conjuguer et en jouer dans ses productions les plus élaborées. L'objectif étant de ne plus écrire dans un point de vue donné mais de choisir une focalisation précise, volontairement, dans un but précis. C'est ce qui est attendu, du moins espéré, chez un scripteur construisant une posture d'écriture réflexive. Toutefois, la familiarisation avec l'énonciation ne peut se faire sans une imprégnation par des lectures diverses et variées.

I. 1. 3. 6. De l'écriture littéraire à l'école

L'histoire de l'enseignement de l'écriture en France hésite sur sa manière d'envisager l'apprentissage de l'écriture. Elle se perd aussi dans les dénominations qu'elle donne aux écrits des élèves. Mais, une réalité semble quand même persister au delà du temps ; celle que l'élève est un individu : un véritable sujet-scripteur. Il possède donc un vrai statut d'écrivain. Bien que l'école n'ait pas pour vocation de former de futurs écrivains, il n'en est pas moins vrai qu'elle leur apprend au moins à comprendre ce que cela implique. Dès lors, les productions d'écrits des élèves ne sont plus à considérer comme de simples écrits inventifs, d'expressions. Ces derniers ont une valeur supérieure en ce qu'ils représentent une création originale, authentique d'un sujet scripteur particulier.

C'est ce que tente de démontrer Catherine Tauveron lorsqu'elle parle de la place de l'écriture littéraire à l'école[17]. Son propos s'appuie sur les théories de la réception construites dans le champ littéraire, notamment grâce à Gérard Genette[18] et sa théorie de l'esthétique de la réception d'un texte. De fait, Catherine Tauveron pose le lien intrinsèque entre lecture et écriture. Tauveron explique alors qu'une « relation esthétique » doit être mise en place entre un élève producteur de texte et un élève récepteur de ce même texte. Elle part du postulat que l'élève, auteur de son texte, l'a produit avec une « intention artistique » qui va être perçue par l'élève récepteur et développer chez lui une « attention esthétique ». C'est donc mettre en lumière les pouvoirs du créateur détenus par le sujet scripteur envers celui qui va le lire. Selon elle, il s'agit :

> […] de penser l'écriture non plus seulement comme une activité de résolutions de problèmes, ce qu'elle ne cesse d'être, mais aussi comme une activité de *conception délibérée de problèmes* de compréhension et d'interprétation pour le lecteur. « Écrire, c'est construire, à travers le texte, son propre modèle de lecteur[19] ».

C'est donc bien une invitation à jouer avec le langage et ses effets pour produire un message unique à déchiffrer par le lecteur. Or, beaucoup de projets d'écriture menés en classe ne se cantonnent seulement qu'à une codification normée d'un type d'écrit à l'image des règles de grammaire à apprendre et à appliquer. C'est d'ailleurs ce constat que dénonce Catherine Tauveron dans un autre article intitulé *Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ?*[20]. Cet article montre que l'écriture littéraire n'est pas qu'une simple codification mais un choix libre, délibéré. C'est mettre en évidence la déviance souvent opérée dans l'acte d'écrire que d'y imposer une norme. C'est alors nier complètement le pouvoir de la langue et ses possibles effets. Si l'élève n'est pas voué à devenir écrivain, il ne doit pas nier sa capacité créatrice pourvu qu'il saisisse le sens de son acte et l'effet de ce qu'il produit intentionnellement. Ainsi, une maladresse peut devenir un véritable effet de sens ; un récit, l'est toujours, même s'il sort quelque peu des contraintes initiales d'écriture. Cet article explique à forte raison que l'enseignement de l'écriture au regard du modèle de celui de la grammaire est bien trop normalisé. Ainsi, les élèves apprennent à écrire de façon codifiée avec des modèles uniques sans pouvoir accéder à la diversités des variantes, se les approprier et en jouer. Pire encore,

17 TAUVERON. C. « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique » in *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, revue Repères n°26-27, 2002-2003, p. 203-215.

18 C'est un critique littéraire et théoricien de la littérature du XX° siècle.

19 TAUVERON. C. « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique » in *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, revue Repères n° 26-27, 2002-2003, p. 204.

20 TAUVERON C. «Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ? » in Lecture et écriture littéraire à l'école, revue Repères n°13, INRP, 1996, p.191-210.

en jouer sans s'en rendre compte et être mis en faute car cela ne respecterait pas les critères d'évaluation initiales du projet d'écriture.

L'enseignant a donc la mission primordiale de reconnaître chaque élève comme un véritable auteur, doté d'intentions d'écriture précises. C'est seulement si l'élève-scripteur est reconnu en tant que tel, qu'il pourra construire une posture de lecteur et d'écrivain solide. Dès lors, il prendra plaisir à créer pour jouer avec ses futurs lecteurs. Cette conception de l'écrit littéraire s'éloigne de celle du « beau style » et de la « belle écriture » pour se transformer en un véritable apprentissage comme l'explicite Yves Reuter en reprenant les propos de M. Picard :

> Jeu raffiné, complexe, qui ne se conçoit pas sans règles nombreuses et subtiles. Seule une pratique durable et approfondie de la fiction accordera la relative maîtrise de ces règles implicites. La littérature serait en quelque sorte une marmite de sorcière, intégrant, mélangeant, expérimentant l'ensemble des discours et en fin de compte le dicible et l'indicible d'une société.[21]

I. 1. 3. 7. Que penser de la complexité de l'écriture ?

Il est plus que reconnu et fondé que l'écriture incarne bien une activité complexe. Elle convoque de nombreux apprentissages et des connaissances diversifiées dans lesquels le scripteur doit puiser à son niveau. D'autre part, le scripteur doit être considéré comme un véritable écrivain dans sa réalisation créatrice et de fait développer une attitude critique, d'une part, face à son travail et d'autre part, face à tous les autres écrits qu'il rencontre.

Il est entendu que les points abordés dans cette partie de l'objet d'étude sont loin d'être exhaustifs. Cependant, ils illustrent une réalité ambitieuse dont l'enseignant doit s'emparer, pour pouvoir l'enseigner comme il se doit, de la façon la plus étayée possible.

I. 1. 4. Écrire : une activité cognitive et méta-cognitive aux multiples processus[22]

Il est donc convenu qu'écrire est une activité complexe qui requiert de nombreuses connaissances comme l'ont énoncée les parties précédentes. Cependant, ces savoirs restent bien insuffisants pour comprendre véritablement ce que représente l'acte d'écrire. Ainsi, de nombreux chercheurs se sont penchés du côté du domaine cognitif, c'est-à-dire, vers

21 GROUPE EVA (FRANCE), ROMIAN H. Partie 2. « Le travail de l'écriture littéraire » in *De l'évaluation à la réécriture.* Paris : Hachette éducation, 1996., p. 30-31.

22 CRINON J., MARIN-PORTA B., BENTOLILA A. « Une activité cognitive ». In *La production écrite, entre contraintes et expression : cycle 3*. Paris : Nathan, 2014. (Questions d'enseignants), p. 25-29.

l'ensemble des processus et des opérations du cerveau jouant un rôle dans la production d'écrit. L'ensemble de ces travaux, qui connaissent un grand succès dans les années 1990, donnent alors naissance à certains modèles. Il est alors entendu par modèle, l'ensemble des représentations schématiques d'un processus et d'une démarche raisonnée. Il est possible de les répertorier selon de grandes catégories comme le sont les modèles psychologiques et les modèles liés au développement de l'activité rédactionnelle (Crinon, Martin, Bentolila, 2013).

I. 1. 4. 1. Les modèles psychologiques

Les fondements de ces modèles sont dus principalement aux travaux de Hayes et Flower (1980,1981)[23]. Bien que les analyses de résultats de leurs travaux soient difficilement transposables donc observables dans les classes, ils permettent néanmoins de faire rencontrer des faits intuitifs aux enseignants qui permettent de déceler les problèmes qui se posent aux apprentis scripteurs.

Ils proposent la formule du *princeps* qui se concentre principalement sur le scripteur expert. Dès lors, trois composantes dans l'activité d'écriture semblent se dégager. La didacticienne en français, Claudine Garcia Debanc et le chercheur en psychologie sociale et cognitive, M. Fayol (2002) reprennent et actualisent leurs modèles.

Une première composante s'attache à montrer l'importance de l'environnement de la tâche tout en incluant les contraintes d'écriture. En 1996, Hayes étend cette composante à l'ensemble de l'environnement du scripteur qui est alors considéré dans la globalité de ses ressources. Une autre composante quant à elle représente la mémoire à long terme. C'est elle qui permet notamment au scripteur de retrouver certaines informations (connaissances référentielles, type de texte à produire, plan...) afin de les organiser dans une perspective « actionnelle ». Enfin, la dernière composante réunit tous les processus rédactionnels dans lesquels prennent place la planification correspondant aux idées du rédacteur à mettre en mots, la formulation qui est la mise en mots et la révision, sorte d'évaluation de ce qui est en train d'être produit ou achevé. Certains psychologues comme Michel Fayol montrent que les élèves modifient très peu leur texte pendant la relecture, en revanche, tous ou presque se relisent[24].

Ces processus rédactionnels étant en étroite interaction par une instance de contrôle.

23 I. Représentation schématique de la théorie cognitiviste des processus rédactionnels selon Hayes et Flower, p. 84.

24 BAUDELLE S. et *al*. « Écrire, c'est formuler par écrit une pensée préexistante ». In *Français. nouveau concours 2014 Tome 2,* Paris : Nathan, 2013, p. 7.

Cependant, Hayes et Flower décident d'aller plus loin encore dans leurs recherches en modifiant leur modèle initial. Ils attribuent à la planification trois types de plans d'actions que sont le plan « pour faire » (1), le plan « pour dire » (2) et le plan « pour rédiger » (3). D'autre part, ils y ajoutent des sous-processus. Parmi eux, la génération ou *Generating* qui a pour objectif de récupérer dans la mémoire à long terme les contenus sémantiques du texte. L'organisation ou *Organizing* qui hiérarchise les informations. Enfin, l'établissement de buts ou *Goal Setting* qui ajuste les différents traitements en fonction des vouloirs du scripteur. Ils explicitent également les deux autres processus rédactionnels en donnant à la formulation non seulement la fonction de développer l'élaboration du plan mais aussi d'en traduire linguistiquement le contenu sémantique. La révision se voit dotée de la fonction de lecture/relecture pour que le scripteur prenne conscience des potentielles imperfections de ce qu'il a écrit pour ensuite y apporter les corrections nécessaires.

Les travaux produits par Hayes et Flower ont un impact important dans le domaine de l'enseignement en ce qu'ils ouvrent les portes de la boîte noire de la machine à écrire humaine offrant l'opportunité de mieux la comprendre. Les éclairages qu'ils apportent par la hiérarchisation et la fonctionnalité de chaque processus tend à guider largement le professeur dans sa manière d'enseigner l'écriture, d'organiser ses projets d'écriture. Ainsi, une séance d'unité d'apprentissage correspondrait à un processus cognitif spécifique de la production d'écrit : un temps pour planifier, un temps pour rédiger, un temps pour réviser et réécrire et ainsi de suite.

En 1996, de nouveaux travaux apparaissent dont ceux de Kellogg et de McCutchen. Le modèle du premier met en relation les processus rédactionnels avec la mémoire de travail et ses registres. Ce qu'il propose ressemble sensiblement à la théorie de Hayes et Flower avec quelques modifications cependant. Kellogg parle de trois instances que sont la formulation, l'exécution et le contrôle. La première instance comme dans le modèle revisité de *princeps* comprend la panification et la traduction linguistique. L'exécution ne s'occupe que de la programmation et de la réalisation motrice du message à produire. Enfin, le contrôle correspond à la révision selon Hayes et Flower. Il est à noter dans ce modèle que l'acte grapho-moteur est un processus plus coûteux au scripteur que les autres. Pour McCutchen, la mémoire de travail possède deux rôles complémentaires, celui de stocker et

celui de traiter les informations. Cependant, pour lui, ces deux rôles sont également en concurrence en ce qu'il devient complexe pour le scripteur de pouvoir stocker lorsque sa demande de traitement informationnelle est fortement sollicitée. Ainsi, il part du postulat que c'est le scripteur qui doit prendre conscience des stratégies à mettre en place dans le but de gérer ces processus cognitifs en fonction de ses compétences d'écriture et son degré d'expertise.

Les théories cognitivistes soulignent bien le fait que la production d'écrit doit suivre une organisation rigoureuse tenant de processus spécifiques et convoquant à différents niveaux la mémoire.

I. 1. 4. 2. Les modèles de l'activité rédactionnelle.

Les fondements de ces modèles sont intimement liés à l'évolution du développement des compétences du scripteur. L'hypothèse mise en avant repose sur le fait que l'automatisation d'un certain nombre de processus cognitifs permet de libérer des ressources pour effectuer d'autres opérations mentales. Par exemple, un élève à la bonne graphie ou encore au niveau d'orthographe élevé peut plus facilement se concentrer sur la construction et la technicité de ce qu'il est en train d'écrire.

Dans cette perspective, Berninger et Swanson[25] (1994) proposent le modèle développemental. Pour eux, les processus rédactionnels sont inhérents au développement de l'enfant. Ainsi, tout comme l'enfant grandit peu à peu, les processus rédactionnels se mettent en place chez lui progressivement au même rythme. Leurs travaux montrent par là que le scripteur n'acquiert pas d'un seul trait l'ensemble des processus rédactionnels puisqu'il dépend alors du rythme du développement cognitif propre et singulier de celui-ci. Selon eux, les processus rédactionnels possèdent donc un ordre d'apparition précis et logique à savoir : la formulation, la révision et la planification. Ce qui peut paraître étonnant au regard du modèle proposé par Hayes et Flower (1980) qui place la planification avant les deux autres. Par conséquent, le modèle développemental de Berninger et Swanson est important car il met en lumière la relation essentielle entre développement cognitif de l'enfant et les compétences rédactionnelles y étant

25 CRINON J., MARIN-PORTA B., BENTOLILA A. « Les modèles liés au développement de l'activité rédactionnelle ». In *La production écrite, entre contraintes et expression : cycle 3*. Paris : Nathan, 2014. (Questions d'enseignants), p. 28-29.

présupposées. Cela interroge donc l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. Actuellement, l'ensemble des étapes des processus rédactionnels quelque soit l'âge et le niveau de l'enfant, est travaillé lors d'un projet d'écriture. Or, il paraît évident qu'il sera beaucoup plus compliqué pour un CE1 de produire un texte alors qu'il vient tout juste de commencer à apprendre à formuler, c'est-à-dire à transcrire. Pourtant, les textes officiels des programmes indiquent qu'un CE1 doit être capable de concevoir ainsi que d'écrire un texte narratif et explicatif d'environs dix lignes. Il doit pouvoir aussi relire sa production et la corriger de façon autonome[26]. Est-ce alors adapté ? Un élève de CE1 n'est-il vraiment pas capable de planifier un minimum son écrit ou encore de se relire ?

Suivant le raisonnement des travaux de Berninger et Swanson, un jeune enfant ne semble pas vraiment prêt cognitivement. Pourtant, il parvient quand même, non sans mal, à réaliser ce type de tâches. Comment cela s'explique-t-il ? Si la cognition n'est pas encore suffisamment développée chez le jeune enfant pour acquérir l'ensemble des processus rédactionnels nécessaires, il peut, néanmoins, avec un accompagnement adapté et rigoureux de l'enseignant, réussir. Or, l'objet d'étude s'interroge quant à ce type d'accompagnement, autrement dit d'étayage, dont les enjeux sont plus amplement développés dans les parties à venir.

Ce raisonnement reposant sur les écarts de compétences en fonction de l'âge, du développement ou encore de l'expérience était déjà en train de naître avec le modèle de Bereiter et Scardamalia[27] (1983). Leurs travaux proposent d'étudier les différentes stratégies convoquées par un scripteur novice et un scripteur expert en production d'écrit. Ainsi, ils mettent en évidence que les connaissances appelées ne sont pas de même niveau.

D'un côté, le scripteur novice, se sert de la « stratégie des connaissances rapportées » ou *knowledge telling strategy*. En fait, le scripteur récupère de sa mémoire à long terme ce qu'il a besoin, le retranscrit immédiatement sans se soucier de la mise en forme ni du contenu.

De l'autre, le scripteur expert, utilise la « stratégie des connaissances transformées » ou *knowledge transforming strategy*. Ici, le scripteur fait appel à des connaissances lointaines afin de les rendre compatibles avec les contraintes thématiques et rhétoriques de

26 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Français ». H*oraires et programmes de l'école primaire,* BOEN n°3 du 19 juin 2008, numéro hors série, p.31.

27 CRINON J., MARIN-PORTA B., BENTOLILA A. « Une activité cognitive ». In *La production écrite, entre contraintes et expression : cycle 3*. Paris : Nathan, 2014. (Questions d'enseignants), p. 29-30.

la situation d'écriture. Cette démarche allant alors bien au delà de la simple retranscription permet d'atteindre des objectifs de plus en plus complexes et de produire des écrits de plus en plus élaborés. Cependant, cela nécessite un coût cognitif plus élevé car il faut alors que le scripteur garde constamment en mémoire à court terme, toutes les contraintes de la situation d'écriture en cours d'accomplissement.

Les processus rédactionnels en lien avec les différents modèles développementaux mettent en évidence qu'ils vont de pair avec l'évolution cognitive de l'individu. De fait, les stratégies mises en œuvre lors des productions d'écrits ainsi que les connaissances requises diffèrent bien d'un individu à un autre. Il apparaît alors nécessaire de considérer l'ensemble de l'environnement du scripteur lors d'une telle activité. D'autre part, il semble essentiel de débuter l'enseignement de l'ensemble de ces processus dès le plus jeune âge du scripteur et de manière la plus explicite possible. Le but étant de les rendre opérationnels le plus tôt possible. Dès lors, le scripteur, en partie déchargé cognitivement grâce à l'acquisition de compétences rédactionnelles de base, peut produire des écrits beaucoup plus complexes.

Les recherches en psychologie cognitive et développementale ne font que démontrer l'extrême complexité de l'écriture. Cette dernière dépend d'une méthodologie délicate pour accomplir le projet d'écriture ainsi que de multiples processus cognitifs. Il s'agit alors d'apprendre à les maîtriser. Leur mise en place prend du temps en rapport au développement cognitif du scripteur. Ainsi, deux scripteurs ne se ressemblent pas. Ils ne peuvent jamais obtenir les mêmes résultats, même s'ils sont de même âge. Avoir le même âge ne signifie pas avoir la même maturation de développement. Et chaque scripteur possède son environnement ressource qui lui est propre. Ces travaux montrent que les scripteurs ne se valent pas. C'est pourquoi, l'enseignant est missionné pour rétablir l'équilibre en veillant à les accompagner comme il se doit dans ce laborieux travail qu'est l'écriture.

I. 2. DE L'ÉTAYAGE EN ÉCRITURE À L'ÉCOLE

Écrire relève bien de multiples facteurs mêlant à la fois des connaissances, des processus cognitifs mais aussi des aspects émotionnels et psychologiques. De fait, écrire est une activité véritablement complexe, qui, si elle peut s'effectuer seule par le sujet

scripteur, requiert bien souvent pour beaucoup un accompagnement. C'est sur ce postulat que reposent les fondements du concept d'étayage qui font partie intégrante des gestes professionnels de l'enseignant. Ainsi, il s'agit dans cette partie de faire un point sur les origines de l'étayage afin d'en observer l'évolution et les enjeux dans le domaine de l'enseignement dans l'objectif final de l'examiner dans le contexte de l'écriture et particulièrement lors du dispositif de recherche proposé dans la présente étude.

I. 2. 1. De l'origine de l'étayage

Initialement, la notion d'étayage provient du terme *scaffolding* introduit par Wood, Roos et Bruner (1976)[28]. « C'est l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite mais c'est aussi l'étai pour creuser des galeries dans la mine. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance » (Bucheton, Alexandre, Jurado 2013)[29]. Cependant, c'est le psycholinguiste américain spécialiste de l'apprentissage et de la cognition chez l'enfant, Jérôme Bruner Seymour, qui poursuit la réflexion pour poser les fondements du concept d'étayage pour la première fois dans un article intitulé *Savoir dire et savoir faire* (PUF 1983). Pour lui, l'enfant est capable d'apprendre toute chose pourvu que l'objet d'étude soit abordé de façon adapté. Ainsi, afin de toujours éveiller la curiosité et éviter l'ennui, l'enseignant se doit de présenter un objet d'étude correspondant au niveau de développement cognitif de ses élèves pour qu'ils soient alors stimulés.

Cette théorie s'inscrit dans un contexte particulier puisque Bruner s'appuie pour la fonder, sur l'observation de tâches de construction avec des enfants âgés de quatre ans. De fait, le lien avec l'écriture ne se fait que bien plus tard en rapport avec les avancées de la recherche. D'autre part, Bruner s'appuie sur les travaux de L.S.Vygotsky à l'origine de la Zone Proximale de Développement (ZPD). Ce postulat tente de mettre en évidence la différence entre ce que l'enfant peut apprendre s'il est seul et ce qu'il peut en potentiel apprendre si on lui fournit une aide, une collaboration.

> […] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers[30].

28 VALLAT C. « La notion d'étayage en situation d'enseignement/apprentissage ». In *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois* [En ligne]. phdthesis. [s.l.] : Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012, p. 76.

29 BUCHETON D. et *al*. « L'étayage : un organisateur central de l'agir enseignant ». In *Refonder l'enseignement de l'écriture vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz, 2014, p 202.

30 Selon l'article [en ligne] : « Zone proximales de développement », « http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html », (consulté le 03/01/2015).

Dans cette même idée, Bruner ajoute que l'enfant, dès les premiers mois de sa vie résout « naturellement » des problèmes de son propre chef. Cependant, il arrive souvent que ses tentatives soient aidées et encouragées par d'autres personnes qui sont plus expertes que lui. Ce contexte se réfère donc clairement à une situation de tutorat au sens d'une personne venant en soutien à une autre. Et, toujours selon Bruner, il existe une situation type de tutorat dans laquelle l'un des membres « connaît la réponse » et l'autre ne la connaît pas. Pour lui, ces interactions de tutelles sont une caractéristique primordiale de la prime enfance et de l'enfance.

Ce concept d'étayage vise alors à orienter le travail du pédagogue qui doit tenir compte non seulement de la maturité de l'élève, de ses connaissances passées mais surtout à venir. Dès lors, il s'agit de s'interroger sur les conditions les plus efficientes pour parvenir à la ZPD. C'est donc ce que tente de faire J.Bruner avec le principe d'étayage. Il s'agit de «l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ »[31]. L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul.

> « Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back ni inventer de situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est dans la maîtrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la tâche et dépendant de l'élève, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction »[32]

D'une part, Bruner définit bien l'étayage comme une interaction de tutelle selon un mode communicationnel dit dialogique ou langagier. Il est convaincu de l'influence du langage dans le développement de l'enfant et part de l'hypothèse qu'une mise en mot d'une situation donnée peut permettre à l'enfant rencontrant des difficultés de la transformer pour la résoudre. D'autre part, Bruner émet le postulat que l'enfant, qu'il dénomme *apprenti* ou *novice*, doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide. Il affirme donc par là, qu'il faut connaître la relation entre les moyens et les fins pour tirer profit de la « connaissance du résultat ». De fait, Bruner souligne l'importance du

31 BRUNER J. S. et *al*. « De l'interaction de tutelle ». In *Savoir faire, savoir dire: le développement de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France, 1983. (Psychologie d'aujourd'hui), p. 277.

32 Selon l'article [en ligne] : « Historique du concept », http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/etayage.htm#1, (consulté le 03/01/2015).

tâtonnement de l'enfant qui est alors une preuve d'un comportement préliminaire de recherche. Pour parvenir à ces objectifs, il attribue six fonctions à l'étayage qui sont reprises et développées par le linguiste et didacticien Claude Le Manchec dans son article *Étayage Langagier*[33].

(1) **L'enrôlement** : le tuteur a pour mission de susciter l'intérêt et l'adhésion envers les exigences de la tâche. L'élève doit alors être non seulement intéressé mais doit pouvoir s'extraire totalement de tout jeu imaginaire possible à la situation et autre de ce qui est demandé.

(2) **La réduction du degré** de liberté : Cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. En réalité, le tuteur qui " soutient " comble les lacunes et laisse le débutant mettre au point les sub-routines constitutives auxquelles il peut parvenir.

(3) **Le maintien de l'orientation** : Le tuteur doit maintenir la poursuite de l'objectif initial. Pour ce faire, il doit recentrer l'enfant dans la tâche et nourrir sa motivation grâce à un mouvement d'entrain et de sympathie.

(4) **La signalisation des caractéristiques déterminantes** : C'est la fonction d'écarts. C'est la mise en évidence d'éléments pertinents pour la réussite de la tâche afin de faire comprendre à l'enfant la différence entre ce qu'il a produit et ce qui était attendu.

(5) **Le contrôle de la frustration** : l'objectif ici est d'éviter une dépendance au tuteur. Ce n'est pas parce que l'élève n'a plus de tuteur, qu'il n'est plus capable.

(6) **La démonstration ou présentation de modèles** : le tuteur joue alors le rôle de l'élève, se met comme à sa place, et propose une solution au problème posé sous le regard de ce dernier. Le but étant que le tuteur soit imité par l'élève sous une forme plus appropriée. C'est donc une fonction d'imitation.

Ces différentes fonctions attribuées à l'étayage représentent un véritable guide voire même un protocole pour la personne ayant le rôle de tuteur dans l'interaction. Cependant, il reste utopique de penser que ce dernier soit capable de tout prendre en compte lors d'une telle interaction. En effet, l'enfant peut se trouver dans des dispositions incertaines, de brouillard, de doute qui permettent difficilement de comprendre les réponses de l'enfant.

Bruner est le précurseur de l'étayage dans le domaine de l'enseignement. Il

33 LE MANCHEC CLAUDE. « L'étayage langagier » selon des recherches de la circonscription de Grenoble In http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/etayage.htm (Consulté en janvier 2015).

symbolise véritablement les fondations de ce qui est l' une des préoccupations centrales du métier d'enseignant.

I. 2. 2. L'étayage dans les gestes professionnels de l'enseignant.

« Ce qui distingue l'homme comme espèce n'est pas seulement sa capacité d'apprendre mais également celle d'enseigner *» (*Bruner, 1983). Tout enseignement, comme celui de l'écriture, est régi par un unique moteur qu'est l'enseignant. Ainsi, aborder l'enseignement de l'écriture, c'est l'envisager du côté des pratiques professionnelles. Or, les travaux de recherches et les diverses théories dans le domaine de l'écriture ne suffisent pas pour l'enseigner. Il paraît fondamental de plonger au cœur de l'enseignement qui réside dans la classe, dans ses interactions et ses conduites qui demandent à l'enseignant une adaptation constante dans ses choix didactiques, pédagogiques ainsi que dans ses postures et ses gestes professionnels. Tel un artiste, l'enseignant doit jongler de façon rigoureusement précise et réfléchie pour pouvoir considérer la singularité de chaque élève et espérer les accompagner au mieux.

I. 2. 2. 1. Des textes institutionnels : l'étayage comme mission et outil de différenciation de l'enseignant.

La loi d'orientation et de programmation pour la *Refondation de l'école de la République* promulguée par le ministre Vincent Peillon en juillet 2013, réaffirme les missions de l'école en rappelant qu'il est essentiel et nécessaire de mener tous les élèves vers la réussite en instaurant l'égalité des chances. Pour ce faire, une réaffirmation des rôles, des missions et des compétences des enseignants s'opère notamment avec l'apparition d'un nouveau référentiel destiné aux enseignements primaires et secondaires : *Référentiels des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* du 26 juillet 2013. Il comporte quatorze compétences communes à l'ensemble des membres de la communauté éducative et cinq compétences spécifiques aux professeurs. Si des similitudes avec d'autres référentiels d'autres pays apparaissent, ce dernier marque des avancées importantes en ce qu'il s'intéresse au décrochage scolaire, qu'il différencie les tâches, les responsabilités multiples, selon les corps de métiers du système éducatif et selon les degrés ou type d'enseignement. Il s'agit donc bien d'une prise en compte de l'hétérogénéité de ce qui incombe à chaque membre de la communauté éducative dans le

but de les étayer dans leurs nombreuses missions. Mais si les institutions tentent d'étayer les professeurs dans leurs missions de plus en plus nombreuses, le concept d'étayage reste bien un geste professionnel inhérent aux enseignants à destination des élèves. C'est ce que démontre des points du contenu du référentiel[34] qui déclare qu'il faut :

> […] connaître les élèves et les processus d'apprentissage […] prendre en compte la diversité des élèves […] accompagner les élèves dans leur parcours de formation […] accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés […] préparer des séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, **stratégies d'étayage**, modalités d'entraînement et d'évaluation; différencier son enseignement. […]

Conséquemment, le référentiel réaffirme bien la nécessité pour l'enseignant de prendre en compte la spécificité de chaque élève au sein du groupe classe, régi par des règles collectives, pour atteindre un même objectif mais avec des conditions de réalisation différentes et adaptées aux capacités de chacun. C'est ce que Philippe Meirieu résume en disant que « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ». Or, il serait faux de penser que différenciation et étayage sont synonymes. Le premier est la prise de conscience de la spécificité de chacun alors que le second est un des outils de variation de la différenciation. Ainsi, l'étayage n'est pas la différenciation mais la permet. S'il semble irrévocable qu'il n'y a pas d'enseignement sans étayage, se pose la question de sa forme et de sa mise en œuvre.

I. 2. 2. 2. Le modèle du multi-agenda[35] de l'enseignant : des gestes professionnels.[36]

Les travaux collaboratifs de Dominique Bucheton , professeur et membre de l'Institut de formation des enseignants (IFE) à l'université de Montpellier- II, sont des références concernant les gestes et les postures professionnelles de l'enseignant. Le geste professionnel de l'enseignant « relève d'un code de communication supposé partagé avec les élèves »[37]. Il se distingue du simple geste comme signe, adresse particulière à un élève qui l'a vu. Il est donc adressé, partagé, avec une visée spécifique et avec un système de gestes, autrement dit de postures, en rapport étroit avec la culture.

34 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, 26 juillet 2013.
35 II. Représentation shcématique du multi-agenda selon Dominique Bucheton, p. 84.
36 BUCHETON DOMINIQUE. Et *al*. « le modèle du multi-agenda de l'enseignant, des gestes professionnels et des postures d'étayage. ». In *Refonder l'enseignement de l'écriture*, RETZ, Paris (2014). P. 195-204.
37 BUCHETON DOMINIQUE. *Et al. « un métier qui conjugue un écheveau complexe de gestes professionnels et de postures. ». Refonder l'enseignement de l'écriture*, RETZ, Paris (2014). P. 196.

Bucheton part du principe que tout réside dans la multiplicité des préoccupations et des tâches conjointes que l'enseignant doit assumer pour faire classe. C'est donc dans cette perspective qu'elle créé le modèle du *multi-agenda* qui suivant sont étymologie latine renvoie à l'idée de « ce qui doit être fait ». Son modèle se fonde sur les interactions enseignant-élèves et plus particulièrement sur les « gestes d'ajustement » mis en œuvre à ce qui se déroule en classe. Dominique Bucheton se positionne bien du côté du « contrat didactique » tel que posé par Guy Brousseau (1980), mathématicien et didacticien. Il s'agit du contrat implicite qui lie l'enseignant aux élèves autour d'un objet de savoir. Ce contrat fixe les rôles, les places et les fonctions de chacun, les attentes réciproques. Brousseau résume le contrat didactique en disant que c'est « l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus par les élèves et l'ensemble des comportements de l'élève attendu par le maître »[38]. Pour que ce pacte virtuel fonctionne, il faut donc que, malgré les imprévus, l'ensemble des acteurs de l'interaction s'accordent pour trouver un juste équilibre d'où la nécessité de l'ajustement chez l'enseignant selon Bucheton.

Comme Bruner, Bucheton est convaincue de la portée du langage oral comme outil prégnant d'étayage. Cependant, elle considère également les formes de langage non verbales. Mais si des codes communicationnels comme ceux du corps ou encore ceux des déplacements semblent être pris en compte, l'ouverture du langage non verbal ouvre à d'autres outils d'étayage appelant à l'autonomie et l'initiative des élèves qui n'auraient alors plus besoin d'une interaction langagière constante avec l'enseignant. C'est alors envisager que la médiation orale puisse être remplacée du moins accompagnée par d'autres outils-supports concrets créés par l'enseignant. Ainsi, des facilitations procédurales existent à l'image de la fameuse grille de relecture qui guide le scripteur dans sa relecture de texte en centrant son attention sur quelques points clefs.

Un déplacement s'opère alors avec les origines du concept d'étayage de Bruner et son « interaction de tutelle » où l'individu était, tout au long de la tâche à accomplir, le plus souvent assisté par le détenteur du savoir, malgré une volonté de contrôle de frustration. Par voie de conséquence, Anne Jorro (2002) étend cette communication verbale et non verbale à l'ensemble des gestes professionnels de l'enseignant en tenant compte du fait que bien que volontaires, ils sont bien souvent le fruit d'automatismes et de confusions.

Le modèle du *multi-agenda* illustre donc le pouvoir de la parole de l'enseignant en

38 [En ligne] : « Le contrat didactique » : http://www4.ac-lille.fr/~ienlens/file/Trousseau/Pedagogie_et_didactique.pdf, (consulté le 17-04-2015).

classe qui grâce à celle-ci peut gérer non seulement la transmission du savoir, de son autorité, de la motivation mais aussi tous les autres problèmes liés aux élèves et à leurs postures. Le langage quel qu'il soit permet donc à l'enseignant d'agir de manière instantanée et rapide.

Pour voir l'étendue du langage dans la pratique enseignante, Dominique Bucheton propose une modélisation s'appuyant sur le croisement de cinq grandes préoccupations qu'il faut impérativement réfléchir et anticiper avant toute action concrète en classe. Le point de convergence de ce modèle représente les objets du savoirs et les techniques. S'organisent autour, quatre autres points interconnectés entre eux. L'un d'entre eux est le tissage qui a pour but de donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé. Un second point est consacré à l'atmosphère, c'est à dire tout ce qui à trait à l'et*hos,* à la création et au maintien des espaces dialogiques. Vient ensuite le pilotage des tâches pour gérer les contraintes d'espace et de temps de la situation. Enfin, le dernier point est celui de l'étayage qui englobe le « faire comprendre, le faire dire, le faire faire ».

Ce modèle amène à définir plus précisément le concept d'étayage dans la pratique enseignante. Selon Bucheton, « c'est un organisateur central de l'agir enseignant »[39]. Il se présente comme supérieur à tous les autres et incarne la co-activité entre enseignant-élèves. Ce concept se distingue de celui de Bruner en ce qu'il désigne toutes les formes d'aides que le professeur apporte aux élèves dans leur cheminement du faire, de la pensée, de la compréhension, de l'apprentissage, du développement au delà de l'interaction verbale.

Après les fondements de l'étayage dans le domaine de l'apprentissage chez Bruner, d'autres comme Turco et Grandaty (2001)[40] s'intéressent plus spécifiquement au contexte scolaire. Leurs recherches leur permettent de définir ce qu'est un étayage réussi. Selon eux, cette réussite serait caractérisée par deux points primordiaux. D'une part, la nature de l'intervention et d'autre part le moment de celle-ci. Ils parviennent alors à dresser sept interventions d'étayage jugées particulièrement efficientes. (1) rappeler le référent, (2) montrer le référent, (3) reformuler l'enjeu, (4) répartir/réguler le dialogue/la polygestion de la parole et reformuler, (5) établir une relation interpersonnelle d'aide et d'encouragement,

39 BUCHETON D. et *al*. « L'étayage : un organisateur central de l'agir enseignant ». In *Refonder l'enseignement de l'écriture vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz, 2014, p 202.
40 VALLAT C. « 3.3.3 Les trois fonctions principales de l'étayage ». In *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois :*, p.80.

(6) réorienter un dialogue en ré-adressant le message d'un seul élève au grand groupe, soit pour valider, soit pour clore un travail collectif et (7) aider à valider/établir une procédure.

D'autres plutôt dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères tels que Bange, Carol et Griggs (2005)[41], soumettent trois fonctions à l'étayage qui sont (1) l'incitation et la motivation, (2) l'aide à la réalisation de la tâche et (3) le *feedback.* Cette dernière fonction considère le retour sur le cheminement qui a permis d'accomplir la tâche pour mieux la comprendre. Effectivement, ce n'est pas tant le résultat qui compte que le cheminement qui s'est développé pour y parvenir.

Or, pour avoir un résultat à la hauteur des attentes réciproques de chacun, enseignant et élèves, il faut que l'enseignant veille à ne pas prendre trop d'espace dans l'interaction ni à trop s'effacer durant celle-ci. Il ne doit alors ni réaliser un guidage excessif au cours duquel il énoncerait, par exemple, trop tôt la réponse, sans laisser le temps de réflexion à l'élève ni être trop passif ou vaquer à d'autres activités laissant alors l'élève seul face à ses obstacles. Ces genres de situations vont à l'encontre du principe même de l'étayage. Elles sont d'ailleurs qualifiées de *sur-étayage* par Dominique Bucheton ou encore de *contre-étayage* par Nonnon[42], professeur d'université en sciences du langage.

L'étayage est rendu également difficile en ce qu'elle possède certains mystères qui sont presque imperceptibles et qui proviennent surtout de l'apprenti étayé. Ce phénomène est appelé *étayage virtuel* selon Hudelot[43], directeur au CNRS[44]. Il s'agit d'événements complètement extérieurs à l'interaction dialogique s'opérant. Par conséquent, ils relèvent donc plus de l'intériorité du novice. C'est donc un dialogue de soi à soi qu'opère l'enfant en fonction des représentations qu'il se fait des attendus de l'enseignant. Par là, il n'est pas infondé de résumer cette forme d'étayage à un genre d'auto-étayage que le novice s'apporte à lui même et qui peut, dans certains cas, le rassurer. Cet étayage, pour le moins particulier, participe d'un étayage pouvant être qualifié aussi « d'intermédiaire » et semble être une étape nécessaire dans le cheminement de résolution de la tâche à accomplir en ce qu'elle semble apporter la preuve d'une réflexion auto-analysante de la part du novice, signe d'une métacognition.

41 Ibidem, p. 81.
42 Ibidem, p.194.
43 VALLAT C. « 3.3.5 Élargissement de la notion d'étayage l'étayage ». In Étude *de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois :*, p.85.
44 Centre Nationale de Recherches Scientifiques.

I. 2. 2. 3. Des postures d'étayage de l'enseignant.

La poursuite perpétuelle d'un équilibre dans les gestes d'étayage amène à considérer la capacité d'adaptation de l'enseignant au regard de la co-activité avec les élèves. C'est ce que théorise Dominique Bucheton lorsqu'elle parle de « postures d'étayage ». « Une posture est un mode d'agir temporaire pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves »[45]. De fait, l'étayage ne se résume pas à la simple mise en place d'outils ou prises de parole, elle engage entièrement celui qui enseigne jusque dans sa propre identité et sa personnalité. Ces différentes postures sont de multiples formes d'étayage qui sont vouées à varier selon les conditions de la situation. L'enseignant doit donc savoir passer d'une posture à une autre au moment le plus propice et cela à l'intérieur d'une même séance. Ces changements de postures sont alors intimement liés à l'ensemble des points de préoccupations du *multi-agenda* que sont le pilotage, l'atmosphère et le tissage. Dominique Bucheton propose plusieurs postures :

(1) **La posture d'accompagnement** : L'enseignant après avoir soulevé les difficultés, oriente vers les ressources et les outils permettant de les palier. Du temps est dédié au cheminement de la pensée et à la réflexion sans jugement ni induction de la part de l'enseignant pour encourager l'élève dans sa démarche d'exploration. C'est un échange collaboratif avec un pilotage mesuré et un tissage très important. Ainsi, l'ensemble de la culture de l'élève ou encore de toute la classe est convoquée au service du sens et de l'étayage (affichages, manuels, textes lus...). Selon Bucheton, cette posture est l'une des plus complexe à mettre en œuvre du fait qu'elle requiert de la patience en particulier pour les enseignants novices.

(2) **La posture de contrôle** : au contraire de la posture d'accompagnement où l'élève est au centre du système réflexif, ici, c'est l'enseignant qui dirige tout. Il s'agit alors d'une relation hiérarchique où le pilotage se réalise en simultané et où l'atmosphère est tendue car il faut être efficace et donc ne pas perdre de temps. De fait, c'est une posture d'action plutôt que de réflexion, de transmission plutôt que d'échanges. Ainsi, la qualité du travail des élèves n'est pas toujours présente car beaucoup finissent par décrocher. La

45 BUCHETON DOMINIQUE. Et *al*. *« postures d'étayage et logiques d'arrière-plan : des formes de l'engagement enseignant ». In Refonder l'enseignement de l'écriture*, . RETZ, Paris (2014), p. 205.

posture de contrôle reste une posture nécessaire mais qui doit intervenir de façon ponctuelle au risque de perdre les élèves.

(3) **La posture de lâcher prise** : elle s'oppose radicalement à la posture précédente en ce qu'elle invite les élèves à s'organiser de façon autonome et de piloter ainsi eux-même la tâche à accomplir. C'est une posture qui privilégie la confiance et qui permet à l'enseignant détaché, d'observer l'ensemble des comportements des élèves. Il convient que ce qui est demandé aux élèves est à leur portée et les moyens pour y parvenir leur sont connus. Cette posture offre également l'opportunité du tutorat entre pairs. De fait, les élèves sont acteurs de leurs apprentissages à l'image du socioconstructivisme dont Piaget est le précurseur.

(4) **La posture d'enseignement** : elle correspond aux moments de conceptualisation où l'objectif est de faire verbaliser les savoirs pour les institutionnaliser et les fixer. Il s'agit alors de trouver le bon moment pour le faire, à savoir l'instant où l'ensemble des élèves ont compris le sens de la tâche qui était à accomplir. C'est un moment crucial dans les apprentissages qui demande concentration de la part de chacun et surtout une part de tissage importante qui fait le lien avec ce qui vient d'être réalisé. C'est donc la relation du *quoi?* Avec le *comment?*, dont le passage à l'écrit est toujours très délicat.

(5) **La posture dite du « magicien »** : le savoir vient *deus ex machina*. C'est une posture ludique où la théâtralisation capture les élèves et donne tout son sens à ce qui est fait. C'est une posture rare qui offre des moments privilégiés qui font aussi partie du sens de l'école.

Conséquemment, il existe des postures d'étayage qui correspondent aux postures de l'enseignant dans son agir pratique. C'est à lui de les employer de façon variée au moment le plus opportun en fonction d'objectifs précis car toutes ne se valent pas mais sont pourtant nécessaires. Si le professeur doit apprendre à conjuguer avec différentes postures pour mieux organiser ses étayages, il ne peut le faire qu'en prenant en compte les postures des élèves mêmes. Tout comme lui, les élèves naviguent entre plusieurs postures de travail en

fonction des mêmes réalités.

I. 2. 2. 4. Pour des postures d'écriture des élèves[46].

Il a été établi que l'interaction de la co-activité entre l'enseignant et ses élèves, se fonde sur une réciprocité. Ainsi, les diverses postures d'étayage de l'enseignant répondent aux postures prises par les élèves et les différentes postures des élèves appellent réciproquement les postures d'étayage de l'enseignant. C'est un véritable jeu de questions-réponses équilibrées. Tout comme pour le professeur, les postures d'écriture des élèves ne se valent pas et ne permettent pas toutes de les mener vers la réussite de la tâche. Dominique Bucheton émet le postulat que plus le répertoire des postures d'un élève s'agrandit, plus il sait naviguer d'une posture à une autre, plus il entre dans la tâche et multiplie ses chances de réussites.

Ainsi, elle répertorie cinq postures d'écriture traduisant l'engagement de l'élève dans la tâche :

(1) La **posture scolaire** où l'élève se préoccupe en priorité de répondre aux normes, aux attentes de l'enseignant plutôt que d'être véritablement en activité, de s'y engager pleinement par une réflexion construite. Dès lors, ce profil d'élève accorde plus d'importance à bien écrire le nombre de lignes qu'on lui demande qu'à produire un écrit au contenu pertinent et construit.

(2) **La posture première** correspond au profil de l'élève qui se met immédiatement dans la tâche, spontanément, sans y réfléchir. C'est une posture dont la mise en action excessive peut se révéler fructueuse notamment lors d'un premier jet d'écriture. L'élève écrit en se laissant guider par son inspiration, son inventivité, ses affects. C'est donc une posture à l'image du plaisir d'écrire où l'élève a passé le cap de l'écriture comme corvée. Cependant, cette posture éloigne les élèves en production de leur instance de contrôle amenant à une qualité moindre du point de vue de la syntaxe, de l'orthographe voire même du sens.

(3) **La posture ludique – créative** se manifeste par un détournement de l'élève à réaliser la tâche ou par une transformation de celle-ci selon ses envies du moment. Bucheton décrit cette posture par l'expression du « stylo qui vole ». De fait, l'élève produit

46 BUCHETON DOMINIQUE. Et *al*. *« Ouvrir la variété des postures d'écriture des élèves.». In Refonder l'enseignement de l'écriture*, RETZ, Paris (2014), p. 103-107.

un texte inattendu en dehors des normes qui lui étaient imposées au départ. Ce peut être un avantage pour le scripteur qui a trouvé, en sortant des contraintes, un plaisir d'écrire en mettant à profit ce qu'il aime ou sait faire avec le langage (jeux de mots...). Mais c'est aussi le risque d'être confronté au terrible hors sujet qui peut entraîner alors chez l'élève une posture de refus total.

(4) **La posture réflexive** est la posture de « haut-niveau » en ce qu'elle permet à l'élève à la fois d'être dans l'agir mais de pouvoir revenir, réfléchir sur cet agir pour en déceler tous les enjeux, les apports et les ratés. Cette posture est une posture plurielle, dont la tâche demandée n'est plus qu'un support et non une fin. La tâche d'écriture est envisagée comme un véritable contenu de pensées, de questionnements, d'analyses. C'est seulement dans cette attitude que l'élève peut espérer envisager véritablement la révision de son texte comme acte authentique de réécriture à l'image des écrivains.

(5) La **posture de refus** qui comme son nom l'indique, réfère à un profil d'élève s'opposant radicalement à la tâche. Cette posture est à considérer quelque peu à part puisqu'elle provient surtout de problèmes extérieurs à la tâche de l'ordre du psycho-affectif, de soucis identitaires ou encore de violences subies ou symboliques.

« Toutes ces postures, avec leurs deux versants positif ou négatif, sont nécessaires pour s'engager dans l'écriture selon les situations et les tâches, mais toutes ne se valent pas au regard des standards scolaires attendus. *»* (Bucheton, Alexandre, Jurado 2013)[47]. Si c'est la posture réflexive qui est préconisée, elle est loin d'être maîtrisée et comprise par les élèves ce qui devient problématique à l'entrée au lycée où cette posture d'écriture dessert toutes les disciplines.

I. 2. 2. 5. Des exemples d'étayage en écriture au cycle 3.

Cette partie objective, d'effectuer un état des lieux quant aux pratiques d'étayage en écriture au cycle 3 afin d'en cerner les enjeux et les questionnements. Cependant, la finalité n'est pas d'en dresser une liste exhaustive. Il s'agit plutôt d'observer ce qui s'est fait, au travers de quelques situations, pour envisager ce qui pourrait être réalisé, aujourd'hui, dans la continuité et au regard des problématiques scolaires actuelles en rapport à l'écriture. C'est dans cette lignée que s'inscrit la présente recherche puisqu'elle tend à étudier la

47 BUCHETON DOMINIQUE. Et *al*. *« Toutes les postures ne se ressemblent pas ». In Refonder l'enseignement de l'écriture*, RETZ, Paris (2014), p.107.

corrélation de certains types d'étayage déjà expérimentés. Le but étant alors de les renouveler dans des contextes différents pour en observer les influences. Il s'agit bien, ici, de mettre en évidence la nécessité d'une corrélation entre plusieurs outils d'étayage. Effectivement, force est de constater que bien souvent la recherche ne se penche que sur l'observation de la mise en œuvre d'un unique étayage en particulier. Pourtant, les élèves des classes sont le symbole même de la diversité, de la pluralité, de l'hétérogénéité. Dès lors, il semble nécessaire de se questionner quant à l'efficacité, d'un seul et unique étayage, au service de tant d'élèves aux besoins et aux ressources différents.

Bon nombre de chercheurs, didacticiens et enseignants ont permis grâce à leurs recherches et leurs interrogations, d'éclaircir de grandes problématiques dans le domaine de l'écriture.

Ainsi, dans la volonté d'améliorer les productions d'écrits des élèves, le groupe EVA[48], membre de l' I. N .R .P[49], propose des pistes concrètes pour fabriquer des outils dans le but de reprendre et d'utiliser les acquis des élèves en écriture, cela, pour mieux organiser leur travail et les apprentissages en découlant. Ces recherches émettent le postulat qu'il apparaît fondamental de construire grâce à des outils précis, des repères indicateurs diversifiés, pour permettre aux élèves de garder en mémoire, tout au long du projet d'écriture, les critères de la tâche de manière claire et explicite tout en leur donnant les moyens d'y parvenir. Le groupe EVA définit le terme *outil* comme « tout mode de consignation par écrit de critères indicateurs destinés à faciliter la production ou l'amélioration des écrits »[50]. Leurs travaux posent alors une première catégorie d'étayage pouvant être qualifiée d'**étayage-outil** où la prégnance de l'écrit sur un support concret semble au cœur de sa mise en œuvre pratique. Cette équipe de chercheurs met en avant les multiples formes matérielles que revêtent ces outils en rapport à leurs différentes fonctions. De fait, il s'agit d'opérer des choix par l'élection du support le plus adapté en tenant compte de la formalisation des critères à transmettre et de sa place dans les apprentissages et les processus d'écriture. Tout cela, dans une vision globale du projet à construire. D'autre part, il est intéressant de constater que l'élaboration de ces outils ne s'envisagent pas seulement

48 GROUPE EVA (FRANCE), ROMIAN H. Chap. 5. « Fabriquer des outils pour récapituler et utiliser les acquis » et Chap. 6. « Organiser le travail d'écriture et les apprentissages en classe ». *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation, 2005.

49 Institut Nationale de Recherches Pédagogiques.

50 GROUPE EVA (FRANCE), ROMIAN H. Chap. 5. « Fabriquer des outils pour récapituler et utiliser les acquis ». *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation, 2005, p. 168.

que du côté de l'enseignant mais aussi et surtout du côté des élèves. Ces derniers, plus qu'impliqués, comprennent alors mieux le sens de la tâche à accomplir et peuvent donc développer à la fois des savoirs « pour faire » mais aussi des « savoirs sur le faire ». Il reste bien entendu que ces outils tiennent d'un caractère évolutif en fonction de la situation problème rencontrée et de l'avancée des apprentissages des élèves au cours du projet d'écriture. Conséquemment, la construction d'un étayage-outil avec les élèves est « un moment essentiel du processus d'apprentissage de l'écriture : c'est un temps de structuration des savoirs sur les textes et l'écriture[51] ». Sans compter que l'utilisation de l'ensemble de ces outils est tout aussi variée que leurs formes et leurs fonctions. Effectivement, ces outils peuvent être utilisés à tout moment du processus d'écriture que cela soit pour se lancer, pour planifier, pour se relire ou encore pour évaluer des progrès. En outre, un même outil peut servir à différents moments de la tâche comme plusieurs outils peuvent être employés au cours d'une même situation problème. L'emploi de ces outils peut être réalisé sur l'incitation du maître ou au contraire sur l'initiative de l'élève ce qui constitue alors un objectif d'apprentissage. Dès lors, l'élève doit être capable de choisir l'outil adapté en rapport à l'obstacle qu'il rencontre et être également capable d'en évaluer les potentielles limites. Par là, c'est aussi développer la capacité de réadapter pour lui-même ces outils afin qu'ils soient efficients pour le problème ponctuel rencontré. De sorte que comme il semble évident de mêler plusieurs étayages-outils au service du processus d'écriture, il apparaît tout aussi essentiel de corréler l'initiative du maître à celle de ses élèves pour favoriser l'efficience de la tâche à accomplir. Ainsi, l'étayage relève bien d' un autre type d'étayage, l'**étayage-posture**, au sens tant des gestes professionnels de l'enseignant que des attitudes et des capacités des élèves à prendre conscience des problèmes qu'ils rencontrent et de les solutionner. Le groupe EVA met aussi en avant la nécessité de produire un climat propice à l'écriture en pensant véritablement à optimiser l'espace et le temps de la classe à l'image de la notion d' « atmosphère » de Dominique Bucheton. C'est donc un **étayage-milieu** qui pourrait très bien prendre la forme d'un espace de groupement de tables dédié à de petits groupes pour écrire.

En dehors de ces étayages, d'autres enseignants et chercheurs se sont intéressés à un étayage relevant plus de l''interaction selon les fondements de l'étayage posés par J. Bruner.

51 GROUPE EVA (FRANCE), ROMIAN H. Chap. 5. « Fabriquer des outils pour récapituler et utiliser les acquis ». *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation, 2005, p. 169.

Ce dernier pouvant être qualifié alors d'**étayage-verbal.** Ce dernier se situe toutefois, non tant du côté de l'enseignant que de celui des élèves entre eux. C'est dans cette démarche qu'un article s'intitulant *Les interaction verbales des élèves au service de la réécriture*[52], s'inscrit. Cet article tente de mettre en lumière les aspects positifs et négatifs des interactions verbales entre élèves au service de la réécriture, dans la perspective d'élaborer une grille de critère auto-évaluatrice pour écrire un type d'écrit de façon uniformisée. Il semble pertinent de s'intéresser à l'influence des interactions verbales entre élèves, car en effet, et dans une démarche plutôt perceptive, les élèves sont à même d'après leur réception spontanée d'évoquer leur ressenti et leur avis quant à une production d'un camarade. Ils peuvent alors opérer, suite à leur culture commune et personnelle, une certaine validation quant aux attentes du type d'écrit qu'il leur est présenté. Ainsi, l'échange entre élève, après une lecture de texte partagée, devrait, du moins en principe, apporter une aide à son auteur pour sa révision. Mais, c'est sans compter la considération d'autres facteurs extérieurs à cette tâche tels que les relations sociales et les autres aspects de l'ordre du cognitif, du psychologique, du physiologique pouvant alors venir fausser, et détourner l'argumentation et les avis échangés. Pour ne pas provoquer une rupture de communication ou du moins un malentendu de l'élève recevant la critique, ces limites sont donc à anticiper dans la mesure du possible par l'enseignant. Celui-ci peut instaurer un climat calme, serein en veillant à former des groupes qui s'entendent avec des participants moteurs. Des questions s'imposent alors : vaut-il mieux échanger pour réécriture ou plutôt écrire à plusieurs dès le début ? Le nombre de critiques n'influe-t-il pas également ? Un élève délivrant sa critique est-il vraiment concerné par ce qu'il dit à son camarade? Un texte écrit seul mais critiqué par un petit groupe sera-t-il plus étoffé au final qu'un texte co-écrit à plusieurs ? Quel influence possède le jugement du destinataire critique au regard des révisions du texte par son auteur ? Ces nombreuses questions appellent donc des réponses qui vont tenter d'être abordées au cours de la mise en œuvre d'un des dispositifs dans le cadre de la recherche présentement engagée. Le dispositif ambitionne donc de mettre en place et d'analyser un **étayage-verbal** au service de la réécriture.

Dans son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Dominique Bucheton présente des techniques enseignantes innovantes. Une situation vise à s'interroger sur l'apport de la

52 BALLENGHIEN M-A, BRASSART D.G, REUTER Yves et RUELLAN Francis. Repères n°10 : *Écrire, réécrire.* Paris : INRP, 1994, *CREL-THEOPHILE, Université Lille III, p.115.*

culture comme élément moteur du nourrissage de la réécriture dans une classe de CM2, ZEP. La jeune stagiaire en charge de cette expérimentation désirait faire écrire une histoire par ses élèves sur un tableau de Miro sur lequel ils avaient travaillé en Arts Visuels. Cependant, elle s'est aperçue que bien que l'imaginaire ait été convoqué par la plupart de ses élèves, les premiers textes restaient assez creux. Elle s'est donc posée la question de comment amener les élèves à faire évoluer leur texte ? Elle a donc décidé de leur lire un conte tous les soirs et de leur faire réaliser des exercices de vocabulaire avant de mettre en œuvre la réécriture. Les élèves n'ont pas eu accès à leur première version écrite mais ont dû se souvenir de la trame de l'histoire pour la faire évoluer. Les conclusions sont parlantes puisqu'une majorité des élèves ont réutilisé des tournures rencontrées et entendues dans les contes tout en se les appropriant pour créer un style d'écriture qui leur est propre. De fait, cet apport culturel a contribué à développer les compétences d'écriture des élèves. Cela leur à donner une matière suffisante pour écrire et tisser un texte étoffé qui leur ressemble.

Cette idée selon laquelle l'apport culturel est au cœur des fondements de l'écriture et de ses dispositifs d'étayage est renforcée par l'article de Danielle Dubois-Larcoin[53] qui propose un carnet du lecteur mêlant à la fois culture et production d'écrit liée au plaisir. Certes, ce carnet semble répondre aux exigences de la culture commune et personnelle mais au delà de ces fonctions premières, il permet à l'élève d'approcher un style d'écriture, un type d'écrit selon son bon vouloir, sa curiosité et sous la forme qu'il désire. Le carnet est alors à lui seul une production d'écrit spéciale. Est-il possible que ce carnet se transforme en étayage pour l'écriture ou bien la réécriture ? Peut-il avoir le rôle d'intermédiaire entre une première version, l'inspiration et la version finale, temps d'une recherche nécessaire à la construction d'un étoffement indirecte, implicite, inconscient ? Il ne s'agit alors plus de répondre à des normes d'écrits précises mais d'écrire en fonction de soi pour produire un écrit répondant à la fois à des attentes tout en reflétant celui qui l'écrit. N'est-il pas important pour l'élève de poser ces idées quand celles-ci lui viennent et de les transformer à sa guise pour ensuite les réinvestir ? Le carnet est à la fois nourrissage et amorçage. C'est pourquoi une nouvelle forme d'étayage semble apparaître, à savoir celle de l'**étayage-culturel** dont le but est de permettre aux élèves de puiser les ressources nécessaires au service de leur conception de l'écriture et de leur statut d'écrivain authentique. C'est ce que

53 DUBOIS-LARCOIN Danielle. « Des veillées d'écriture. Valeurs du texte décentrement du lecteur ; la part de l'écriture. » in Repères n°40 : *Écrire avec, sur, de la littérature, INRP, 2009, p. 137-154.*

Bruner résume en disant que « la culture donne forme à l'esprit »[54].

Les formes d'étayages en écriture au cycle 3 ne manquent pas. Elles sont révélatrices de l'étendue du travail que représente l'acte d'écrire dans sa globalité. Il s'agit alors d'organiser un accompagnement cohérent et diversifié.

I. 2. 3 Conclusion sur l'étayage

Au regard des différents exemples abordés précédemment, l'étayage en écriture au cycle 3 peut prendre différentes formes qu'il est possible de classifier selon leurs fonctions. D'après le raisonnement opéré, une catégorie serait celle de l'**étayage-outil** au sens du support écrit concret proposé à l'élève ou choisi par celui-ci et cela à tout moment du processus d'écriture. Une autre pourrait être l'**étayage-verbal** qui est non seulement utilisé par l'enseignant mais aussi et surtout par les élèves entre eux dans le but de construire une réflexion critique. S'ajoute, l'**étayage-culturel** dont la haute mission est d'apporter ressources et matières à l'écriture. D'autres catégories viennent corréler cet ensemble comme l'**étayage-milieu** au service d'une atmosphère propice à l'écriture, l'**étayage-posture** dont le rôle est de réguler les gestes professionnels de l'enseignant d'un côté et leur réception par les élèves de l'autre. En outre, ce sont ces diverses catégories d'étayage en écriture qui vont être pris en compte lors de l'analyse du recueil des données à venir.

Ces formes d'étayage offrent une grande diversité de réalisation selon les disciplines, l'avancée de la leçon, l'hétérogénéité plus ou moins grande du public, la nature de la tâche ou des savoirs que celle-ci cherche à mettre en évidence. Elles sont le reflet de problèmes spécifiques qu'elles résolvent et renouvellent. Cependant, il n'est pas simple de trouver l'équilibre parmi toutes ces formes d'étayage. L'enseignant doit donc parvenir à doser au bon moment l'aide qu'il est nécessaire d'apporter aux élèves, aussi singuliers qu'ils puissent être, afin de les mener vers la réussite d'un travail accompli. Cela requiert patience et attention envers les élèves et surtout un outillage conséquent permettant de répondre à toutes les situations appelant à l'étayage qu'elle soit à dominante langagière ou non.

L'étayage sous ses formes plurielles, est à la fois le didactique et le pédagogique. Il est toujours didactique au sens où il vise un but didactique spécifique, il est pédagogique au sens où il est l'instrument pour y parvenir. Si l'enseignant est au centre de l'action, l'étayage est au cœur du métier car il bat la mesure de ce qui se passe en classe.

54 BUCHETON D., ALEXANDRE D., JURADO M. Chapitre 16 « Le lien lecture- écriture : l'intégration de la culture (classe de CM2, ZEP) » in *Refonder l'enseignement de l'écriture vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz, 2014.

Le concept d'étayage ne date pas d'aujourd'hui mais il est loin d'être encore clair pour une majorité et ne cesse de questionner en particulier dans le domaine de l'écriture.

II. DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE.

Ce chapitre ambitionne d'expliciter l'ensemble du dispositif de recherche proposé aux deux enseignants volontaires, débutant et expert. Une première partie présente le dispositif, à savoir le contenu de la séquence d'apprentissage du projet d'écriture en lien avec les étayages soumis. Une second partie s'attache à décrire le terrain à destination du dispositif.

II. 1. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF.

Le développement qui suit objective de détailler la séquence d'apprentissage tenant lieu de dispositif pour le recueil de données. Unité d'enseignement qui a donc été proposée aux deux enseignants volontaires, l'un débutant et l'autre expert et qui a été également réalisée dans la classe de la professeure des écoles stagiaire en charge de l'objet d'étude, en aval des deux enseignants.

II. 1. 1. Introduction à la séquence d'apprentissage tenant lieu de dispositif de recherche et de recueil de données.

La séquence d'apprentissage proposée contient cinq séances[55] dont le projet est de faire écrire aux élèves une nouvelle à suspense avec une chute surprenante au vue de les réunir pour en faire un recueil pour la classe.

→ **Séance 1[56] :**

Pour y parvenir, il s'agit d'abord de faire entrer les élèves dans cet univers en leur proposant l'étude « modèle » d'une des *Histoires pressées* de B. Friot : Soupçon[57]. Cette première séance se veut être une séance de découverte du texte où la vérification de la compréhension est mise au premier plan. Afin de mettre les élèves en conditions, la chute de la nouvelle n'est pas dévoilée lors de la première lecture. L'objectif étant de produire justement une atmosphère de suspense et de faire émerger des horizons d'attentes sur ce qui va se passer du côté des élèves. Une fois la véritable chute dévoilée, une comparaison des

55 IV. Séquence d'apprentissage proposée aux enseignants, p. 96.
56 IV. Séquence d'apprentissage proposée aux enseignants, p. 98.
57 X. Nouvelle de B. Friot : Soupçon, Histoires pressées, p. 112.

diverses propositions des élèves s'opère. Cette phase permet de mesurer les écarts entre les différentes interprétations, en s'appuyant sur les arguments en lien avec les indices du texte. Les élèves sont ensuite invités à reformuler oralement l'histoire. S'ensuit alors, une phase portant sur la compréhension globale du texte au travers d'une phase collective de questionnement oral. Cette compréhension de texte objective des rappels, comme celui des étapes du schéma narratif ou les éléments fondamentaux permettant de maîtriser le sens du texte. Après cette phase, un exercice dont le but est de retracer le parcours du personnage principal, dans l'ordre chronologique, est proposé aux élèves dans une modalité individuelle. Pour cette tâche, une frise[58] support leur est distribuée. Une mise en commun est ensuite effectuée et une frise collective est complétée comme trace écrite pour la classe. Cette trace écrite vient s'ajouter à une autre construite avec les élèves, à savoir, le résumé de la nouvelle.

→ **Séance 2[59] :**

Une seconde séance poursuit le projet, en s'intéressant cette fois-ci plus particulièrement aux invariants du suspense de la nouvelle. C'est donc au cours de celle-ci que les champs lexicaux, la structure répétitive du texte, les temps du récit et leurs effets, la ponctuation, la chute, les procédés du narrateur pour jouer avec le lecteur sont notamment abordés. Cette séance est capitale en ce qu'elle apporte aux élèves le matériel nécessaire, les ingrédients, pour construire leur propre nouvelle à suspense. Conséquemment, ce sont les critères en jeux dans l'analyse du présent dispositif de recherche concernant l'étude comparative des différents jets produits par les élèves.

→ **Séance 3, 4 et 5[60] :**

Les trois dernières séances portent sur la phase de production d'écrit des élèves où des propositions d'étayages à différents niveaux sont faites. Ces dernières sont explicitées dans la partie suivante et reprises dans le développement de la séquence d'apprentissage dans les fiches de préparation. Avant cela, il s'agit de porter attention à l'importance des trois jets d'écriture qui seuls peuvent démontrer une véritable évolution ou non quant à la construction de la nouvelle et à la pertinence ou non des étayages. Les trois jets d'écriture apparaissent donc comme indispensables.

58 IX. Aide à la compréhension : frise chronologique du parcours du garçon, p. 111.
59 IV. Séquence d'apprentissage proposée aux enseignants, p. 101.
60 IV. Séquence d'apprentissage proposée aux enseignants, p. 96-107.

La première séance présente le projet d'écriture. Elle en instaure la consigne et les enjeux. Le projet d'écriture est donc présenté. La nouvelle doit avoir le titre : Soupçon. Cela permet d'installer l'atmosphère et de réinvestir le capital lexical déjà rencontré dans la nouvelle de départ. Le personnage principal doit être le petit garçon comme dans la nouvelle de B. Friot. Ce personnage incarne un fil conducteur. Les élèves peuvent ensuite laisser libre cours à leur imagination car il est essentiel qu'ils ne soient pas trop contraints dans le projet d'écriture. De plus, cette dernière doit comporter l'amorce suivante ; « J'ai tout de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave ». C'est justement car il est annoncé quelque chose de grave que le travail de l'effet de la chute devient intéressante. Enfin, la nouvelle doit se clore par une chute surprenante, inattendue. D'autre part, c'est lors de cette première séance que s'élabore collectivement la grille d'écriture/relecture expliquant les critères à respecter dans la production d'écrit.

La séquence d'apprentissage a proposé un temps de lecture collectif à chaque étape des différents jets produits dans le but de créer un facteur motivant et une culture commune. Il a été demandé aux enseignants de récupérer à chaque séance tous les jets produits.

Les enseignants participants à la mise en œuvre de ce dispositif dans leur classe ont bénéficié des fiches de préparation détaillant l'intégralité de la séquence d'apprentissage. Ils ont eu aussi chaque outil-support, que cela soit pour les activités ou les étayages. Une introduction leur a été également rédigée pour leur présenter la séquence d'apprentissage et contribuer à leur apporter des précisions pour la mettre en œuvre au service des résultats attendus dans le cadre de la recherche. Pour conclure, il semble évident que les enseignants sont restés libres dans leur choix et dans l'adaptation du présent dispositif en fonction de leurs pratiques enseignantes, de leurs élèves et des conditions de leur environnement de travail.

II. 1. 2. Propositions d'étayage d'accompagnement au dispositif de la séquence d'apprentissage.

Ce passage tend à présenter la totalité des outils d'étayage proposés aux enseignants lors de la mise en œuvre du dispositif de recherche. Ces étayages sont de l'ordre de quatre et coïncident à des étapes distinctes dans le processus d' écriture.

- **Des pistes d'étayage pour se lancer dans l'écriture :**

- **Étayage 1**[61] concernant la mise à la tâche du 1° jet, si l'élève ne parvenait pas à entrer dans la tâche d'écriture, une grille de mise à l'écriture pouvait lui être proposée afin de structurer ses idées et de le guider pas à pas dans la construction de sa nouvelle. C'est donc une aide à la planification. Cette grille reprend les éléments constitutifs de la nouvelle de B. Friot en modèle afin de donner des repères et de mettre en confiance l'élève avec cet outil. Il faut entendre par éléments constitutifs, l'ensemble des bases de la nouvelles soient les parties la constituant par appui à la démarche du schéma narratif et en y explicitant le contenu (qui?, quand?, où?, qui?, qu'est-ce qui provoque le soupçon?, que fait le garçon pour chercher la vérité?, qu'est-ce qui s'est vraiment passé?...).

- **Des pistes d'étayage pendant l'écriture :**

- **Étayage 2**[62] réinvestir la frise permettant de comprendre la chronologie et les jeux du narrateur avec le lecteur (ce qui est dit/ce que le lecteur croit/ ce qui se passe). C'est donc un nouvel outil, complémentaire, à la planification qui permet plus particulièrement à l'élève d'organiser un des effets du suspense en rapport avec les jeux de narration. Cet outil peut être comparable à un procédé littéraire de part sa technique et les effets qu'il produit. L'utilisation de la frise des jeux avec le lecteur est simple. C'est une frise à double entrée. Les colonnes représentent chaque étape des péripéties. Les deux lignes contenues dans le tableau portent sur, premièrement, ce que l'on veut faire croire au lecteur, ensuite, sur ce qui se passe vraiment dans l'histoire. Le but est donc de compléter chaque case du tableau de la frise pour voir apparaître les jeux que l'on désire mettre en place avec le lecteur.

- **Étayage 3** concernant le manque ou la panne de vocabulaire contribuant à enrichir le texte, il s'agissait de proposer à l'élève de noter son mot idée concernant le thème et de lui faire noter autour tous les autres mots auxquels cela lui faisait penser. Tous ces nouveaux termes pouvaient alors lui servir dans sa production comme banque de données.

- **Des pistes d'étayage pour améliorer la production d'écrit :**

Cet outil est à considérer en dehors du rituel de la grille de relecture[63] avec auto-

61 VI. Étayage 1 : aide à la planification, p.108.
62 VII. Étayage 2 : frise des jeux avec le lecteur, p. 109.
63 V. Grille de relecture auto-corrective, p. 107.

correction de l'élève en cours de production ou à la fin de la rédaction du jet final.

- **Étayage 4**[64] concernant le passage vers le 2ème jet et le jet final : outil pour que l'élève parvienne à déterminer comment améliorer sa production initiale. Le but était de lui proposer de lire son jet à un petit groupe de camarades. Ces derniers étaient invités à donner leur avis et leurs propositions d'amélioration si nécessaire suivant les manques qu'ils percevaient. Pour garder une trace de cet étayage à dominance oral, deux choix ont été soumis. Le premier est une fiche support que possédait chacun des participants à l'échange. Après y avoir inscrit leur identité, chacun devait remplir le tableau à trois colonnes dont les titres étaient les suivants : « je pense que sa nouvelle est bien parce que... (points positifs) », « je pense que sa nouvelle n'est pas bien parce que ...(points négatifs) », « il peut améliorer sa nouvelle en … (conseils, idées) ». Cependant, afin de percevoir entièrement l'influence de cette interaction verbale comme outil d'étayage, il a été demandé aux enseignants **d'enregistrer** les conversations des élèves lors de ce temps. En effet, cet étayage est un des piliers dans l'analyse de l'étude de recherche. Bien au delà des propositions d'amélioration et de leur prise en compte par l'élève concerné, les enjeux de cet étayage recouvrent diverses compétences entre autres celles de l'oral et de l'argumentation, ce qui prédomine dans l'étayage langagier de Bruner ou de Bucheton. C'est seulement dans le cas où les enseignants se sont retrouvés dans l'incapacité d'enregistrer qu'ils devaient utiliser la fiche support précédemment nommée et autrement appelée *outil de secours*. Cet outil a d'ailleurs été envisagé plutôt en complémentarité des enregistrements.

En supplément de ces propositions d'étayage, une liste de recommandations a été fournie aux enseignants. Elle laissait la liberté de (1) Choisir de mettre en œuvre l'ensemble des étayages proposés (2) Ne mettre en œuvre qu'une partie des étayages proposés. (3) Ne mettre en œuvre aucun des étayages proposés. (4) De modifier selon leur volonté et objectifs les étayages proposés. (5) D'ajouter aux étayages proposés d'autres étayages de leur choix en fonction des situations et des difficultés.

Dans tous les cas, chaque choix opéré par les enseignants, débutant ou expert, lors de cette séquence et de son dispositif a dû être justifié notamment lors de leur entretien

64 Étayage 4 : aide à la réécriture, outil de secours à l'échange oral, p. 110.

final, abordé dans les parties suivantes de l'objet d'étude.

Cependant, il convient de rappeler toutefois, qu'en dehors des étayages spécifiques suggérés, d'autres ont été présents. D'une part, il est important de considérer des formes d'étayage pouvant être qualifiés de plus « intermédiaires » ou de « premier niveau » au sens où ceux-ci se réfèrent au rappel des modalités du projet d'écriture englobant notamment les consignes et les critères à respecter dans la tâche à accomplir. Il est alors légitime de se poser la question de savoir s'ils représentent réellement une quelconque forme d'étayage. D'autre part, il est absolument nécessaire d'avoir conscience que d'autres étayages restaient possibles en rapport avec les gestes professionnels mis en place par les enseignants en charge de la réalisation du dispositif. Il est donc intéressant de se questionner quant à leurs influences lors de l'analyse générale des données pour répondre à la problématique de recherche.

II. 2. PRÉSENTATION DU TERRAIN.

C'est une étude comparative de deux pratiques enseignantes, l'une experte, l'autre débutante dans une des classes du cycle des approfondissements qu'est le CM1. Il s'agit donc de présenter l'environnement de travail dans lequel ils ont évolué afin d'opérer le dispositif proposé.

II. 2. 1. Le terrain de l'enseignant expert.

D'une part, l'objet d'étude s'appuie sur la pratique d'un enseignant expert qui exerce la profession depuis de nombreuses années. Issu d'un Baccalauréat scientifique suivi d'un DEUG en Sciences de l'Éducation avant d'entrer à l'École Normale sur concours ; ce professeur a enseigné deux ans en Colombie dans le cadre du dispositif Français Langues Étrangères (FLE) entre 1983 et 1985 pour la fondation Alliances Française visant à transmettre et développer la langue et la culture française. Il a été également professeur des écoles remplaçant au cours de remplacements à l'année dans divers niveaux pendant quinze ans. Puis, il a été nommé titulaire d'une classe de petite section (PS) de maternelle pendant quatre ans pour devenir ensuite conseiller pédagogique d' Éducation Physique et Sportive (EPS) pendant une nouvelle période de quinze ans. Il est actuellement enseignant à l'école primaire de la Curveillère d'Albi avec le statut de Professeur des Écoles Maître Formateur (PEMF) depuis trois ans. De fait, cet enseignant possède une longue carrière

professionnelle, variée et aux multiples expériences.

L'école de cet enseignant est proche du centre ville d'Albi et accueille un public relativement hétérogène du moins en témoigne la classe de ce dernier où parmi les seize filles et les treize garçons la composant, un certain nombre d'enfants aux besoins particuliers sont présents :

- **3** élèves appartenant aux Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV).
- **1** élève, lecteur correcte mais produisant des écrits très irréguliers.
- **1** élève en difficultés sociales et en difficultés scolaires notamment en mathématiques et en orthographe. De plus, cette élève est absente de façon récurrente à l'école.
- **1** élève se caractérisant par une attention fuyante et une très grande instabilité. De plus, il dessine la plupart du temps scolaire de façon quasi obsessionnelle. Il est donc suivi par un Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) et doit rencontrer prochainement un pédopsychiatre. Du point de vue des apprentissages, il possède un niveau de lecture plutôt faible.
- **1** élève socialement en difficultés, il semble avoir un profil dépressif. Mais, sa mémoire est un atout dans les apprentissages.
- **1** élève orpheline estonienne qui vit dans un foyer d'accueil. Elle parle plusieurs langues et ne comporte pas de problèmes scolaires particuliers si ce n'est des problèmes d'intégration au niveau du groupe.
- **1** élève anglophone.

De fait, la classe de l'enseignant expert manifeste une hétérogénéité avérée. Cette hétérogénéité semble d'une part, tenir principalement d'élèves fragiles du point de vue de l'apprentissage de la lecture et d'autre part, provenir de problèmes autres, de l'ordre du personnel, du social, de la psycho-cognition voire même de la « psychanalyse » dans certains cas.

II. 2. 2. Le terrain de l'enseignant débutant.

L'objet d'étude s'appuie également sur la pratique d'un enseignant débutant qui

exerce la profession depuis un peu plus d'un an. Avant de devenir professeur des écoles, ce dernier a obtenu un Diplôme d'Études Universitaires Générales mention Administration Économique et Sociale. Il a également fait une Licence en Sciences de l'Éducation avant de s'arrêter deux années pour se consacrer à divers activités dans le domaine de l'enseignement et de l'animation. Il est aussi parti une année à l'étranger. C'est à son retour qu'il décide de passer le concours pour devenir professeur des écoles.

Il enseigne actuellement à l'école Laclave-Vendôme à Gaillac. Il s'agit de la plus importante école du département du Tarn à cause de ses forts effectifs. L'environnement scolaire ne relève d'aucune caractéristique particulière. C'est une école qui correspond à la ville dans laquelle elle se trouve. Les élèves viennent de toutes catégories sociales confondues. En ce qui concerne la classe de cet enseignant, elle possède un effectif de vingt-sept élèves dont treize filles et quatorze garçons. Il est à noter que les élèves de cette classe sont le reflet d'une très grande hétérogénéité :

- **3** élèves sont suivis par le RASED.
- **4** élèves reçoivent l'accompagnement d'un orthophoniste.
- **1** élève relève d'un faible niveau de CM1 ainsi que de problèmes graphiques.
- **2** autres élèves semblent en retard alors qu'un dernier est plutôt précoce.

L'enseignant fait par ailleurs le constat que les bons élèves de sa classe ne sont pas forcément les plus à l'aise quand il s'agit d'activité d'écriture. D'autre part, il est nécessaire de prendre en compte la présence de l'enseignante « plus de maîtres que de classes » qui intervient notamment dans les projets d'écriture de cette classe, du moins, pendant l'objet d'étude. Il convient donc de tenir rigueur de son rôle exact, de ses actes et de ses commentaires au cours de l'analyse des données.

II. 2. 3. Le terrain de la professeure des écoles stagiaire (PES).

Le recueil de données du mémoire prend également en compte lors de l'analyse réflexive les éléments récoltés dans une dernière classe aux conditions particulières. Premièrement car il s'agit de celle de la professeure des écoles stagiaire rédigeant cet objet d'étude. De sorte qu'elle ne participe qu'à la mise en pratique du dispositif proposé dans un souci d'objectivité ne pouvant remplir le questionnaire élaboré par elle-même ni s'auto-entretenir sans s'influencer. Il s'agit donc avec cette classe d'un apport complémentaire d'informations et de pistes de réflexions visant à éclaircir dans la mesure du possible

certains résultats des deux classes précédentes. La PES a mis en œuvre le dispositif dans sa classe seulement après l'avoir clôturé avec les deux enseignants. De fait, elle a pu faire évoluer le dispositif en fonction de leurs expériences et de leurs bilans. La classe de la professeure des écoles stagiaires est un double niveau : CE2-CM1. Elle se situe à l'école Augustin- Malroux à Blaye-les-Mines. Les élèves se révèlent motivés quand il s'agit d'écrire malgré des difficultés avérées chez certains du fait de handicaps reconnus tels que de l'autisme léger, de l'hyperactivité ou de problèmes graphiques sévères.

Conséquemment, le recueil de données de l'objet d'étude repose sur la mise en œuvre d'une même séquence d'apprentissage concernant trois enseignants et leurs élèves du cycle des approfondissements. Ces derniers possèdent des classes dont l'hétérogénéité semble prégnante et dont l'environnement scolaire diffère quelque peu correspondant à des zones urbaines ou péri-urbaines. Ainsi, il est intéressant de s'interroger quant aux possibles influences de ces différentes situations au regard du dispositif d'écriture et de ses étayages qui vont être proposés. D'autre part ces professeurs des écoles sont à des niveaux différents de carrière ce qui est particulièrement intéressant pour la recherche présentement engagée. Effectivement, la confrontation tant de leurs conceptions que de leurs pratiques et habitudes professionnelles ne vont permettre que mieux l'objectivité et la diversité de l'analyse au regard du questionnement orienté sur la pertinence de l'étayage en production d'écrit au cycle 3 en lien avec les gestes professionnels enseignants.

III. ANALYSE DU RECUEIL DE DONNÉES

Ce chapitre ambitionne d'apporter des éclaircissements quant à la recherche menée depuis le départ, à savoir l'examen de la mise en œuvre d'étayages de façon pertinente en production d'écrit au cycle 3, en lien avec les gestes professionnels pratiqués dans l'enseignement. Ainsi, il s'agit au travers d'une comparaison de divers étayages accompagnés de pratiques professionnelles plurielles, de comprendre les corrélations ou bien les malentendus qui existent dans le but de cerner les conditions les plus efficientes en matière d'étayage en écriture.

Pour parvenir à cet objectif audacieux, cette nouvelle partie propose d'abord de recentrer le propos de la recherche par un point sur les questionnements et les hypothèses

d'étude. Une seconde partie s'attache à présenter la démarche méthodologique pour l'analyse des données récoltées pour l'ensemble du dispositif. Enfin, l'analyse de l'intégralité du corpus est développée en étudiant successivement chaque outil d'analyse avant d'aboutir à des résultats et leurs perspectives.

III. 1. HYPOTHÈSES D'ÉTUDE

L'étude des stratégies de mise en place d'étayage dans le contexte de la production d'écrit au cycle 3 est le moteur de multiples questions. Ces dernières semblent tenir à la fois d'étayages verbaux selon la conception de Bruner (1953) et non-verbaux comme l'explicite le groupe EVA (1984 à 1991) de part leurs propositions d'outils écrits concrets. Cependant, les stratégies de mise en place d'étayage relèvent également de postures tant à la fois chez l'enseignant que chez les élèves comme l'affirme Bucheton (2013). Mais, c'est sans compter, d'autres paramètres extérieurs tels que l'environnement spatio-temporel de la classe ou encore l'apport culturel selon les convictions de Catherine Tauveron (2002, 2003).

Autant de paramètres à garder en mémoire afin de répondre à la question centrale du travail de recherche engagé qui est : **Comment mettre en place de l'étayage de façon pertinente en production d'écrit au cycle 3 ?**

De sorte que cette question amène à formuler d'autres interrogations en fonction d'hypothèses diverses.

D'une part, des discussions et des hypothèses s'opèrent autour de la notion d'étayage :

- **Existe-t-il un outil d'étayage plus pertinent qu'un autre en production d'écrit?**

Une hypothèse serait de dire qu'effectivement un étayage peut être plus pertinent qu'un autre en ce qu'il dépendrait de sa conception première. De fait, un étayage pensé préalablement semble avoir plus de chances d'être efficace qu'un étayage improvisé sur un moment donné. Encore faut-il se référer à leurs conditions d'utilisation et de conception. En même temps, il semble utopique de penser qu'il existe un étayage plus pertinent qu'un autre au regard des multiples facteurs variables à prendre en considération.

- **Quelles sont les conditions efficientes de mise un œuvre d'étayage en**

production d'écrit ?

Si Dominique Bucheton parle dans son multi-agenda de la gestion de l'atmosphère, alors il semble logique de postuler qu'il doit effectivement exister un protocole particulier pour créer une atmosphère propice pour favoriser la production d'écrit.

- **Un étayage peut-il permettre de décharger cognitivement l'élève pour lui permettre de concentrer son attention sur l'amélioration d'un point précis ?**

  Il semblerait que oui à condition que l'élève soit prêt cognitivement.

- **La mise en place d'étayage relève-t-elle des conceptions et des représentations de l'enseignant le mettant en place?**

S'il y a autant de personnalités et de façons de penser qu'il y a d'hommes, alors il y a d'autant de manières d'organiser l'étayage. De fait, l'hypothèse est de dire que ce qui fonde l'enseignant actant, influe sur sa mise en œuvre de l'étayage de façon plus ou moins négative ou positive. Ou alors, peut-être que l'enseignant est capable de recul et d'abstraction pour agir outre ce qu'il pense penser de l'étayage.

La réflexion se poursuit en s'interrogeant aussi sur les pratiques professionnelles :

- **Les résultats du projet d'écriture proposé seront-ils à l'image de la carrière et de l'expérience des deux enseignants y participant ? Seront-ils meilleurs pour l'enseignant expert ? Moins bon pour l'enseignant débutant ?**

Il est tout à fait envisageable de croire en toute logique qu'un enseignant expert a de grandes chances d'obtenir de meilleurs résultats de part son expérience. La doxa affirme avec certitude que c'est l'expérience qui forge l'homme. Peut-on alors vraiment l'affirmer au point d'énoncer la triste loi que le débutant est moins bon que l'expert ?

- **Est-ce qu'une pratique expérimentée diffère réellement d'une pratique débutante ?**

Il conviendrait sans hésitation d'affirmer cette idée. Malgré tout, l'homme d'aujourd'hui était également celui d'hier. N'y-a-t-il pas alors que des similitudes « améliorées » donc des pratiques jumelles légèrement ajustées à l'homme sans pour autant être totalement différentes ?

- **Les savoirs théoriques et pratiques conditionnent-ils le déroulement du projet**

d'écriture ? Sont-ils nécessaires pour enseigner la production d'écrit ?

Ne serait-il pas justifier de penser que la théorie guide la pratique de façon éclairée ? Mais en même temps, une théorie incomprise ou démesurée ne viendrait-elle pas desservir la pratique ? La pratique n'est-elle pas l'émergence même de la théorie ?

L'analyse et les résultats qui suivent, ont donc pour objectifs d'apporter successivement et de manière organisée, des réponses à l'ensemble de ces questionnements et de leurs hypothèses, dans le but de les affirmer ou de les infirmer.

III. 2. MÉTHODOLOGIE POUR L'ANALYSE

Avant d'aboutir à de quelconques résultats sur les données recueillies, il faut d'abord en produire l'analyse. Cette dernière requiert une méthodologie pensée selon des critères précis. L'analyse se compose de plusieurs étapes. La première est l'étude comparative des représentations initiales des enseignants dans le contexte de la production d'écrit. Il s'agit donc par là de s'appuyer sur le questionnaire[65] distribué au commencement du dispositif de recherche au regard de l'entretien final sur ces mêmes notions. Ensuite, les stratégies de mise en œuvre par les deux enseignants, de l'unité d'apprentissage proposé et ses différents étayages sont abordées. Enfin, une dernière partie s'attache à l'observation des productions d'écrit des élèves en rapport avec les éléments précédemment cités.

Il convient donc maintenant de présenter les critères d'analyse retenus pour chacune des étapes. Concernant l'étude comparative des représentations initiales des enseignants, il s'agit d'organiser la réflexion autour de deux notions essentielles à savoir la définition du terme « écriture » et de celle de l'expression de la « production d'écrit » dans la perspective d'en constater l'évolution et les influences dans les pratiques enseignantes.

La partie dédiée aux stratégies de mise en place du dispositif en fonction des étayages et des pratiques professionnelles des deux enseignants participants, s'organise autour des concepts d'étayage postulés lors du développement de la partie théorique : (1) **l'étayage-outil**, (2) **l'étayage-verbal**, (3) **l'étayage-posture**, (4) **l'étayage-culturel**, (5) **l'étayage-milieu**. Ces concepts sont bien évidemment à mettre en lien avec les conceptions d'étayages et les habitudes professionnelles y découlant des deux enseignants.

65 I. Questionnaire à l'intention des enseignants sur leurs conceptions, représentations et pratiques en matière d'écriture et de production d'écrit, p. 85.

Enfin, l'analyse des productions d'élèves propose de se pencher sur les choix des étayages et leurs influences sur le résultat final.

La méthodologie de l'analyse étant posée, l'étude des données peut suivre son cours.

III. 3. ANALYSE DU CORPUS ET COMMENTAIRES

III. 3. 1. Étude comparative des représentations initiales des enseignants[66]

Cette partie tend à dresser un bilan quant aux représentations et aux conceptions en lien avec les pratiques professionnelles des deux enseignants, expert et débutant en CM1, œuvrant dans la séquence d'apprentissage du dispositif de recherche. Le but étant de comprendre leur vision de l'enseignement de l'écriture pour ensuite mieux analyser ce qu'ils produiront avec leurs élèves dans le cadre du dispositif. Ainsi, cela consiste premièrement, en la synthèse et l'analyse des données recueillies dans chacun des questionnaires proposés aux deux enseignants. Le questionnaire était identique pour chacun d'eux. Ce dernier se compose de douze questions. Parmi celles-ci, se trouvent des demandes définitionnelles sur des mots ou expressions précises, des questions à choix multiples ou encore des questions plus ouvertes appelant à la rédaction de réponses argumentées. Les réponses du questionnaire sont ensuite mises en perspective avec l'entretien final, dernière étape du dispositif de recherche, pour en observer les potentielles évolutions.

Dominique Bucheton énonce qu'« en matière d'enseignement de l'écriture, le *métier* est en mal de repères »[67]. Qu'en est-il alors des pensées des deux enseignants face à cette affirmation? Les réponses produites par les deux enseignants semblent corroborer ce constat. Effectivement, lorsqu'il s'agit de définir une séance de production d'écrit par exemple, les enseignants sont tiraillés. D'une part, c'est une aventure enrichissante où les compétences et la progression entre les versions d'écriture est visible. D'autre part, c'est une aventure instructive mais semée d'obstacles car il est laborieux de mener tous les élèves vers la réussite de la tâche. Comment comprendre ce phénomène? Les deux enseignants sont d'accord pour dire que le principal obstacle est celui de ne pas savoir comment faire. La production d'écrit est un projet qui requiert du temps pour se mettre correctement en

66 II. Questionnaire de l'enseignant expert, p. 89 et III. Questionnaire de l'enseignant débutant, p. 93.
67 BUCHETON D., ALEXANDRE D., JURADO M. « Un métier en mal de repères ». In *Refonder l'enseignement de l'écriture vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz, 2014, p. 148.

place et dont le suivi et l'accompagnement des élèves est complexe. Un tel projet demande beaucoup d'investissement de la part de l'enseignant qui se retrouve confronté à des temps de correction très lourds et une multitude de questionnements pour faire un tissage avec l'ensemble des apprentissages des élèves et des disciplines. D'autre part, l'un comme l'autre enseignant soulève la difficile mais fondamentale mission de s'adapter au niveau de chaque élève et de l'accompagner dans une progression de ses apprentissages en matière d'écriture et de production, de manière à ce que ce dernier soit capable de produire quelque chose dont il peut être un minimum satisfait. Ils reconnaissent donc qu'écrire est une activité globale qui appelle nécessairement à la mise en place d'étayage.

Face à ces réalités, il est donc légitime de se demander comment ces enseignants se positionnent quant à certaines notions inhérentes à l'enseignement de l'écriture.

III. 3. 1. 1. Que dire de l'écriture?

Dans un premier temps, les enseignants ont dû définir des termes appartenant au domaine de l'enseignement de l'écriture soit d'abord le mot « écriture ». Concernant ce terme, il apparaît que l'un comme l'autre enseignant n'envisage, ni une définition commune, ni une définition telle qu'elle a été établie réellement dans la partie « qu'est-ce qu'écrire ? » selon les travaux de E. Charmeux, à savoir la prise en compte de deux dimensions principales dans l'acte d'écrire : le geste grapho-moteur et l'acte de rédiger, produire. Effectivement, chacun des enseignants ne semble penser qu'à une ou l'autre des dimensions malgré cependant quelques ambiguïtés, du moins selon leurs réponses apportées dans le questionnaire.

Chez l'enseignant débutant, l'écriture se rapporte de façon évidente à tout ce qui à trait à la *calligraphie,* selon ses propos. Par définition, du moins selon le *Larousse*[68], ce mot signifie l'*art de former d'une façon élégante et ornée les caractères de l'écriture*. Ce qui veut dire que c'est l'art de former les belles lettres. De fait, cette tentative définitionnelle se rapproche clairement de la dimension de l'apprentissage de l'écriture par la maîtrise du geste graphique pour former correctement les lettres. D'autre part, il qualifie l'écriture comme représentant le *fait d'écrire*. Suivant le sens premier des mots, le *fait* serait alors de l'ordre de l'acte, de l'action. Le mot *écrire* pourrait quant à lui référer à la fois à la

68 Selon le Larousse [en ligne] : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/calligraphie/12368, (Consulté le 16/04/15).

dimension graphique puisque c'est bien tracer des caractères, des signes d'une langue et à la fois faire allusion à la rédaction, à la production d'un écrit. Conséquemment l'enseignant débutant aurait envisagé alors toutes les dimensions de l'écriture. Il semble difficile de saisir réellement le sens des mots proposés pour définir l'écriture selon l'enseignant débutant. Cependant, les quelques éléments donnés tendent principalement vers un unique pend de l'écriture : le geste grapho-moteur. L'enseignant débutant ne semble donc pas penser globalement l'écriture. D'un autre côté, cet enseignant mentionne dans sa définition : « les caractères que l'on lit », comme pour faire référence au processus d'apprentissage de la lecture en rapport avec le codage, l'encodage, la relation graphie-phonie. C'est ce que confirme d'ailleurs toujours le *Larousse* en énonçant que la lecture est le « fait de savoir lire, déchiffrer et comprendre ce qui est écrit ». Par voie de conséquence, un lien intrinsèque s'opère entre lecture et écriture. Mais est-il simplement envisagé du côté de l'enseignement de la lecture même ou également dans d'autres versants plutôt littéraires où la lecture plurielle devient source et ressource de la production d'écrit ? Selon l'historien et théoricien, Mickail Bakhtine[69], un texte est toujours le fruit de lecture d'autres textes. C'est ce qu'il appelle l'interdiscursivité. Cette notion est à l'origine de la construction des ressources du scripteur, qui par ses nombreuses lectures accroît non seulement son imagination mais surtout ses connaissances en lien avec les diverses typologies textuelles existantes.

Chez l'enseignant expert, les termes employés sont tout autre. Effectivement, il définit l'écriture comme une *mise en écrit*. Il serait erroné de croire que c'est le reflet d'une vision matérialiste où il s'agit simplement de prendre de quoi écrire. En effet, le mot « mise » semble faire référence à une action, un acte. C'est faire une activité : écrire. De fait, cet enseignant aurait plutôt opté spontanément, au contraire de l'enseignant débutant, pour la dimension de la production d'écrit. Encore faut-il deviner les enjeux que l'enseignant expert y rattache. Une nouvelle fois, il n'est guère possible d'affirmer que tous les aspects de l'écriture soient perçus. Cependant, des éclaircissements paraissent émerger quand il parle *d'une transcription à l'écrit par l'élève*. Selon le dictionnaire *Larousse*, une transcription est l'action de transcrire, c'est-à-dire à la fois de « copier » ou « recopier » un mot, une phrase ou plus largement un texte mais également à la fois de « mettre très exactement à l'écrit des paroles, des idées ». Conséquemment, il s'agirait d'un côté d'une

69 BAUDELLE S et *al*. « Écrire, c'est construire sa pensée en la formulant ». In *Français. nouveau concours 2014 Tome 2 Tome 2*. Paris : Nathan, 2013, p. 8.

activité plutôt de graphie mêlée à de la concentration et d'un autre côté d'une véritable intention de produire un écrit avec un objectif précis et une organisation spécifique. Ce sens définitionnel donné ici n'est pas sans rappeler les courants qui s'opposent de l'écriture[70]. L'une, déclare que la pensée est première et que l'écriture en est simplement la traduction. L'autre, plutôt dans le sens de l'enseignant expert, affirme que l'écriture et la pensée sont conjointes, c'est-à-dire que l'écriture est la traduction instantanée des pensées. L'écriture est donc l'entrée dans un mode de raisonnement spécifique, lieu de l'organisation et de l'argumentation.

D'autre part, tout comme l'enseignant débutant, il semble poser un lien avec l' apprentissage de la lecture puisque le terme de transcription possède aussi le sens de « la notation des unités phoniques du langage au moyen de symboles et de signes graphiques conventionnels ». Finalement, il semblerait que l'enseignant expert soit celui qui se rapproche le plus de la définition conventionnelle de l'écriture et de ses enjeux telle qu'elle a été posée précédemment.

Pour conclure sur cette tentative définitionnelle du terme « écriture », il semblerait que l'ensemble des définitions conjuguées des deux enseignants parviennent à cerner globalement cette notion qu'ils sont amenés à considérer pourtant en globalité pour pouvoir l' enseigner.

III. 3. 1. 2. Que dire de la production d'écrit ?

Par la suite, les enseignants ont été amenés à définir l'expression de « production d'écrit ». Une nouvelle fois, les deux enseignants ne perçoivent pas la notion de la même façon.

Pour l'enseignant débutant, la production d'écrit relève de deux dimensions principales. Selon lui, produire un écrit relève avant tout d'une *création artistique avec les mots pour pinceaux*, cela accompagné d'*un espace de liberté*. Concernant l'idée de création, deux aspects sémantiques semblent particulièrement intéressants. Effectivement, la création fait référence à quelque chose qui n'existe pas encore et c'est aussi le fait de créer

70 BAUDELLE S. et *al*. « Les différentes conceptions de l'écriture ». In *Français. nouveau concours 2014 Tome 2 Tome 2*. Paris : Nathan, 2013, p. 6.

quelque chose d'original. Ainsi, la définition de l'enseignant débutant paraît faire écho aux démonstrations de Catherine Tauveron concernant l'écriture littéraire à l'école. Effectivement, l'expression de « création artistique » s'inscrit tout à fait dans la « relation esthétique » qu'elle prône. Cette hypothèse semble se confirmer grâce à l'allusion du degré de liberté de celui qui produit le texte puisqu'il s'agit alors d'y mettre les intentions qu'il désire sans qu'elles lui soient dictées préalablement. De fait, cet enseignant met au premier plan l'activité cognitive et le pouvoir de création. Il est d'ailleurs intéressant de constater, qu'il n'envisage pas simplement cette action créatrice seulement d'un point de vue individuel mais également d'un point de vue collectif. C'est du moins ce que suggère certains de ces propos qui disent : « […] un côté individuel, une création et pas obligatoirement individuelle d'ailleurs[71] ».

Cependant, il ajoute que la production d'écrit n'est pas seulement un acte créateur mais elle est aussi là pour mettre du sens dans l'apprentissage de la langue et un lien entre lecture et écriture[72]. Une nouvelle fois, l'enseignant s'inscrit dans la lignée de la conception de l'écriture littéraire qui requiert l'ensemble de ces éléments pour exister. En d'autres termes, l'élève s'il veut produire un texte original, doit d'abord maitriser la langue pour pouvoir en jouer et se nourrir de ses expériences de lecteurs pour comprendre les jeux et les effets de la littérature.

Concernant l'enseignant expert, il est à constater qu'il reste très en lien avec sa définition de l'écriture puisqu'il réintroduit le terme de transcription dans cette nouvelle définition. Ainsi, pour lui, l'expression de « production d'écrit » relève à la fois de créer la construction d'un texte et d'en gérer la transcription. Il explicite alors plus en détails ses propos lors de l'entretien final. C'est ainsi qu'il insiste bien sur le fait que la production d'écrit représente pour lui « l'activité globale » qui convoque des degrés de transcription différents. Par suite, il différencie la transcription s'attachant à la dictée et à la prise de note d'une transcription d'un degré supérieur qui consiste en la traduction du cheminement de la pensée dans l'acte d'écrire. C'est donc l'étape permettant de mettre par écrit de façon construite, ce qui s'est organisé de façon plus ou moins orale dans la tête. Autrement dit, il y a « vraiment la partie, je construis mon texte, mon cheminement de pensée et après

71 Annexe XVIII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant débutant : T50-PED.

72 Annexe III. Questionnaire de l'enseignant débutant :question 2.

j'arrive à l'écrire[73] ». Pour lui, l'élève doit savoir où il va dans ce qu'il produit. Il doit bénéficier d'un accompagnement adapté pour y parvenir car il doit pouvoir garder suffisamment en mémoire le cheminement initialement prévu avant d'opérer finalement des détours subtiles à l'origine de l'authenticité de l'écrit. Cette conception vise donc à appuyer l'importance des processus cognitifs et psychologiques dans la tâche d'écriture en ce qu'il s'agit de planifier ses idées avant de les écrire et de pouvoir ensuite organiser le chemin de ce qui est produit au fur et à mesure de la réflexion. A ce propos, l'enseignant expert soulève d'ailleurs la part d'improvisation nécessaire dans l'élaboration du cheminement de pensée à l'image du scripteur créateur. De plus, il replace l'oral au cœur de la production d'écrit.

Pour conclure sur cet aspect définitionnel de l'expression de « production d'écrit », il semblerait que les deux enseignants la perçoivent comme une activité globale où des enjeux cognitifs et oraux tiennent une part importante et où surtout le scripteur possède une liberté créatrice, un pouvoir d'improvisation si tenté qu'il ne se perde pas dans ce qu'il est en train de produire.

III. 3. 1. 3. Que penser des tentatives définitionnelles des enseignants?

Lors de l'entretien final l'enseignant expert et l'enseignant débutant ont été invités à revenir sur leurs tentatives définitionnelles. Il est intéressant de constater que l'un comme l'autre se sont retrouvés dans une position délicate, à savoir qu'ils ne savaient ni vraiment redonner leurs définitions premières du questionnaire ni encore expliciter plus en détails ces dernières. Leurs propos sont criant de vérité puisque l'enseignant expert déclare[74] : « Je ne me rappelle plus de ce que je voulais dire en fait »; « Je ne me rappelle plus de la cohérence dans laquelle j'étais ». Du point de vue de l'enseignant débutant, cette impression est aussi présente. Cependant, au contraire de l'expert, il revient finalement à ses convictions premières : « Parce que je reste convaincu que le terme écriture, c'est vraiment l'acte »[75]. Plus encore, il parvient à saisir le terme pour lequel il est plus en accord avec lui-même : « Je reste convaincu que c'est le terme de production d'écrit qui me

73 Annexe XVII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant expert : T48-PEE.

74 Annexe XV.II Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant expert : T45-PEE et T46-PEE.

75 Annexe XVIII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant débutant : T47-PED.

convient le plus.[76] »

Que comprendre alors de ces propos où règnent quelque peu la confusion et l'ambiguïté? Il semble possible d'affirmer que les deux enseignants ne sont pas à l'aise dans ce type d'exercice définitionnel. Cela leur demande de faire appel à leurs savoirs personnels pour ensuite s'engager pour prendre partie. C'est donc une position peu rassurante pour les enseignants qui se retrouvent confrontés aux écarts entre la théorie, leurs pratiques et leurs savoirs. Ce fait est d'ailleurs soulevé par l'enseignant débutant qui explique qu'il se sent mal à l'aise quand il s'agit de répondre à ce genre de question parce que : « Je ne connais pas assez de choses sur ce sujet[77] ». Il avoue même avoir hésité à écrire ce qu'il a écrit dans le questionnaire car il voulait écrire autre chose. Il s'est rétracté trouvant qu'il ne pouvait prétendre à sa première idée de réponse n'étant pas assez documenté. Cela démontre bien que les enseignants ne sont pas forcément en confiance avec leurs connaissances et ne se sentent pas vraiment légitimes dans leurs conceptions si elles ne sont pas en mesure de faire écho avec des éléments théoriques fondés et reconnus. Néanmoins, l'analyse a permis de mettre en évidence aussi bien chez l'enseignant expert que celui débutant, que leurs conceptions et leurs définitions sont bien en lien avec des aspects théoriques fondés de l'enseignement de l'écriture. Tout bien considéré, ces enseignants ont donc toute légitimité dans leurs propos et leurs approches dans la discipline.

Au travers de cette analyse définitionnelle, les deux enseignants ont démontré, que même avec de l'expérience professionnelle, qu'il est fort complexe de donner une définition précise et rigoureuse d'un terme. Cela amène à penser qu'il y a autant de définitions que d'individus puisqu'elle correspondrait irrémédiablement à ce qui les fonde singulièrement : expérience, éducation, conceptions initiales, stéréotypes... Or, comment enseigner la discipline de l'écriture sans en posséder les fondements ? Cela voudrait-il dire que ces deux enseignants ne savent pas le faire ? Bien entendu que non, cela signifie simplement que chacun enseigne cette discipline avec la manière dont il la perçoit et la comprend à son niveau et à une époque donnée. C'est ce que l'enseignant débutant explique en disant : « […] Dans un mois, j'aurais posé un autre regard là-dessus […] dans quelques années, si je le refais, j'aurais encore un autre regard [...][78] ».

76 Annexe XVIII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant débutant : T48-PED.

77 Annexe XVIII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant débutant : T52-PED.

78 Annexe XVIII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant débutant : T55-PED.

III. 3. 2. Gestion des concepts d'étayage en production d'écrit par les enseignants

De manière générale, l'enseignant expert et l'enseignant débutant parviennent à définir assez clairement la notion d' « étayage ». Selon eux, c'est « donner les moyens à chaque élève d'être en situation de réussite, en résolvant des obstacles d'apprentissage au mieux définis et identifiés[79] ». Cependant, lorsqu'ils sont interrogés quant à leurs pratiques de mettre en place des aides en situation d'écriture ou en situation de production d'écrit, un décalage est à noter. De fait, les enseignants ne proposent que très peu voire pas du tout d'étayage concernant l'écriture dans le sens de l'apprentissage graphique et du geste moteur. Or, ils sont beaucoup plus habitués à œuvrer dans des aides variées au cours d'une production d'écrit : vocabulaire inscrit au tableau, documents ressources, affichages, travail à plusieurs... Il apparaît alors pertinent de s'interroger quand aux modalités de l'utilisation de ces formes d'étayages.

III. 3. 2. 1. La gestion de l'étayage-outil par les deux enseignants.

Avant d'aborder la gestion des étayages-outils, il convient de rappeler qu'ils se composent d'une aide pour écrire la nouvelle, d'une frise pour travailler les jeux avec le lecteur, d'une grille d'écriture/relecture, d'une frise dédiée à la construction chronologique et d'un support secours pour l'interaction entre pairs. Leur gestion par les deux enseignants diffèrent beaucoup. Cette différence porte principalement sur la manière de les présenter aux élèves et de les leur faire employer.

Au contraire de l'enseignant débutant, l'enseignant expert à fait le choix de présenter l'ensemble des étayages-outils[80] aux élèves et de les utiliser comme support non pas tant d'étayage, tel que c'était prévu initialement, mais de support pour rédiger la première version de la nouvelle à suspense. Par-là, chaque élève s'est retrouvé, dès le début, en possession de chaque outil et en situation de les utiliser plus ou moins intégralement. L'enseignant expert a veillé à expliciter la fonction de chacun de ces étayages-outils par des exemples concrets[81]. Compte tenu du positionnement de

79 Annexe II. Questionnaire de l'enseignant expert : question 9.
80 Annexe XI. Trame de la séquence d'apprentissage revisitée par l'enseignant expert, p. 112.
81 Annexe XII. Grille de relecture auto-corrective revisitée par l'enseignant expert, p. 113 ; XIII. Étayage 1 : aide à la planification

l'enseignant expert face au divers étayages-outils, il n'est pas infondé de dire qu'il s'est montré à l'aise et efficient dans leur prise en main. De surcroît, cette idée est renforcée par le fait surprenant que l'enseignant expert a abordé, lors de l'entretien final, un étayage-outil destiné à travailler la caractérisation des personnages[82] en le présentant comme un des étayages-outils proposés dans le dispositif. Or, ce n'était évidemment pas le cas. Il est d'ailleurs inattendu de constater que ce nouvel outil se construit exactement sur le même principe que les frises soumises dans le dispositif, telle une même marque de fabrique. Comment interpréter alors cette situation ? Une hypothèse pourrait être de dire que l'enseignant expert, en parfait accord avec les étayages-outils proposés, en a inventés de nouveaux de façon inconsciente, instinctive et totalement logique. Est-il alors légitime de penser que l'enseignant débutant n'était pas à l'aise avec ces étayages-outils ? Lors de l'entretien final, il dit qu'il ne savait pas vraiment comment expliquer et se servir de certains étayages-outils comme celui de la frise pour jouer avec le lecteur par exemple. Il confie avoir eu l'impression de se perdre et donc de perdre ensuite les élèves en tentant de leur faire utiliser.

> J'ai moins accroché avec ce document […] j'ai senti que les fois où je l'abordais avec les élèves, soit je les perdais soit j'avais l'impression de le mener sur une voie qui n'était pas celle que...j'avais l'impression d'empirer le travail que je voulais faire[83].

Somme toute, l'enseignant débutant ne paraît pas s'être approprié autant les étayages-outils que l'enseignant expert. Il n'est pas insensé de croire qu'il pense même en avoir fait mauvais usage. C'est ce que semble en effet conforter ses propos : « Je pense qu'un enseignant expérimenté aurait sans aucun doute insisté de manière plus importante sur ces documents là [84]».

Quoiqu'il en soit, les étayages-outils proposés lors du dispositif de recherche ont été considérés par les deux enseignants et ils ont tenté de les mettre en œuvre fidèlement à leur fonction première.

III. 3. 2. 2. La gestion de l'étayage-verbal par les deux enseignants.

revisitée par l'enseignant expert, p.114; XV. Étayage 4 : aide à la réécriture, outil de secours à l'échange oral, revisitée par l'enseignant expert, p. 119.

82 Annexe XIV. Étayage 2 : frise des jeux avec le lecteur et frise de construction des personnages selon l'enseignant expert, p. 118.

83 Annexe XVIII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant débutant : T8-PED.

84 Annexe XVIII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant débutant : T28-PED.

Cette partie objective d'aborder l'étayage-verbal seulement du côté des enseignants et non du point de vue des interactions entre pairs en lien avec l'étayage pour la réécriture proposé dans le dispositif de recherche. Cela se justifie par la nécessité d'opérer des choix pour l'analyse ne pouvant tout traiter en particulier pour un tel étayage qui appel à une nouvelle recherche y étant dédiée.

Comparativement à l'enseignant débutant, l'étayage-verbal est plus que prégnant chez l'enseignant expert. Le premier l'utilise pour accompagner les élèves dans leur cheminement de penser dans un contexte de besoins identifiés ponctuels alors que le second en fait un usage inattendu dans le cadre du dispositif de recherche. Pour l'enseignant expert, l'oral tient une place essentielle en matière de production d'écrit. Pour lui, le texte est avant tout pensé oralement avant d'être écrit. De sorte que l'enseignant expert construit par dialogisme des morceaux entiers de la première version de la nouvelle à suspense à écrire. Cette démarche d'oral, s'appuie sur les étayages-outils fournis dans le dispositif. Le but est de garder trace des paroles bien connues pour être éphémères, et cela, dans un contexte méthodologique précis, apporté justement par les diverses étayages-outils.

> […] c'est que le premier jet, je ne l'ai pas réalisé comme vous l'aviez prévu mais je l'ai réalisé à travers des documents d'étayage que vous proposiez. Et donc, il s'agissait pour la consigne d'élève, de construire l'histoire dans leur tête et pour ça d'en garder trace avec les documents d'étayage que vous proposiez. […] Et souvent, on imagine des débuts de scénarios et je leur dis allez on tire le fil...on prend un personnage, puis on s'arrête, puis on en prend un autre et on fait ça à l'oral […] Donc il y a un gros travail à l'oral. […] C'est pour ça que ces étayages, je m'en suis servis comme premier jet...parce que derrière y'avait la construction orale du texte.[85]

En utilisant l'étayage-verbal de cette façon, l'enseignant expert illustre de façon évidente le lien entre l'oral et l'écrit. De plus, il s'inscrit tout à fait dans la perspective de la relation de tutelle telle qu'émise par J. Bruner dans laquelle l'adulte guide le novice par la parole en lui faisant construire lui-même chaque étape de sa réflexion pour aboutir à la solution.

III. 3. 2. 3. La gestion de l'étayage-posture par les deux enseignants.

Il s'agit ici de dresser un bilan quant aux étayages-postures employés par les deux enseignants tout au long de la séquence d'apprentissage qu'ils ont menée. Il convient de

85 Annexe XVII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant expert :T2-PEE et T10-PEE.

rappeler que ces types d'étayages s'appuient sur les différentes postures enseignantes telles qu'envisagées par Dominique Bucheton.

Du point de vue de l'enseignant expert, il est à noter trois étayages-postures essentiellement utilisés. D'une part, cet enseignant a mis en avant un fort étayage-posture dit de contrôle. Il s'observe particulièrement lors de la séance consacrée à la première version d'écriture, lorsque l'enseignant met en œuvre un pilotage très serré pour faire inventer oralement par ses élèves, des trames d'histoires concernant la nouvelle à suspense à créer. Il s'agit alors bien de leur offrir une matière suffisante pour qu'ils puissent produire, lors de la prochaine séance, leur propre nouvelle sans manquer d'inspiration. En adoptant un tel étayage, l'enseignant s'assure d'asseoir le projet d'écriture et de faire avancer avec équité l'ensemble de ses élèves. C'est donc bien un travail synchronique de l'ensemble de la classe de façon très organisée. Il semble d'ailleurs que cette étayage-posture ait été complété par un étayage-posture dit d'enseignement puisque l'enseignant expert a profité de ce moment collectif, sous contrôle, pour transmettre et expliciter les éléments nécessaires à maîtriser pour parvenir à réussir la tâche d'écrire une nouvelle à suspense.

Cependant, l'enseignant expert a su adopter des postures plus mesurées quand cela était nécessaire. Il a usé de l'étayage-posture d'accompagnateur en fonction des besoins de ceux éprouvant plus de difficultés tout en en faisant preuve simultanément d'un étayage-posture de lâcher-prise avec les autres, capables d'avancer en autonomie : « C'est vraiment essayer de faire le maximum le tour ; de s'appuyer sur des élèves plus autonomes où on va être moins présent [86]».

Conséquemment, l'enseignant expert semble posséder un étayage-posture étendu qu'il emploi modérément lors de temps précis.

Du point de vue de l'enseignant débutant, deux étayages-postures paraissent majoritaires dans les pratiques professionnelles. Il est à noter la prégnance d'un étayage-posture de lâcher-prise en ce que l'enseignant débutant donne beaucoup de libertés à ses élèves. Effectivement, il les laisse libre de choisir ou non leurs outils de travail, les étayages à utiliser. De fait, c'est un professeur qui prône l'autonomie. Or, cela ne signifie pas non plus qu'il se place dans une situation de totale lâcher-prise. Tout comme l'enseignant expert, il utilise l'étayage-posture de l'accompagnement pour une majorité de

86 Annexe XVII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant expert : T4-PEE.

ses élèves. En guise de conclusion l'enseignant débutant possède lui aussi différents étayages-postures, cependant, moins étendu peut être que l'enseignant expert, du moins sur le dispositif lui étant proposé dans le cadre de la présente recherche.

III. 3. 2. 4. La gestion de l'étayage-culturel par les deux enseignants.

L'étayage-culturel est présent chez les deux enseignants bien qu'aucune mention à ce sujet ne figurait dans le descriptif de la séquence à mettre en place dans leur classe. Conséquemment, il semble s'être imposé de lui-même. L'enseignant expert a jugé qu'il était nécessaire de rajouter une nouvelle à étudier[87] à la suite de la nouvelle de B. Friot. Il justifie d'abord son choix par la nécessité de stabiliser les connaissances du type d'écrit à travailler, à savoir la nouvelle à suspense. Ainsi, dans une volonté de faire mieux cerner les invariants du suspense et d'en montrer la multiplicité, il a décidé de présenter à ses élèves une nouvelle d'un genre différent et d'un auteur différent. De fait, les élèves ont eu pour exemple un texte dont l'auteur du crime était connu mais pas le crime alors que dans le second texte l'acte était connu mais pas le coupable. L'enseignant expert explique que ce sont des enquêtes légèrement différentes mais qui fonctionnent de la même manière. Cela permet alors d'ouvrir les horizons des élèves notamment dans le style d'écriture et l'approche de l'intrigue autour de la suspicion et de l'enquête policière. L'enseignant débutant a confié lors de l'entretien final, qu'il avait pensé lui aussi réaliser ce genre de démarche mais qui ne l'a pas fait par manque d'anticipation et par volonté aussi de rester fidèle au dispositif lui étant proposé. Effectuer cette modification, lui aurait peut être permis d'éviter d'avoir certaines productions « à la manière de ». Pourtant, l'enseignant débutant apporte un étayage-culturel à ses élèves au cours des projets d'écriture qu'il mène. Il envisageait d'ailleurs de travailler autour de l'univers de B. Friot avant la proposition du dispositif. De fait, les élèves ont lu certains textes de l'auteur avant sa mise en place. De fait, les élèves ont pu s'approprier un style d'écriture proche de l'auteur lui-même et en perdre leur originalité.

Quoiqu'il en soit, les deux enseignants sont d'accord pour affirmer que le lien lecture et écriture est fondamental. Pour l'enseignant expert « c'est incontournable » et pour l'enseignant débutant c'est un « tremplin à l'écriture », selon leurs propos. Pour l'un, c'est

87 Annexe XVI. Nouvelle de François Braud et Maud Lenglet : Qui a volé la camionnette d'Ahmed ?, p. 121.

faire le lien entre une démarche inductive et déductive car c'est d'abord observer comment la nouvelle à suspense fonctionne et se construit pour ensuite essayer d'en créer une. C'est donc favoriser l'appropriation des mécanismes littéraires concernant le suspense. Pour l'autre, c'est un facteur motivant en ce qu'il offre l'opportunité aux élèves de découvrir un style inconnu et attractif pour finalement s'y essayer.

Pour conclure sur l'étayage-culturel, il semble inhérent au projet d'écriture, du moins, selon les pratiques des deux enseignants. Il peut s'organiser de diverses façons mais doit veiller à rester varié et équilibré.

III. 3. 2. 5. La gestion de l'étayage-milieu par les deux enseignants.

L'état actuel de l'objet d'étude ne permet pas de développer l'étayage-milieu ni de l'enseignant expert ni de celui débutant, avec objectivité. Cependant, quelques minces indices permettent de deviner l'atmosphère d'écriture ou encore l'organisation du temps et de l'espace. Ainsi, il semble qu'une heure par semaine soit dédiée à la production d'écrit aussi bien chez l'enseignant débutant que chez l'expert. Ce fait illustre donc une relative régularité. Mais, aucune autre information ne permet d'affirmer s'il s'agit d'un temps rituel prévu dans la programmation hebdomadaire. Est-ce un moment clairement identifié par les élèves ? Est-il attendu ou bien redouté ? Est-il réalisé quand il reste du temps dans la journée ? Cette dernière question est d'ailleurs soulevée par l'enseignant débutant lorsqu'il confie : « un jour où j'ai fait en fin de journée, je sentais bien qu'ils n'étaient pas réceptifs »[88]. Il explique donc que ce n'était pas un temps approprié pour réaliser une telle tâche cognitivement.

La production d'écrit semble toujours se passer en classe suivant des modalités plus ou moins collectives mais aucune précisions quant à un possible aménagement de l'espace particulier pour ce temps-là. Néanmoins, un aménagement spécial a dû être envisagé par les enseignants lors des temps d'étayage-verbal entre pairs au vue de l'amélioration des écrits. Pour les élèves de l'enseignant débutant ayant la présence ponctuelle d'une maîtresse en plus, tout particulièrement pour les temps de production d'écrit, il est fort probable que les élèves soient réunis en petits groupes d'écriture. Ces derniers pouvant alors être pilotés par deux enseignants, offrant plus d'efficacité dans l'accompagnement et cela dans un

88 Annexe XVIII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant débutant : T2 -PED.

climat *secure*[89].

Concernant justement les conditions de l'atmosphère de classe, il apparaît que les deux classes comportent un climat propice à la création. C'est une atmosphère détendue à la fois de dialogue et de concentration. Il est à noter chez l'enseignant débutant, l'utilisation d'un système de jeton à retourner en cas de questions ou de doutes. Ce système est alors pratique pour la gestion du groupe car il permet à l'enseignant de repérer les élèves ayant besoin d'aide tout en permettant au concerné d'attendre tranquillement sa venue et de poursuivre sereinement son travail. Les conditions de travail des élèves, d'après les faibles indications données, apparaissent tout à fait favorables.

III. 3. 3. Analyse des productions d'écrits des élèves

L'analyse des productions d'écrits des élèves se centre sur l'étude de trois élèves dans chaque classe du dispositif. Ces derniers ont un profil d'élèves en difficultés. Le choix du profil s'explique par l'hypothèse qu'il apparaît plus probable d'observer des changements, grâce à la mise en œuvre d'étayage, chez ce type d'élèves où beaucoup d'apprentissages restent encore à consolider ou construire. Ainsi, ces élèves éprouvent des besoins particuliers appelant nécessairement de l'étayage. D'autre part, les élèves ont été élégis selon des contextes de production différents. Afin d'étudier l'ensemble des productions, l'analyse s'appuie sur les critères d'évaluation tels que posés dans la grille d'écriture/relecture proposée dans le dispositif. De plus, un tableau bilan[90] a été établi concernant les étayages-outils utilisés par les élèves et le nombre de versions produites par chacun dans le but d'avoir une vision globale de leurs travaux.

III. 3. 3. 1. Les productions d'écrits de la classe de l'enseignant expert.

Les trois élèves choisis dans la classe de l'enseignant expert sont appelés dans le cadre de la recherche : A, B et C, dans le but de préserver leur anonymat et leur travail. L'élève A est une fille, les deux autres sont des garçons.

D'un point de vue général, ces trois élèves ont produit un texte correspondant aux attentes des textes officiels pour leur niveau. En effet, ils ont tous écrit au delà des quinze lignes préconisées malgré leurs difficultés potentielles. Ils se situent à un degré de maîtrise

89 C'est un climat de confiance selon des termes psychologiques.
90 Annexe XIX. Tableau bilan sur les productions d'écrit et les étayages-outils utilisés par les élèves de l'analyse, p. 160.

d'orthographe lexicale et grammaticale relativement fragile. Dans le domaine de la cohérence, tous les trois semblent d'un niveau plutôt correct sauf peut être l'élève B dont la cohérence concernant les étapes du récit reste très laborieuse. Effectivement, B écrit de façon assez sèche sous forme de liste ce qui ne permet pas d'instaurer une fluidité dans l'enchaînement des actions du récit. D'ailleurs, la présence de tirets devant certaines de ces phrases est significative de ce constat :

[…]

- Ils regardent dans leur caisse, RAS.
- Ils regardent dans leurs habits d'hier.
- Ils regardent dans leur armoire secrète. […]

Il convient donc de procéder maintenant à l'étude de ces textes de façon méthodique en reprenant les différents critères du projet d'écriture. D'une part, la phrase d'amorce soumise pour lancer l'écriture se retrouve chez tout le monde. Cependant, il est intéressant de constater que seul l'élève C a gardé le point de vue subjectif engendré par le pronom personnel « je ». Ainsi, l'élève A a écrit à la troisième personne du singulier féminin et l'élève B à la troisième personne du pluriel masculin. Mais, il est à noter chez C, une confusion du point de vue entre l'emploi du « je » et celui du « ils », en particulier à la fin de son récit. Cette confusion est d'autant visible qu'il écrit « je » sur sa feuille puis rature pour écrire « ils » ou encore « il ». La question de l'énonciation chez l'élève C est donc plutôt très fragile. Néanmoins, cette reprise de l'amorce démontre bien que les trois élèves ont su introduire un personnage principal qu'ils ont accompagné le plus souvent de deux ou trois autres personnages comme en attestent la frise pour les personnages.

Le cas de l'élève A[91] est intéressant en ce que cette élève a été absente durant deux séances de la séquence d'apprentissage. De fait, elle n'a pu que se fonder sur le tableau pour écrire la nouvelle et d'une possible trame réalisée oralement pour écrire son unique version. Cette élève suit scrupuleusement ce qu'elle a établi dans le tableau initial. C'est probablement cette démarche qui lui permet d'avoir un récit cohérent et organisé. Cette hiérarchisation se remarque par son utilisation fréquente de connecteurs tels que « Tout d'abord, ensuite, après, puis ». Son histoire possède bien un élément perturbateur puisqu'il s'agit de la disparition soudaine du tutu de danse dans le magasin de la mère du personnage

91 Annexe XX. Production d'écrit de l'élève A, p. 161.

principal qui se nomme Nadia. L'intrigue porte donc sur un vol qui est un crime grave. Ce choix opéré amène donc l'élève A à se situer dans le registre de l'enquête policière qu'elle maîtrise plutôt bien. Ce registre fait écho à la seconde nouvelle présentée par l'enseignant expert du vol de la camionnette d'Ahmed. Les invariants de l'enquête policière se retrouvent dans l'histoire de l'élève A. Cette dernière propose trois suspects qui ne sont autres que les trois amis fidèles de Nadia. Celle-ci s'interroge alors successivement sur chacun de ses amis quant aux probabilités qu'ils soient coupables. Elle trouve un alibi à chacun ce qui peut surprendre le lecteur qui s'attendait peut être à ce que l'un de ses amis soit vraiment le coupable. L'élève A pose donc des fausses pistes. Finalement, Nadia apprend que c'est sa mère qui a le tutu car elle y répare un trou. L'élève A a donc su apporter une chute surprenante et décalée par rapport à l'événement grave annoncé au début de sa nouvelle. Il ne s'agit pas d'un vol criminel mais d'un simple trou à réparer dans le tutu de danse. Conséquemment, l'écrit de l'élève A en dépit de ses difficultés parvient à cerner les caractéristiques de la nouvelle à suspense. Néanmoins, son histoire reste très proche de celle travaillée dans la nouvelle en classe. Elle est donc dans un contexte relatif du « à la manière de ». De plus, elle n'a pas respecté les temps du récit qui devaient être du passé composé pour rendre l'action plus vivante.

Le cas de l'élève B[92] est quant à lui très éloigné de celui de l'élève A. Son écrit est plus laborieux, moins fluide, parsemé d'incompréhensions. Effectivement, cet élève commence son histoire en instaurant une atmosphère propice au suspense par des bruits bizarres entendus qui suggèrent donc qu'ils est en train de se passer quelque chose d'inquiétant. Mais, il interrompt tout par un appel de la mère des personnages principaux qui reste en suspend pour finalement rebondir sur une histoire de portable ayant disparu qui serait donc le fameux objet inconnu recherché quelque lignes avant.

> C'est le soir, ils entendent du **bruit**. Ils allument leur lampe. Bizarre je ne vois rien et toi Matéo ? Non plus rien à signaler. Le lendemain matin, Matéo et Léo regardent dans la chambre. **Ils ont perdu quelque chose mais ils ne savent pas**. Ils entendent d'**autres bruits**. Ils regardent dehors. Ils ne voient rien. Tout à coup leur **mère les appelle** mais il n'entendent pas. Ils **ne retrouvent pas leur portable**.

S'ensuit une recherche dans différents lieux à l'image de la technique employée dans la nouvelle Soupçon de B. Friot. L'élève B est donc, plus encore que l'élève A, dans une rédaction « à la manière de ». Ces lieux sont donc énumérés sans instauration de

92 Annexe XXI. Production d'écrit de l'élève B, p. 164.

suspense sous forme de liste répétitive par la structure « Ils regardent ». Finalement, le portable est dans le coffre à jouets. Le lecteur peut donc s'interroger quant à la gravité de l'événement annoncé au départ et au décalage avec une chute qui est loin d'être surprenante puisque les personnages cherchaient le portable, ils l'ont bêtement retrouvé. D'autre part, la dernière phrase de l'histoire de l'élève B pose question. Il s'agit de : « Mais s'ils le reperdent, c'est que c'est grave ». Comment interpréter cette phrase ? Le lecteur doit-il penser qu'une suite va venir pour cette fois-ci rendre la disparition du portable beaucoup plus grave ? Le lecteur ne comprend pas bien cette annonce finale. C'est d'ailleurs ce que ses camarades lui ont fait remarqué lors de l'échange entre pairs pour la réécriture. Malgré cela, l'élève B n'a procédé à aucune modification. En d'autres termes, la production d'écrit de l'élève B, bien qu'ayant utilisé tous les étayages-outils, n'est pas parvenue réellement à l'objectif d'écrire une nouvelle à suspense car son histoire reste incohérente.

Avant d'analyser la production d'écrit de l'élève C[93], il convient d'apporter quelques précisions quant à son profil. C'est un élève qui éprouve de grandes difficultés à écrire. Son obstacle principal est la planification dans le processus d'écriture et le stockage des informations pour développer son cheminement de pensée. En effet, il a du mal à envisager du début jusqu'à la fin la trame de l'histoire qu'il produit. De fait, lors de ce projet d'écriture, grâce aux étayages-outils mis en place, il a pu revenir autant de fois que nécessaire sur les étapes de son récit pour les rédiger. Ce guidage a donc été une réussite pour cet élève qui a produit un texte loin des textes généralement écrits qui paraissent plus secs dans leur rédaction. Le contenu de son histoire est plausible malgré quelques incohérences. Son personnage principal est à la recherche de ses amis qui ont disparu. Ce dernier part donc à leur recherche. C'est alors un périple d'une succession de lieux qui s'enchaînent. Des lieux d'ailleurs parfois improbables puisque le personnage se rend de la cuisine au Portugal en passant par l'Espagne pour finalement revenir dans son jardin où était la solution. Son récit manque de justifier le choix du déplacement du personnage qui aurait certainement fait gagner l'histoire en suspense. S'ajoute à cela, le fait que l'élève C associe à certains des lieux d'autres personnages qui pourraient alors par des « racontages » amener des fausses pistes et donc un vrai suspense. Une nouvelle fois encore, cette technique du lieu n'est pas sans rappeler celle de B. Friot dans Soupçon et celle des personnages interrogés de celle de l'enquête policière. C'est donc la première production

93 XXII. Production d'écrit de l'élève C, p. 168.

d'écrit réinvestissant des traits des deux nouvelles vues au cours de la séquence. Cependant, l'élève C parvient tout de même à surprendre le lecteur par sa chute. Les amis du personnage principal étaient en fait en train de prendre tranquillement un goûter dans son jardin. Ce n'est donc pas une disparition inquiétante et tragique mais un bon moment entre amis. L'élève C a aussi participé à l'échange entre pairs au vue d'améliorer sa nouvelle, cependant, ses documents ne font aucune mention de changements envisagés.

En guise de conclusion sur l'analyse des productions d'écrit des élèves en difficultés de l'enseignant expert, il est possible de dire que les étayages-outils ont eu une influence significative sur le résultat de leurs écrits et pas seulement au niveau de leurs compétences. En effet, les étayages-outils ont été efficients pour guider la majorité des élèves dans l'étape de la planification du processus rédactionnel. De plus, les intrigues des histoires se sont révélées variées et authentiques du fait d'un étayage-culturel suffisamment pensé.

III. 3. 3. 2. Les productions d'écrits de la classe de l'enseignant débutant.

Les trois élèves choisis dans la classe de l'enseignant débutant sont appelés dans le cadre de la recherche : D, E et F, dans le but de préserver leur anonymat et leur travail. Les élèves E et D sont des garçons et l'élève F est donc une fille.

De façon générale, comme les élèves précédents, ces trois élèves ont produit un texte correspondant aux attentes des textes officiels pour leur niveau. En effet, ils ont tous écrit, sauf l'élève F, au delà des quinze lignes préconisées malgré leurs difficultés potentielles. Ils se situent à un degré de maîtrise d'orthographe lexicale et grammaticale fragile. Dans le domaine de la cohérence, tous les trois semblent d'un niveau plutôt correcte.

Les productions d'écrits réalisées par les élèves de l'enseignant débutant se démarquent fortement de celles des élèves de l'enseignant expert. En effet, les écrits sont fortement ancrés dans le contexte d'écrire « à la manière de » comme l'enseignant débutant l'avait d'ailleurs soulevé lors de l'entretien final. Il semble bien difficile de différencier, d'une part, les écrits entre eux, et d'autre part, d'apprécier la qualité de création des élèves qui sont devenus des « Friot bis » selon l'expression de leur enseignant. Il est donc légitime de s'interroger quant aux savoirs réellement appris par les élèves dans le registre de produire une nouvelle à suspense.

L'aspect énonciatif usé par ses élèves reste fidèle à celui émis par le projet d'écriture. Il n'est donc pas surprenant de voir chez les trois élèves, la phrase d'amorce comportant le point de vue soumis au départ, à savoir l'emploi de la première personne du singulier. Cependant, cette utilisation peut contribuer à plonger les sujets-scripteurs dans l'action de ce qu'ils écrivent donc à mieux se projeter et travailler les effets pour le lecteur.

Conséquemment, l'élève F[94] illustre parfaitement le constat du « Friot bis ». Elle a remplacé l'animal suspecté, à savoir le chat dans la nouvelle de B. Friot, par un chien qui se roule par terre de façon bizarre dans sa chambre. Or, l'histoire de Friot commence dans la chambre du personnage principal. Ensuite, le personnage se rend dans chaque pièce de la maison pour vérifier que tous les autres animaux s'y trouvant aillent bien. De fait, dans le salon : le chat dort, dans la cuisine : les poissons tournent dans leur bocal. Soit, exactement les mêmes animaux que dans la nouvelle du *Soupçon*. La fin de l'histoire se termine dans la chambre du personnage principal avec pour résultat que les chaussures préférées du personnage principal ont été mangées par le chien. Le gâteau au chocolat de Friot s'est simplement transformé en chaussures, l'action d'être mangé ne changeant pas. Il est donc vrai que cet écrit correspond aux attendus d'une nouvelle à suspense mais ce n'est pas surprenant puisque c'est une imitation du style de Friot. Somme toute, l'élève F n'a pas produit vraiment un écrit authentique à son image. Néanmoins, elle a réalisé un écrit cohérent et efficace, point positif au vue de ses difficultés.

L'élève E[95] quant à lui, s'inscrit également dans cette démarche du « Friot bis » à l'exception qu'il en prend conscience lors de la réécriture et qu'il produira alors un texte complètement nouveau pour s'en affranchir. Au fond, c'est probablement l'unique cas de cet objet d'étude, qui use efficacement et en profondeur de l'étape de la réécriture. C'est-à-dire que ses premières versions relatent l'histoire d'un personnage dans sa chambre qui constate anormalement que son chien dort dans son lit. Là encore, le chat de Friot s'est transformé en chien. Puis, le personnage voyage de pièces en pièces, vérifiant les activités usuelles du hamster, de la souris comme pour l'élève F et surtout comme dans la nouvelle travaillée en classe. Le personnage découvre enfin ce qui s'est passé : le chien a dévoré la tarte aux fraises et à la chantilly dans le frigo, écho au gâteau au chocolat de la cuisine chez Friot. C'est pourquoi, l'élève E a décidé d'écrire une autre nouvelle à suspense pour s'éloigner du style de Friot au service de son propre style créatif. En dernier lieu, sa nouvelle porte sur

94 Annexe XXV. Production d'écrit de l'élève F, p. 186.
95 Annexe XXIV. Production d'écrit de l'élève E, p. 180.

l'incompréhension du personnage principal à voir la couette de son lit par terre. Il part donc interroger ses parents, puis sa sœur qui n'y sont pour rien. En revenant dans sa chambre, le garçon découvre que c'est son chien qui en est à l'origine lorsqu'il joue avec la couette et la lâche pour vaquer à d'autres occupations. Bien évidemment, des similitudes avec la nouvelle de Friot restent perceptibles tels que le garçon, le chien à la place du chat et la chambre. Cependant, l'élève E a travaillé les pièces de la maison en lien avec des personnages et un système d'interrogatoire comme dans une enquête policière. Il est donc finalement parvenu à réinvestir et à s'approprier des éléments des deux nouvelles rencontrées dans l'unité d'apprentissage, pour produire un texte singulier.

Pour finir, il convient de se pencher sur le cas de l'élève D[96]. En dépit de difficultés réelles quant à la construction syntaxique, cet élève a produit une vraie nouvelle à suspense en y instaurant une vraie atmosphère de peur et d'inquiétude qui est un ingrédient essentiel. C'est le premier cas à le faire dans cet objet d'étude. De fait, il manifeste un champ lexical et des phénomènes spécifiques tels que les bruits bizarres, très bizarres, l'ombre qui apparaît, les issues de secours verrouillées, les pièges à tendre, l'incertitude, un personnage esseulé donc une victime facile. De plus, c'est également le premier élève à utiliser l'invariant de la ponctuation en plaçant des points de suspension à des endroits précis au sein de son récit. C'est donc la preuve qu'il désire ménager le suspense chez le lecteur. Ce dernier a vraiment l'impression d'être à la place du personnage grandement menacé par quelque chose d'encore inconnu. S'ajoute à cela, ses tentatives d'employer le passé composé, comme recommandé dans le projet d'écriture. Le lecteur est d'autant pris par l'action. Enfin, sa chute est surprenante en ce qu'il ne s'agit pas d'un criminel ou d'un monstre mais seulement d'une mauvaise blague de la sœur qui voulait se venger de son frère et de ses mauvaises blagues envers elle. Le lecteur pris en haleine, peut souffler ! L'élève D a donc produit une nouvelle à suspense efficace qui contient la majorité des invariants y étant attendus au contraire des autres cas abordés.

Tout compte fait, s'il est vrai que les élèves de l'enseignant débutant ont beaucoup été des « Friot bis », ce n'est pas sans en prendre conscience. Ainsi, certains ont eu la volonté de recommencer tout un travail d'écriture pour prouver et surtout se prouver qu'ils étaient capables d'autre chose. D'autres encore, sont parvenus à le faire du premier coup.

96 XXIII. Production d'écrit de l'élève D, p. 173.

IV. RÉSULTATS ET MISE EN PERSPECTIVE

Au terme de l'ensemble de l'analyse, il est possible d'aboutir à certaines conclusions concernant la réflexion qui visait à savoir comment mettre en œuvre un étayage pertinent au service de la production d'écrit au cycle 3 ?

L'analyse a permis de mettre en évidence que l'efficience de l'étayage dépend de celui qui le met en œuvre. Effectivement, l'enseignant expert et l'enseignant débutant n'ont pas eu la même approche des étayages proposés. Cela valide donc bien l'hypothèse que l'étayage va de pair avec l'enseignant et ce qui le constitue à savoir sa culture, sa personnalité, ses habitudes, ses conceptions et ses représentations. De part son expérience, l'enseignant expert a été plus à l'aise dans la gestion des différents étayages que le débutant. Cependant, on ne peut pas affirmer que l'enseignant débutant a de moins bons résultats que l'enseignant expert car l'un comme l'autre ont réussi à porter leurs élèves jusqu'au bout du projet. Chaque élève de chaque classe a produit une nouvelle selon ses capacités et ses compétences.

Malgré tout, l'étayage ne correspond pas toujours aux besoins des élèves. Ainsi, l'analyse a montré que certains élèves ne parvenaient pas à surmonter leurs difficultés malgré des étayages pensés et organisés. Ce constat amène à penser qu'il n'y a pas toujours de solutions pour tous les élèves et que la mise en œuvre d'étayage n'est pas un remède à tout obstacle. L'enseignant doit donc relativiser l'aide et l'accompagnement qu'il peut offrir. L'étayage dépend donc aussi grandement de celui que le reçoit. En effet, les élèves de chaque classe n'ont pas réagi et pris en main les étayages de la même façon. Ainsi, les élèves de la classe de l'enseignant expert semblent en avoir plus l'habitude que ceux de l'enseignant débutant qui ont moins utilisé les documents à leur disposition.

Avant de mettre en œuvre un quelconque étayage, il convient d'en considérer les formes plurielles qu'il est possible de classifier selon leurs fonctions. Ainsi, il n'existe pas un geste d'étayage mais des gestes d'étayages. Les enseignants ont montré qu'il s'agissait alors de conjuguer en production d'écrit : l'oral, la lecture, des postures enseignantes en fonction des postures et besoins des élèves, des supports concrets. Un étayage n'est donc pas plus pertinent qu'un autre puisque la réalité démontre que c'est une corrélation d'étayages les uns au service des autres qui ont été mis en œuvre.

De plus, l'étayage mis en œuvre ne correspond qu'à une situation précise. Par-là,

chaque nouvelle situation, chaque nouveau projet d'écriture appelle à des étayages inédits. C'est ce qu'illustre d'ailleurs l'enseignant expert lorsqu'il explique que les étayages proposés au cours du dispositif de recherche ont été construits pour produire une nouvelle à suspense et qu'il faudrait perpétuellement renouveler l'opération pour tout autre écrit. Il soulève l'importance de donner aux élèves l'accompagnement nécessaire dans l'appropriation des codes pour chaque écrit. Les étayages-outils proposés tels que l'aide pour écrire la nouvelle et les frises, ont été particulièrement pertinentes pour l'étape de planification. Les élèves ont pu construire une trame cohérente de leur histoire et se servir des documents pour rédiger des phrases qui s'enchaînaient logiquement.

Tout compte fait, l'analyse met en lumière la prégnance d'un trio d'étayages indispensables en production d'écrit. Ce dernier se composerait de l'étayage-outil, l'étayage-verbal et de l'étayage-culturel. Les autres notions d'étayage sont inhérentes à toute discipline. Comment justifier ce trinôme ? D'une part, l'apport culturel en production d'écrit est essentiel en ce qu'il apporte la matière et l'appropriation des codes littéraires. Les différentes versions ont montré que les élèves à ce niveau d'apprentissage ne sont pas encore prêts cognitivement à se détacher des contraintes du projet d'écriture et des codes d'un écrit spécifique pour saisir pleinement la liberté de création. Voilà pourquoi, un bon nombre ont produit selon la technique de « à la manière de » en particulier du côté de l'enseignant débutant. Ce malentendu aurait certainement pu être évité par la mise en place de lectures supplémentaires pour ouvrir les horizons. Cela montre bien le pouvoir de la littérature et du choix des extraits proposés aux élèves qui doivent réellement être variés. Les élèves doivent acquérir une culture littéraire personnelle au service de productions d'écrits singulières. L'étayage-culturel est donc au fondement de la production d'écrit. Mais, il ne serait rien sans l'étayage-verbal dont le rôle est d'organiser oralement toute cette matière. Cette organisation peut alors être gardée en mémoire par les étayages-outils avant sa nécessaire retranscription écrite.

Les résultats des productions d'écrit ont révélé que les diverses étayages n'ont pas permis aux élèves d'être déchargés cognitivement. Ils n'ont donc pas pu améliorer et travailler d'autres compétences d'écriture. Il est à noter également que la réécriture est un exercice pour ainsi dire inconnu pour les élèves. Ils sont très rares à effectuer des modifications sur leurs versions antérieures, à peine un ajout ou une suppression d'un mot. Leur réécriture n'est que recopiage et correction orthographique. Cela amène à repenser

cette phase essentielle de la réécriture où l'élève accède à une réflexion distanciée de sa production donc à une métacognition. Les résultats de l'analyse tendent au constat que les enseignants eux-mêmes ne savent pas vraiment comment gérer cette étape de l'écriture. Conséquemment, les élèves ne peuvent pas en développer les compétences et le besoin.

Quoiqu'il en soit, les élèves écrivent. Ils sont accompagnés tant bien que mal par leurs enseignants dans cette laborieuse tâche. Les enseignants auraient besoin aussi d'être accompagnés plus souvent pour encore mieux les accompagner. C'est dans cette perspective que les enseignants se sont portés volontaires dans le cadre de cette recherche. Ils ont pu découvrir une vision de l'enseignement d'un projet d'écriture avec des propositions concrètes d'outils d'accompagnement à mettre en place. Cependant, ils ont surtout pu réfléchir sur leurs pratiques professionnelles en rapport avec un geste spécifique et fondamental du métier dans un domaine précis. Cette remise en question perpétuelle est le moteur même de l'enseignant et plus largement de l'enseignement.

CONCLUSION

En définitive, même si les conclusions apportées à cet objet d'étude n'ont pas réellement permis de fournir les réponses escomptées à tous les questionnements et leurs hypothèses; il aura tout de même été enrichissant en nombreux points.

D'une part, la recherche a offert la possibilité d'acquérir des savoirs théoriques spécifiques au domaine de la production d'écrit en rapport avec les gestes professionnels de l'enseignant. De fait, cet apport accorde une meilleure compréhension et appréhension dans le but d'opérer, de façon plus raisonnée et éclairée, une adaptation des pratiques professionnelles. Par là, c'est donc pouvoir mieux prendre en compte les élèves, leurs besoins et leurs apprentissages au sein de cette activité globale complexe.

D'autre part, ces nouvelles connaissances scientifiques ont pu directement être mises en lumière grâce aux expérimentations réalisées sur le terrain. Ainsi, il est possible d'affirmer que cette recherche aura autorisé le nécessaire lien entre la théorie et la pratique, cela, dans la perspective d'une véritable réflexion et formation professionnelle. En d'autres termes, des échanges authentiques se sont effectués tant du point de vue humain que professionnel.

Néanmoins, il semble tout aussi important de rappeler que la recherche est un exercice laborieux et difficile, appelant à de multiples remises en questions, à diverses doutes, pouvant se révéler parfois très déstabilisants. Cependant, c'est seulement à ce prix que la pensée progresse. C'est donc une profonde satisfaction que d'aboutir à la clôture de cette objet d'étude même si ce dernier appel à poursuivre la réflexion, notamment du point de vue de l'étayage-verbal entre pairs, qui n'a pu, pour des raisons de faisabilité, être étudié plus en profondeur. C'est pourquoi, il n'est pas incertain dans un avenir proche, que le raisonnement se prolonge dans l'objectif d'étudier plus finement la mise en œuvre d'un étayage-verbal entre pairs au service, toujours, de la production d'écrit au cycle 3. Mais, il ne s'agirait plus alors tant de l'observer lors de l'étape de la réécriture que de le concevoir dès la première phase du processus rédactionnel. Effectivement, de nouveaux questionnements émergent quant aux modalités à mettre en place pour ancrer cet étayage dans les pratiques usuelles de classe voire d'un cycle tout entier. Il apparaît évident que bien des découvertes prometteuses restent à rencontrer du côté de la confrontation des savoirs entre les élèves et de leurs potentielles influences qu'elles soient négatives ou

positives.

L'enseignant doit sans cesse se remettre en question s'il veut « performer » ou du moins améliorer ses enseignements. Un questionnement en suscitant un autre : « rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme »[97], telle est la richesse du métier !

97 Selon la citation d'Antoine Lavoisier.

BIBLIOGRAPHIE

- **OUVRAGES**

BAUDELLE S et *al*. « Écrire, c'est construire sa pensée en la formulant ». In *Français. nouveau concours 2014 Tome 2 Tome 2*. Paris : Nathan, 2013.

BUCHETON D. *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éd., 2009.

BRUNER J. S., DELEAU M., MICHEL J. *Savoir faire, savoir dire: le développement de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France, 1983. (Psychologie d'aujourd'hui).

CHABANNE J.-C., BUCHETON D., ÉD. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs*. 1. éd.Paris : Presses universitaires de France, 2002. 252 p.(Éducation et formation. L'éducateur).

CRINON J., MARIN-PORTA B., BENTOLILA A. *La production écrite, entre contraintes et expression : cycle 3*. Paris : Nathan, 2014. (Questions d'enseignants).

FAYOL M. *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses universitaires de France, 2013. (Que sais-je ?, 3970)

GROUPE EVA (FRANCE), ROMIAN H. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation, 2005.

GROUPE EVA (FRANCE). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette : INRP, 1996.

- **THESES**

VALLAT C. Étude *de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois,* Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012.

- **ARTICLES**

BALLENGHIEN Marie- Agnès, RUELLAN Françis, BRASSART Dominique Guy et REUTER Yves. « Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture ? » in É*crire réécrire*, revue Repères n° 10, INRP, 1994, p.115.

CLAUSTRE C et JASQUES M. « Des veillées d'écriture. Valeurs du texte décentrement du lecteur ; la part de l'écriture. » in *Écrire avec, sur, de la littérature,* revue Repères n°40, INRP, 2009, p111-120.

DUBOIS-LARCOIN Danielle. « Des veillées d'écriture. Valeurs du texte décentrement du lecteur ; la part de l'écriture. » in Repères n°40 : *Écrire avec, sur, de la littérature, INRP, 2009, p. 137-154.*

TAUVERON. C. « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique » in *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, revue Repères n°26-27, 2002-2003, p. 203-215.

TAUVERON C. «Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ? » in *Lecture et écriture littéraire à l'école*, revue Repères n°13, INRP, 1996, p.191-210.

TURCO G. « Problèmes de réécriture : étude de cheminement diversifiés chez les élèves de CM1. » in É*crire réécrire*, revue Repères n° 10, INRP, 1994, p.95.

- **TEXTES INSTITUTIONNELS**

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes de l'école primaire*, BOEN, hors série,n°3 du 19 juin 2008.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALEBOEN. *Progressions des programmes*, n°1 du 5 janvier 2012.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Socle Commun des Connaissances, des compétences et de ,* 2006, 2013.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, 2013.

- **RAPPORTS DE CIRCONSCRIPTION**

IEN VALENCIENNES DENAIN. *Écrire au cycle 2 et au cycle 3*.

GOURVEZ L, *Rédaction au cycle 3*.

MOUNET NATHALIE. *Productions d'écrits au cycle 3*. Animation pédagogique du 9 mars 2011.

SEVIN LAETITIA. *La production d'écrits au cycle 3*. Circonscription d'ALBI.

LE MANCHEC CLAUDE. *L'étayage langagier*, académie de Grenoble.

- **DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPEDIES**

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES : www.cnrtl.fr

LAROUSSE : www.larousse.fr

PSYCHOLOGIE : « http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone- proximale-de-developpement.html ».

UNIVERSALIS : « Universalis, « BRUNER JEROME SEYMOUR (1915-) », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 3 janvier 2015. URL : https://www-universalis—edu- com.nomade.univ-tlse2.fr/encyclopedie/jerome-seymour-bruner/ ».

WIKIPEDIA: Zone proximale de développement [En ligne]. *Wikipédia*. 9 décembre 2014. Disponible sur : < http://fr.wikipedia.org/w/index.php? title=Zone_proximale_de_d %C3%A9veloppement&oldid=90071379 > (consulté le 3 janvier 2015)

- **AUTRES SITES**

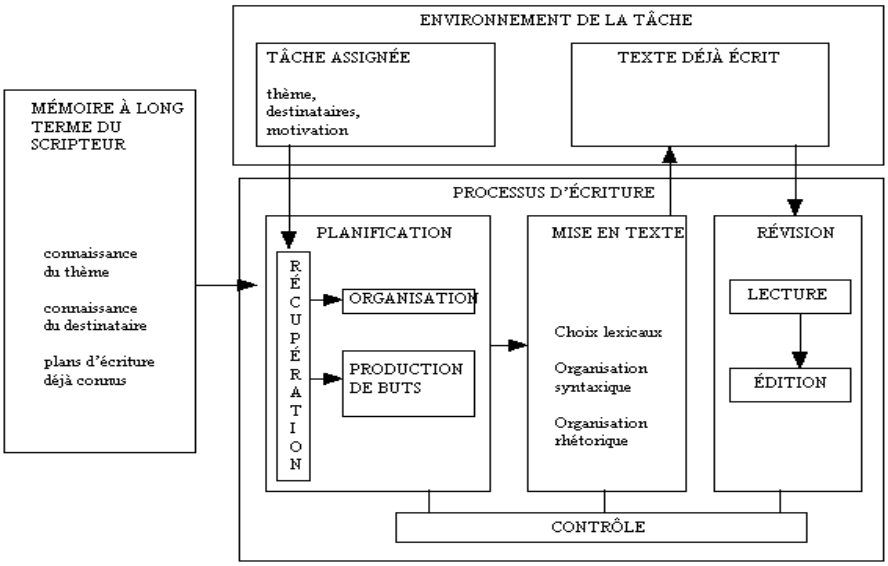
CHARMEUX EVELINE : **www.charmeux.fr** (consulté le 19 avril 2015)

NEOPASSEDUCATION : http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves (consulté le 18 avril 2015)

ANNEXE

PARTIE THÉORIQUE

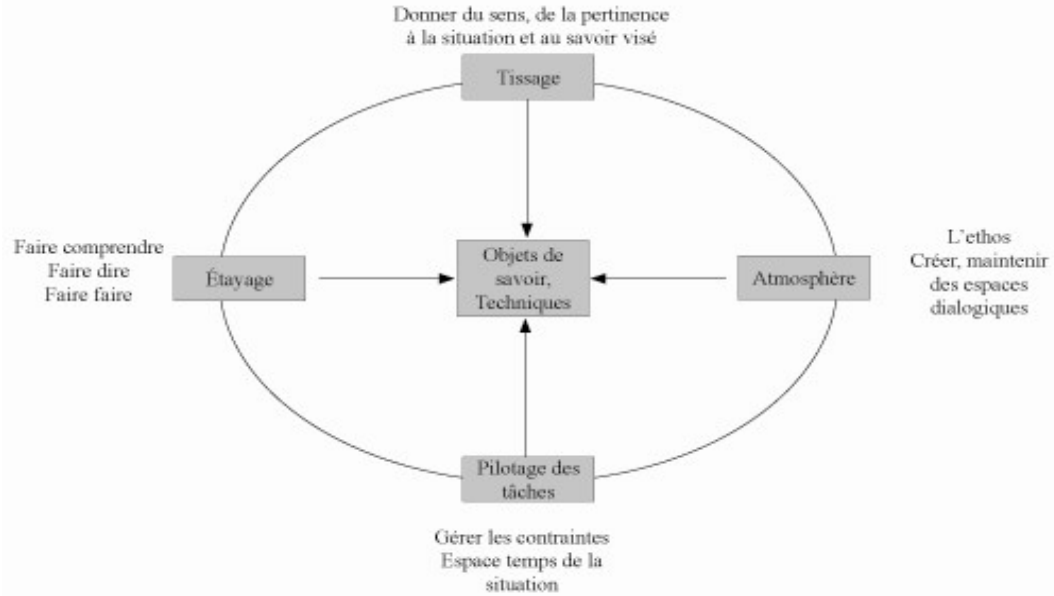
I. Représentation schématique de la théorie cognitiviste des processus rédactionnels selon Hayes et Flower.



Processus d'écriture selon Hayes et Flower.

[En ligne] : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2000.fgayraud&part=22123, (consulté le 09/01/2015)

II. Représentation schématique du multi-agenda selon Dominique Bucheton.



Un multi-agenda de préoccupations enchâssées in educationdidactique.revues.org, n° 543, Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées co-écrit par Dominique Bucheton et Yves Soulé.

PARTIE DU DISPOSITIF DE RECHERCHE

I. Questionnaire à l'intention des enseignants sur leurs conceptions, représentations et pratiques en matière d'écriture et de production d'écrit.

Dans le cadre de mon mémoire de recherche dont le sujet s'inscrit dans l'étayage en écriture au cycle 3, je souhaiterais que vous répondiez à ces quelques questions.

1) Si vous deviez définir le mot « écriture », que diriez-vous ?

….....

.....

.....

2) Si vous deviez définir l'expression « production d'écrit », que diriez-vous ?

….....

.....

.....

3) Avez-vous déjà mené un projet d'écriture ? Entourez votre réponse :

- OUI
- NON

Si oui, veuillez préciser en quelle classe et l'expliquer en quelques mots :

….....

.....

.....

4) Selon vous, une séance de production d'écrit avec vos élèves, c'est plutôt :

- Une aventure enrichissante : les compétences sont acquises et la progression entre les jets d'écriture est visible.
- Une aventure instructive mais semée d'obstacles : c'est laborieux , certains n'y parviennent pas mais c'est concluant pour d'autres.
- Ce n'est pas la peine d'y penser : la production d'écrit est une activité bien

trop complexe.

5) Pour vous, quel est l'élément le plus important dans la réalisation d'une production d'écrit ? (Vous pouvez entourer plusieurs réponses)

- La graphie
- La syntaxe
- L'orthographe
- Le lexique
- La cohérence
- Créativité
- Autres ….....
  .....

6) A quelle fréquence organisez-vous une séance de production d'écrit ? Entourez votre réponse.

- 1 fois par semaine
- 2 fois par semaine
- 1 fois par mois
- 2 fois par mois
- C'est un rituel quotidien

Si c'est un rituel quotidien, veuillez en indiquer les modalités et les objectifs en quelques mots :.....
….....
.....
.....

7) Si peu d'activités en production d'écrit sont proposées chez certains enseignants, c'est à cause : (Entourez votre réponse)

- d'un manque de temps
- d'une peur de ne pas savoir comment faire. Si c'est le cas, pouvez-vous expliquer en quelques mots, selon vous, les origines de ce malaise ?.....

.....

.....

- d'une peur de pénaliser les élèves pour leur maîtrise de la langue.

8) Quel est ou quels sont, selon vous, le(s) problème(s) majeur(s) rencontré(s) par les élèves au cours d'une production d'écrit ?

….....

.....

.....

….....

.....

.....

9) Si vous deviez définir la notion d' « étayage », que diriez-vous ?

….....

.....

.....

….....

.....

.....

10) Proposez-vous des aides à vos élèves en écriture?

- Oui
- Non

Si oui, pouvez-vous expliquer en quelques mots en quoi consiste ces aides, à quels moments vous les mettez en place, pour qui et pourquoi ?

….....

.....

.....

….....

.....

.....

11) Proposez-vous des aides à vos élèves en production d'écrit?

- Oui
- Non

Si oui, pouvez-vous expliquer en quelques mots en quoi consiste ces aides, à quels moments vous les mettez en place, pour qui et pourquoi ?

….....
.....
.....
….....
.....
.....

12) En général, sentez-vous vos élèves motivés lorsqu'il s'agit d'entrer dans l'acte d'écrire ?

- Oui
- Non

Je vous remercie d'avoir offert de votre temps pour répondre à ce questionnaire.

Magnet Cécile,
Professeur des écoles stagiaire et étudiante
en Master 2 MEEF à l'ESPE d'Albi.

II. Questionnaire de l'enseignant expert.

Dans le cadre de mon mémoire de recherche dont le sujet s'inscrit dans l'étayage en écriture au cycle 3, je souhaiterais que vous répondiez à ces quelques questions.

1) Si vous deviez définir le mot «écriture», que diriez-vous ? ….

Il s'agit simplement d'une *mise en* écrit, d'une *transcription* à l'écrit par un élève.

2) Si vous deviez définir l'expression «production d'écrit», que diriez-vous?

Il s'agit à la fois créer la construction d'un texte et de gérer sa transcription.

3) Avez-vous déjà mené un projet d'écriture ? Entourez votre réponse :

- OUI
- NON

Si oui, veuillez préciser en quelle classe et l'expliquer en quelques mots :

Des projets d'écriture ont pu prendre des formes variées :

- écriture en vue d'une correspondance avec une classe de Castelnau de Lévis,
- description d'une œuvre d'art en vue d'un échange sur le ressenti, sa compréhension et en lien avec les autres arts (la danse notamment)
- compte rendu de visites pour synthèse...

4) Selon vous, une séance de production d'écrit avec vos élèves, c'est plutôt :

- Une aventure enrichissante : les compétences sont acquises et la progression entre les jets d'écriture est visible.
- Une aventure instructive mais semée d'obstacles : c'est laborieux , certains n'y parviennent pas mais c'est concluant pour d'autres.
- Ce n'est pas la peine d'y penser : la production d'écrit est une activité bien trop complexe.

5) Pour vous, quel est l'élément le plus important dans la réalisation d'une production d'écrit ? (Vous pouvez entourer plusieurs réponses)

- La graphie
- La syntaxe
- L'orthographe
- Le lexique
- La cohérence
- Créativité
- Autres ….....
  .....

6) A quelle fréquence organisez-vous une séance de production d'écrit ? Entourez votre réponse.

- 1 fois par semaine
- 2 fois par semaine
- 1 fois par mois
- 2 fois par mois
- C'est un rituel quotidien

Si c'est un rituel quotidien, veuillez en indiquer les modalités et les objectifs en quelques mots :.

7) Si peu d'activités en production d'écrit sont proposées chez certains enseignants, c'est à cause : (Entourez votre réponse)

- d'un manque de temps
- d'une peur de ne pas savoir comment faire. Si c'est le cas, pouvez-vous expliquer en quelques mots, selon vous, les origines de ce malaise ?.
  Le temps de correction est très lourd.
  Le lien avec les autres disciplines difficile à tisser.
- d'une peur de pénaliser les élèves pour leur maîtrise de la langue.

8) Quel est ou quels sont, selon vous, le(s) problème(s) majeur(s) rencontré(s) par

les élèves au cours d'une production d'écrit ?

C'est une activité globale et complexe. Le problème majeur rencontré est souvent la trop grande difficulté de la tâche pour aboutir à un résultat dont l'élève peut être satisfait. D'où l'importance des étayages.

9) Si vous deviez définir la notion d' « étayage », que diriez-vous ?

Par rapport à un projet défini, donner les moyens à chaque élève d'être en situation de réussite, en résolvant des obstacles d'apprentissage au mieux définis et identifiés.

10) Proposez-vous des aides à vos élèves en écriture?

- Peu
- Non

Si oui, pouvez-vous expliquer en quelques mots en quoi consiste ces aides, à quels moments vous les mettez en place, pour qui et pourquoi ?…

- Proposer des modèles de majuscules.
- Proposer une mise en page précise et aidante.
- Pour des réponses à des questions ou prises de note correspondant à une ou deux phrases : quelquefois donner la structure orale de l'écrit, les aides pour des difficultés identifiées, puis une correction finale pour validation

11) Proposez-vous des aides à vos élèves en production d'écrit?

- Oui
- Non

Si oui, pouvez-vous expliquer en quelques mots en quoi consiste ces aides, à quels moments vous les mettez en place, pour qui et pourquoi ?.

- construction de textes systématiquement à l'oral et en grand groupe, pour proposer une multiplicité d'exemples avant de passer individuellement à l'écrit.
- Écriture de mots ou expressions de mots au tableau à la demande
- Proposition souvent sous forme de tableau d'un lexique, de connecteurs ou d'une structure d'écriture...

- Possibilité parfois de travailler à 2 ou à 3.

12) En général, sentez-vous vos élèves motivés lorsqu'il s'agit d'entrer dans l'acte d'écrire ?

- Oui
- Non
- Pas toujours

Je vous remercie d'avoir offert de votre temps pour répondre à ce questionnaire.

Magnet Cécile,
Professeur des écoles stagiaire et étudiante
en Master 2 MEEF à l'ESPE d'Albi.

III. Questionnaire de l'enseignant débutant.

Dans le cadre de mon mémoire de recherche dont le sujet s'inscrit dans l'étayage en écriture au cycle 3, je souhaiterais que vous répondiez à ces quelques questions.

1) Si vous deviez définir le mot « écriture », que diriez-vous ?

Les caractères que l'on lit. Le fait d'écrire, proche de la calligraphie.

2) Si vous deviez définir l'expression « production d'écrit », que diriez-vous ?

Création »artistique » avec les mots pour pinceaux.

Espace de liberté.

Mettre du sens dans l'apprentissage de la langue. Lien lecture/écriture.

3) Avez-vous déjà mené un projet d'écriture ? Entourez votre réponse :

■ **OUI**

Si oui, veuillez préciser en quelle classe et l'expliquer en quelques mots :

CM1 : écrire sa madeleine de Proust (évocation du souvenir à partir d'un élément déclencheur + lien avec lecture compréhension)

Raconter ce qui se passe avant une image (à partir des Mystères d'Harris Burdick avec un parallèle sur le schéma narratif)

En cours : écrire le texte d'une histoire composé d'une dizaine d'image : 1 séance, une image, 1ère image ensemble (groupe classe) puis individuelle. Fiches vocabulaire au tableau : adjectifs, verbes, noms communs, autres

4) Selon vous, une séance de production d'écrit avec vos élèves, c'est plutôt :

■ **Une aventure instructive mais semée d'obstacles : c'est laborieux , certains n'y parviennent pas mais c'est concluant pour d'autres.**

5) Pour vous, quel est l'élément le plus important dans la réalisation d'une production d'écrit ? (Vous pouvez entourer plusieurs réponses)

■ **La cohérence**

6) A quelle fréquence organisez-vous une séance de production d'écrit ? Entourez votre réponse.

■ **1 fois par semaine**

7) Si peu d'activités en production d'écrit sont proposées chez certains enseignants, c'est à cause : (Entourez votre réponse)

■ **d'un manque de temps**

■

■ **d'une peur de ne pas savoir comment faire. Si c'est le cas, pouvez-vous expliquer en quelques mots, selon vous, les origines de ce malaise ?**.C'est long à mettre en place, difficile dans le suivi et l'accompagnement des élèves, correction longue et complexe …

■

8) Quel est ou quels sont, selon vous, le(s) problème(s) majeur(s) rencontré(s) par les élèves au cours d'une productiond'écrit

Pour certains, l'inspiration, comment débuter, par quoi ? C'est ceux qu'il faut repérer rapidement pour tenter un accompagnement !...

Des difficultés à faire un texte compréhensible : cohérence du récit avec des mots de liaisons bien utilisés

Pour d'autres, c'est de répondre à la consigne. Déjà trop restreint comme liberté !

9) Si vous deviez définir la notion d' « étayage », que diriez-vous ?

Tenter de s'adapter au niveau de chaque élève et de l'accompagner dans une progression de ses apprentissages.

10) Proposez-vous des aides à vos élèves en écriture?

- **Non** (mais je ne sais pas si on met le même sens dans écriture …)

11) Proposez-vous des aides à vos élèves en production d'écrit?

- **Oui**

- Si oui, pouvez-vous expliquer en quelques mots en quoi consiste ces aides, à quels moments vous les mettez en place, pour qui et pourquoi
- Des doc ressources : classeur de leçon, dictionnaire, dictionnaire orthogr, dictionnaire de synonymes …
- Liste de mots invariables avec mots de liaisons
- Affichage commun : liste d'adj, de verbes et de noms
- Solliciter le maitre : depuis peu, un système de jeton mis en place : un coté rouge, un coté blanc. Quand l'élève a une question, il retourne son jeton coté rouge mais reprend le travail. Je circule (avec la maitre + qui est avec moi) et nous répondons individuellement aux questions. Si besoin, nous complétons les affiches avec les mots demandés.

12) En général, sentez-vous vos élèves motivés lorsqu'il s'agit d'entrer dans l'acte d'écrire ?

■ **Oui**

Je vous remercie d'avoir offert de votre temps pour répondre à ce questionnaire.

Magnet Cécile,
Professeur des écoles stagiaire et étudiante
en Master 2 MEEF à l'ESPE d'Albi.

IV. Séquence d'apprentissage proposée aux enseignants.

SEQUENCE DE FRANCAIS

CM1

Production d'écrit

Dans le cadre d'un mémoire :
A la recherche d'un étayage pertinent au service de la production d'écrit au cycle 3.

Compétences	*L'élève est capable de :* - Lire avec aisance (silencieusement, à l'oral) un texte court littéraire adapté à son âge et le comprendre. - Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte. - Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites). - Comprendre la chronologie du récit en s'appuyant sur des mots de liaison. - Connaître et utiliser les temps du passé dans un récit et leurs effets. - Connaître et utiliser quelques effets du suspense. - Rédiger des textes courts (une quinzaine de lignes) de différents types : nouvelle; en veillant à leur cohérence et à leur précision, relations et en évitant les répétitions. - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et des aides du maître. - Utiliser des outils, des aides proposées pour surmonter une difficulté. -S'impliquer dans un projet individuel.
Objectifs	- Écrire une nouvelle à suspense dont une phrase d'amorce est donnée.

Pré-requis	Difficultés
• Savoir lire. • Savoir écrire. • Les étapes du schéma narratif. • Les temps du passé dans un récit (imparfait, passé simple, passé composé).	• Représentation qu'ont les élèves de la production d'écrit. • Problèmes d'ordre graphomoteurs. • Manque d'idées pour écrire. • Ne pas savoir organiser ses idées. • Maîtrise de la langue française.

	Objectifs	Compétences	Durée
Séance 1	Découvrir une nouvelle à suspense.	*L'élève est capable de :* - Lire avec aisance (silencieusement, à l'oral) un texte court littéraire adapté à son âge et le comprendre. - Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte. - Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites). - Comprendre la chronologie du récit en s'appuyant sur des mots de liaison.	50'
Séance 2	Travailler les effets du suspense.	*L'élève est capable de :* - Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte. - Connaître et utiliser quelques effets du suspense : * Champ lexical de la peur et de l'angoisse. * Les effets des temps du récit en particulier celui du passé composé. * La structure répétitive. * Les jeux de ponctuation : les points de suspension. * Les jeux du narrateur : ce qui est dit/ ce que croit le lecteur/ ce qui se passe. * La chute.	45'
Séance 3	Écrire une nouvelle à suspense (1° jet)	*L'élève est capable de :* - Rédiger des textes courts (une quinzaine de lignes) de différents types : récit en veillant à leur cohérence et à leur précision, relations et en évitant les répétitions. - Connaître et utiliser les temps du passé dans un récit et leurs effets. - Utiliser des outils, des aides proposées pour surmonter une difficulté. -S'impliquer dans un projet individuel.	45'
Séance 4	Écrire une nouvelle à suspense (jet intermédiaire)	*L'élève est capable de :* - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et des aides du maître. - Utiliser des outils, des aides proposées pour surmonter une difficulté. -S'impliquer dans un projet individuel.	45'
Séance 5	Écrire une nouvelle à suspense (jet final)	*L'élève est capable de :* - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et des aides du maître. - Utiliser des outils, des aides proposées pour surmonter une difficulté. -S'impliquer dans un projet individuel.	45'

Niveau : CM1	Durée : 50 min	Séance : 1/5	***Découvrir une nouvelle à suspense.***
Domaine	FRANÇAIS		
Compétences	*L'élève est capable de :* - Lire avec aisance (silencieusement, à l'oral) un texte court littéraire adapté à son âge et le comprendre. - Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte. - Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites). - Comprendre la chronologie du récit en s'appuyant sur des mots de liaison.		
Objectifs	- Découvrir une nouvelle à suspense.		
PHASES	**MODALITÉS**	**DÉROULEMENT**	**MATERIEL**
Mise en situation 20'	Groupe Classe	**<u>1) Découverte de l'histoire du *Soupçon* :</u>** - Le PE explique aux élèves qu'ils vont découvrir un nouveau texte. - Le PE lit une première fois le texte à la classe. - Il prend soin de ne pas lire la chute de l'histoire à savoir à partir de « Il a dévoré... » dans le but de confronter les idées des élèves sur ce qu'il va se passer. Noter les quelques idées au tableau. - Le PE lit ensuite la chute de l'histoire et la compare avec les propositions précédentes. => Les élèves argumentent en s'appuyant sur les indices du texte pour se justifier. - Le texte est ensuite distribué aux élèves qui sont alors invités à le relire silencieusement pour mieux s'en imprégner. - Une dernière lecture est opérée : ce sont les élèves à tour de rôle qui sont invités à le faire.	Photocopies du texte, *Soupçon* de B.friot.

Recherche et Manipulation 10'	Groupe Classe	**2) Comprendre l'histoire du *Soupçon :*** - Le PE veille d'abord à la bonne compréhension du vocabulaire. → Mobiliser les connaissances des élèves sur la construction et les relations des mots entre eux pour en comprendre le sens. - Le PE invite ensuite les élèves à reformuler brièvement l'histoire oralement. → Ne pas hésiter à faire un point- rappel sur le schéma narratif par comparaison avec la nouvelle. - Le PE demande aux élèves : ** Qui peut rappeler comment se construit le plus souvent un récit ?* => situation initiale, perturbation, péripéties, résolution, situation finale. ** Est-ce que l'on retrouve tous ses éléments dans notre texte ?* => les élèves sont invités à chercher des preuves dans le texte pour se justifier. Les étapes et les indices sont soulignés dans le texte. - Le PE questionne ensuite, toujours oralement, plus précisément les élèves. Les questions sont du type : ** Quel est le titre de l'histoire ?* ** Est-ce que le titre correspond à l'histoire ? Pourquoi ?* ** Qui raconte cette histoire ?* ** De qui parle-t-il ?* ** Qu'a fait le chat ?* ** S'est-il intéressé aux animaux de la maison ?* ** Après avoir commis son crime, où le chat est-il allé ?* ** Que pense le garçon quand il voit son chat ?* ** Pourquoi le garçon s'affole ?* ** Quand a-t-il compris la vérité ?* ** Peut-on dire que la première et la dernière phrase sont complémentaires ? Pourquoi ?* ** Comment voit-on dans le texte que le garçon à peur ?* ** Comment voit-on dans le texte que cette peur grandit ?* ** Selon vous, quelle est la particularité de ce texte ? (Le suspense)*	Photocopies du texte, *Soupçon* de B.friot.

Recherche et Manipulation 10'	3) Individuelle - ment	**3) Retracer la chronologie de l'histoire en retraçant le parcours du garçon** : - Le PE explique aux élèves qu'ils vont devoir retracer le parcours du garçon. Pour ce faire, ils doivent compléter une frise chronologique en y marquant chaque étape dans l'ordre. - Après un temps individuel, une mise en commun est effectuée. → Le PE peut compléter la même frise en grand format pour garder une trace écrite pour la classe.	3) Frise chronologi - que du parcours du garçon/élève + Grand format PE.
Synthèse 10''	Groupe Classe	**3) Écrire le résumer de la nouvelle de *Soupçon* pour se souvenir :** - Les élèves sont invités à construire collectivement lors d'une phase orale la résumé de la nouvelle. - Le résumé collectif de la classe est noté sur une grande cartoline comme trace écrite.	Cartoline et feutres.

Niveau : CM1	Durée : 45 min	Séance : 2/5	***Comment peut se manifester le suspense ? Les invariants.***
Domaine	FRANÇAIS		
Compétences	*L'élève est capable de :* - Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte. - Connaître et utiliser quelques effets du suspense. * Champ lexical de la peur et de l'angoisse. * Les effets des temps du récit en particulier celui du passé composé. * La structure répétitive. * Les jeux de ponctuation : les points de suspension. * Les jeux du narrateur : ce qui est dit/ ce que croit le lecteur/ ce qui se passe. * La chute.		
Objectifs	- Travailler les effets du suspense.		

PHASES	MODALITÉS	DÉROULEMENT	MATERIEL
Mise en situation 5'	Groupe Classe	**1) Rappel ;** - Le PE demande aux élèves de verbaliser la séance précédente et notamment le résumé de l'histoire. - Phase de vérification par la relecture du résumé collectif. - Nous allons travailler le suspense dans cette nouvelle : * *Qui peut essayer de donner une définition du suspense ?* → Se mettre d'accord sur une définition, utiliser le dictionnaire pour valider ou non la définition de la classe.	Résumé collectif du *Soupçon*. Dictionnaire

Recherche et Manipulation 30'	Groupe Classe	**<u>Découvrir les effets du suspense, du mystère :</u>** - Relecture du texte : les élèves à tour de rôle prennent la lecture. - Le PE demande aux élèves : ** Comment l'auteur s'y est-il pris pour entretenir le suspense ?* → Relever les conceptions des élèves et construire à partir de celles-ci en veillant à ce que chaque point soit abordé. → Dans tous les cas suivre les activités proposées pour illustrer les invariants du suspense. => Revenir sur les champs lexicaux amenant l'atmosphère particulière de la nouvelle (rappel bref de la séance 1). Lister les mots. **<u>2) Le passé composé au service du suspense :</u>** - Le PE demande aux élèves : ** Qui peut rappeler à quels temps sont les verbes dans un récit?* => imparfait, passé simple. ** Quand utilise-t-on ces temps ?* ** Est-ce que l'on retrouve ces temps dans notre texte ?* => Il n'y a pas de passé simple mais de l'imparfait et du passé composé. ** Qui peut expliquer comment se forme le passé composé ?* ** Nous allons essayer d'observer l'effet du passé composé dans le texte* → afin de mettre en évidence que le passé composé rend plus vivant l'action du fait qu'elle est encore en cours et que le lecteur à l'impression de la vivre en même temps que le garçon : faire transformer par les élèves un extrait de la nouvelle de B. Friot au passé simple pour comparer les effets. → Il semble plus pertinent de prendre un extrait de la nouvelle à partir du moment où le garçon se déplace inquiet.	Texte du *Soupçon*, de B.Friot.

Recherche et Manipulation (suite)	Groupe Classe	**<u>3) Dire pour comprendre : jouer le suspense :</u>** Le PE demande aux élèves : ** A quoi correspondent les points de suspension dans le texte ?* → Réponse argumentées des élèves. - Le PE explique aux élèves qu'ils vont devoir lire l'épisode final en jouant sur la ponctuation pour amener le suspense et ménager l'effet de surprise. « Je suis retourné dans ma chambre.... » à la fin. - Un temps individuel est donné aux élèves. - Les volontaires lisent leur préparation. Les autres camarades donnent leur avis et ressenti. => même exercice avec la phrase finale. **<u>4) La structure répétitive et les jeux avec le lecteur :</u>** - Il s'agit de faire apparaître : * L'idée que le garçon se rend d'un endroit à un autre en fonction de ses animaux car il a toujours un nouveau doute. * ce qui est dit/ ce que croit le lecteur/ ce qui se passe → passage du canari particulièrement pertinent. (→ Possibilité d'utiliser la frise d'étayage 2 comme trace écrit.) **<u>5) La chute de la nouvelle :</u>** - Reprendre la première phrase de la nouvelle avec la dernière phrase de celle-ci et observer le décalage. - Demander aux élèves ce qui auraient pu être vraiment grave. A quoi le lecteur aurait pu s'attendre.	Texte du *Soupçon*, de B.Friot.
Synthèse 5'	Groupe Classe	**<u>6) Une trace écrite :</u>** - Construire collectivement une trace écrite sur comment produire le suspense et l'effet de surprise ? → les mots clés.	Cartoline et feutres

Niveau : CM1	Durée : 45 min	Séance : 3/5	*Comment écrire une nouvelle à suspense ?*
Domaine	FRANÇAIS		
Compétences	*L'élève est capable de :* - Rédiger des textes courts (une quinzaine de lignes) de différents types : récit en veillant à leur cohérence et à leur précision, relations et en évitant les répétitions. - Utiliser des outils, des aides proposées pour surmonter une difficulté. -S'impliquer dans un projet individuel.		
Objectifs	- Écrire un nouvel épisode d'une histoire courte à suspense comportant une amorce à l'écriture. (1° jet		

PHASES	MODALITÉS	DÉROULEMENT	MATERIEL
Mise en situation 10'	Groupe Classe	**<u>1) Présentation du projet d'écriture ;</u>** – Le PE explique aux élèves le projet d'écriture qui consiste à écrire un nouvelle dont le titre est *Soupçon*. • Il doit y avoir le petit garçon. • L'histoire doit commencer obligatoirement par « J'ai tout de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave. » • La nouvelle doit se terminer par une chute surprenante, inattendue. – Avant de lancer les élèves dans la tâche d'écriture, un temps est réservé à l'élaboration de la grille de relecture qui met en avant les critères à respecter dans la production d'écrit. => Le PE a préalablement débuté l'élaboration de la grille, elle est ensuite à compléter/modifier avec les élèves afin de co-construire le sens du projet.	Grille de relecture
Recherche et Manipulation 30'	Individuelle - ment	**<u>2) Écrire le nouvel épisode du Soupçon :</u>** - Les élèves sont ensuite invités à écrire le premier jet. - Le PE circule parmi les élèves afin de les guider, les conseillers et de les étayer. Propositions de pistes d'étayage : → Confèrent aux étayages 1, 2 et 3 et au rappel des modalités du projet d'écriture suivant l'introduction à la présente séquence.	Matériel usuel d'écriture. SUPPORT S DES ETAYAGES 1-2 et 3.
Synthèse 5'	Groupe Classe	**<u>3) Lire et partager</u>** : - Les élèves volontaires sont invités à lire leur premier jet à l'ensemble de la classe. - Recueil des impressions. (outil intermédiaire d'amélioration). - Les productions sont ensuite ramassées et conservées par le PE.	1° jet des élèves

Niveau : CM1	Durée : 45 min	Séance : 4/5	***Comment écrire le jet intermédiaire (2° jet) ?***
Domaine	FRANÇAIS		
Compétences	*L'élève est capable de :* - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et des aides du maître. - Utiliser des outils, des aides proposées pour surmonter une difficulté. -S'impliquer dans un projet individuel.		
Objectifs	- Écrire un jet intermédiaire (2° jet).		

PHASES	MODALITÉS	DÉROULEMENT	MATERIEL
Mise en situation 5'	Groupe Classe	1) **<u>Rappel du projet d'écriture et de ses critères de réussite oralement.</u>** - Distribution des 1° jets.	1° jets.
Recherche et Manipulation 30'	Individuelle - ment	**<u>2) Améliorer et relire sa production :</u>** - La grille de relecture construite lors de la séance précédente est distribuée, relue collectivement et ré-expliquée. - Les élèves sont invités à vérifier leur production avec cette grille en autonomie. - Afin d'améliorer leur production : - **Étayage 4** concernant le passage vers le 2° jet et le jet final, pour que l'élève parvienne à déterminer comment améliorer sa production initiale, lui proposer de lire son jet à un petit groupe de camarades. Ces derniers donneront leur avis et leurs propositions d'amélioration si nécessaire suivant les manques que ces derniers auront ressentis. **→ Il est demandé aux enseignants d'enregistrer les conversations des élèves lors de ce temps. En effet, cet étayage est un des piliers dans l'analyse de l'étude de recherche.** **→ Si les enseignants se retrouvent dans l'impossibilité d'enregistrer, ils peuvent utiliser l'outil de secours créé. Il s'agit d'un support papier que les élèves doivent remplir tout en écoutant la nouvelle de leur camarade. Cet outil peut tout à fait venir en complément de l'enregistrement.**	Matériel usuel d'écriture Grille de relecture 1° jet Un enregistreur vocal. Étayage 4 → outil de secours
Synthèse 10'	Groupe Classe	**<u>3) Lire et partager</u>** : - Les élèves volontaires sont invités à lire leur jet écrit à l'ensemble de la classe. - Recueil des impressions. - Les productions sont ensuite ramassées et conservées par le PE comme les grilles de relecture complétées par les élèves en attendant le passage au jet final.	Jet intermédiaire des élèves Grilles de relecture

Niveau : CM1	Durée : 45 min	Séance : 5/5	*Comment écrire le jet final ?*
Domaine	FRANÇAIS		
Compétences	*L'élève est capable de :* - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et des aides du maître. - Utiliser des outils, des aides proposées pour surmonter une difficulté. -S'impliquer dans un projet individuel.		
Objectifs	- Écrire le jet final.		

PHASES	MODALITÉS	DÉROULEMENT	MATERIEL
Mise en situation 5'	Groupe Classe	**1) Rappel du projet d'écriture et de ses critères de réussite oralement.** - Distribution des 2° jets.	2° jets.
Recherche et Manipulation 30'	Individuelle - ment	**2) Améliorer et relire sa production :** - La grille de relecture construite lors de la séance précédente est distribuée, relue collectivement et ré-expliquée. - Les élèves sont invités à vérifier leur production avec cette grille en autonomie. - Afin d'améliorer leur production : - **Étayage 4** concernant le passage vers le 2° jet et le jet final, pour que l'élève parvienne à déterminer comment améliorer sa production initiale, lui proposer de lire son jet à un petit groupe de camarades. Ces derniers donneront leur avis et leurs propositions d'amélioration si nécessaire suivant les manques que ces derniers auront ressentis. **→ Il est demandé aux enseignants d'enregistrer les conversations des élèves lors de ce temps. En effet, cet étayage est un des piliers dans l'analyse de l'étude de recherche.** **→ Si les enseignants se retrouvent dans l'impossibilité d'enregistrer, ils peuvent utiliser l'outil de secours créé. Il s'agit d'un support papier que les élèves doivent remplir tout en écoutant la nouvelle de leur camarade. Cet outil peut tout à fait venir en complément de l'enregistrement.**	Matériel usuel d'écriture Grille de relecture 2° jet Un enregistreur vocal. Étayage 4 → outil de secours
Synthèse 10'	Groupe Classe	**3) Lire et partager** : - Les élèves volontaires sont invités à lire leur jet final à l'ensemble de la classe. - Recueil des impressions. - Les productions sont ensuite ramassées et conservées par le PE comme les grilles de relecture complétées par les élèves. => plus tard, il est possible d'en faire un recueil d'histoires pressées comme B.Friot à l'aide des TICE (Didapage...) ou par recopie et reliure.	Jet final des élèves Grilles de relecture

V. Grille de relecture auto-corrective.

GRILLE DE RELECTURE

Projet	Écrire une pluralité de nouvelles à suspense ayant la même amorce au vue d'élaborer un recueil pour la classe.
Compétences	*L'élève est capable de :* - Connaître et utiliser les temps du passé dans un récit. - Connaître et utiliser quelques effets du suspense. - Rédiger des textes courts (une quinzaine de lignes) de différents types : nouvelle ; en veillant à leur cohérence et à leur précision, relations et en évitant les répétitions. - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et des aides du maître. - Utiliser des outils, des aides proposées pour surmonter une difficulté. -S'impliquer dans un projet individuel.
Objectifs	*Connaître les principales caractéristiques du récit afin d'écrire une nouvelle à suspense comportant une amorce à l'écriture et une chute surprenante.* – Étapes du schéma narratif. – Prise de conscience des temps du passé (imparfait et passé composé). – Produire du suspense.

Dans mon récit:	**ELEVE**		**ENSEIGNANT**	
	OUI	**NON**	**OUI**	**NON**
J'écris un texte d'au moins 15 lignes.				
J'écris un texte cohérent.				
Je saute des lignes.				
J'écris un texte avec des phrases commençant par des majuscules, se terminant par un point et avec du sens.				
J'évite les répétitions.				
Je porte attention aux accords.				
Ma nouvelle commence par « J'ai tout de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave. »				
Le personnage principal de ma nouvelle est le garçon.				
Il y a d'autres personnages dans ma nouvelle.				
Ma nouvelle se passe dans un lieu et un temps précis.				
Un élément perturbateur provoque des soupçons chez le garçon.				
Le garçon réalise des actions pour trouver la vérité.				
Quelque chose et/ou quelqu'un vient aider le garçon.				
Ma nouvelle a une chute surprenante.				
Ma nouvelle est écrite aux temps du passé.				
Je crée une atmosphère angoissante.				
Je crée du suspense.				
Je porte attention à l'orthographe.				
Je m'applique.				

VI. Étayage 1 : aide à la planification.

ECRIRE
COMPRENDRE
REINVESTIR

Aide pour écrire la nouvelle

Les parties de la nouvelle	Le contenu	La nouvelle de B. Friot	Tes idées pour ta nouvelle
Début de la nouvelle	Quand ?	Le matin (le garçon semble encore être dans son lit.)	
	Où ?	Dans la chambre du garçon.	
	Qui ?	Le garçon.	
	Qui d'autres ?	Le chat du garçon.	
Perturbation et épreuves	Qu'est- ce qui provoque le soupçon ?	Le chat du garçon entre dans sa chambre, s'installe sur son lit avec un comportement suspect car il se lèche les babines.	
	Que fait le garçon pour chercher la vérité ?	Il se lève. Il pense que le chat a mangé l'un de ses animaux domestiques. Il va donc les voir un par un : * le poisson rouge * la souris blanche * le canari Il retourne dans sa chambre puis revoyant le chat, se précipite dans la cuisine où il découvre la vérité.	
Fin de la nouvelle *(La chute)*	Qu'est- ce qui s'est vraiment passé ?	Le chat a dévoré le gâteau au chocolat dans la cuisine	

VII. Étayage 2 : frise des jeux avec le lecteur.

ECRIRE
COMPRENDRE
ORGANISER

Aide pour jouer avec le lecteur

Nom :_____
Prénom :_____
Date :_____

Complète cette frise pour organiser tes idées pour jouer avec le lecteur :

	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5	Etape 6
Ce que tu veux faire croire au lecteur	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Ce qui se passe vraiment	.....	.....	.....	.....	.....	.....

VIII. Étayage 4 : aide à la réécriture, outil de secours à l'échange oral.

ECRIRE
COMPRENDRE
AMELIORER

Aide pour améliorer la nouvelle

Je suis : mon nom : .....

mon prénom : .....

J'écoute la nouvelle de mon camarade :

son nom : .....

son prénom : .....

Je pense que sa nouvelle ... :

est bien parce que... (Points positifs)	peut être améliorée en... (Points négatifs)
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

IX. Aide à la compréhension : frise chronologique du parcours du garçon.

Le *Soupçon*, B.Friot

Le parcours du garçon

Complète cette frise chronologique qui retrace le parcours du garçon :

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5	Etape 6
Dans la chambre du garçon. Le chat s'installe sur le lit du garçon.	Où ? _____ _____ Quel animal ? _____ _____	Où ? _____ _____ Quel animal ? _____ _____	Où ? _____ _____ Quel animal ? _____ _____	Où ? _____ _____ Quel animal ? _____ _____	O _____ _____ Q _____ _____

CORRECTION

Le parcours du garçon

Complète cette frise chronologique qui retrace le parcours du garçon :

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5	Etape 6
Dans la chambre du garçon. Le chat s'installe sur le lit du garçon.	Où ? Au salon. Quel animal ? Le poisson	Où ? Dans le cagibi. Quel animal ? La souris blanche	Où ? Sur le balcon. Quel animal ? Le canari.	Où ? Dans la chambre du garçon Quel animal ? Le chat.	O Dans l Q Le gâteau chocolat.

X. Nouvelle de B. Friot : Soupçon, Histoires pressées.

J'ai tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès que je l'ai vu. Il avait sauté sur mon lit et il se léchait les babines d'une manière qui m'a semblé bizarre. Je ne saurais expliquer pourquoi, mais ça me semblait bizarre. Je l'ai regardé attentivement, et lui me fixait avec ses yeux de chat incapables de dire la vérité.
Bêtement, je lui ai demandé :

- Qu'est-ce que tu as fait ?

Mais lui, il s'est étiré et a sorti ses griffes, comme il fait toujours avant de se rouler en boule pour dormir.

Inquiet, je me suis levé et je suis allé voir le poisson rouge dans le salon. Il tournait paisiblement dans son bocal, aussi inintéressant que d'habitude.

Cela ne m'a pas rassuré, bien au contraire, j'ai pensé à ma souris blanche. J'ai essayé de ne pas m'affoler, de ne pas courir jusqu'au cagibi où je l'ai installée. La porte était fermée. J'ai vérifié cependant si tout était en ordre. Oui, elle grignotait un morceau de pain rassis, bien à l'abri dans son panier d'osier.

J'aurai dû être soulagé. Mais en regagnant ma chambre, j'ai vu que la porte du balcon était entrouverte. J'ai poussé un cri et mes mains se sont mises à trembler. Malgré moi, j'imaginais le spectacle atroce qui m'attendait. Mécaniquement, à la façon d'un automate, je me suis avancé et j'ai ouvert complètement la porte vitrée du balcon. J'ai levé les yeux vers la cage du canari suspendu au plafond par un crochet. Étonné, le canari m'a regardé en penchant la tête d'un côté, puis de l'autre. Et moi, j'étais tellement hébété qu'il m'a fallu un long moment avant de comprendre qu'il ne lui était rien arrivé, qu'il ne lui manquait pas une plume.

Je suis retourné dans ma chambre et j'allais me rasseoir à mon bureau lorsque j'ai vu le chat soulever une paupière et épier mes mouvements. Il se moquait ouvertement de moi.

Alors j'ai eu un doute. Un doute horrible. Je me suis précipité dans la cuisine et j'ai hurlé quand j'ai vu … Le monstre, il a osé ! Il a dévoré …. Je me suis laissé tomber sur un tabouret, épouvanté, complètement anéanti. Sans y croire, je fixais la table et l'assiette retournée.

…. Il a dévoré mon gâteau au chocolat !

B.Friot Soupçon, Histoires pressées.

XI. Trame de la séquence d'apprentissage revisitée par l'enseignant expert.

CM1

TRAME DE SEQUENCE DE FRANCAIS
→ enseignant expert

Production d'écrit

Dans le cadre d'un mémoire :
A la recherche d'un étayage pertinent au service de la production d'écrit au cycle 3.

SEANCE	OBJECTIFS
1	- Découvrir une première nouvelle à suspense : Soupçon, *Histoires pressées*, B. Friot. - Travailler les effets du suspense.
2	- Découvrir une seconde nouvelle à suspense : Qui a volé la camionnette d'Ahmed ? de François Braud & Maud Lenglet. - Travailler les effets du suspense → 1ère partie (chute non dévoilée).
3	- Découvrir une seconde nouvelle à suspense : Qui a volé la camionnette d'Ahmed ? de François Braud & Maud Lenglet. - Travailler les effets du suspense → 2ème partie.
4	- Écrire la trame de ma nouvelle à suspense (1° jet). - Raconter oralement.
4	- Écrire ma nouvelle à suspense (jet intermédiaire).
6	- Améliorer ma nouvelle à suspense (amélioration pour jet final) après avis d'un groupe de camarades et du maître.

XII. Grille de relecture auto-corrective revisitée par l'enseignant expert.

GRILLE EVALUATION

Dans mon récit :	E	M
Présentation. Je saute des lignes.		
Mon écriture est lisible et appliquée.		
Le texte comporte des paragraphes.		
J'écris un texte d'au moins 15 lignes.		
Cohérence avec les consignes données. Il y a un personnage principal et d'autres personnages dans ma nouvelle.		
Ma nouvelle se passe dans un lieu et un temps précis.		
Un élément perturbateur provoque une enquête.		
Je crée des fausses pistes.		
Ma nouvelle a une chute surprenante.		
J'évite les *répétitions*, l'utilisation de *faire, voir, il y a*.		
Cohérence dans les étapes du récit. Les étapes s'enchaînent de façon logique, cohérente et plausible.		
Cohérence dans la syntaxe. J'écris un texte avec des phrases commençant par des majuscules, se terminant par un point.		
J'écris un texte avec des phrases correctes ayant du sens.		
Cohérence dans le temps. Ma nouvelle est écrite aux temps du passé (passé composé, imparfait, passé simple). Le présent est justifié (présent du dialogue ou action toujours vraie).		
Je respecte l'**orthographe lexicale** pour les mots d'usage courant.		
Je respecte l'**orthographe grammaticale** pour les accords simples.		

XIII. Étayage 1 : aide à la planification revisitée par l'enseignant expert.

Les parties de la nouvelle	**Le contenu**	**Soupçon,** ***Histoires pressées*** de B. Friot	**Qui a volé la camionnette d'Ahmed ?** de François Braud & Maud Lenglet	**Nouvelle de :** **…..... …..**
Début de la nouvelle	Quand ?			
	Où ?			
	Qui ?			
	Qui d'autres ?			
Pertur-bation et épreuves	Qu'est- ce qui provoque l'enquête ?			
	Que fait le personnage principal pour chercher la vérité ?			
Fin de la nouvelle *(La chute)*	Que s'est-il vraiment passé ?			

Les parties de la nouvelle	**Le contenu**	**Soupçon, *Histoires pressées*** de B. Friot	**Qui a volé la camionnette d'Ahmed ?** de François Braud & Maud Lenglet	**Nouvelle de :** …… ……
Le narrateur:		C'est un de mes personnages: - il parle de lui, il dit « je »	C'est l'auteur qui raconte en employant « il » ou « elle »	**Je ou il**
Début de la nouvelle	Quand ?	Le matin (le garçon semble encore être dans son lit.)	La fin d'une journée de travail	Nuit/matin/midi/après-midi/soir/vacances/été/hiver
	Où ?	Dans la chambre du garçon.	Épicerie puis café.	Maison (chambre, cuisine,garage...), école, sport, musique, ferme, forêt, mer, ville...
	Qui ?	Le garçon.	Ahmed	Garçon, fille, adulte, animal...
	Qui d'autres ?	Le chat du garçon.	Ali, Marcel, Madame Irma, le couple Adèle et Emile, Madame Conchitas, Monsieur Wolfgang, Marius	
Pertur-bation et épreuves	Qu'est- ce qui provoque l'enquête ?	Le chat du garçon entre dans sa chambre, s'installe sur son lit avec un comportement suspect car il se lèche les babines.	La camionnette a disparu	Soupçon sur un animal, quelqu'un, un bruit, une silhouette / disparition objet, animal, personne
	Que fait le personnage principal pour chercher la vérité ?	Il se lève. Il pense que le chat a mangé l'un de ses animaux domestiques. Il va donc les voir un par un : * le poisson rouge	Ahmed va voir le témoin. Le voleur est un homme ou une femme sorti(e) du magasin.	
		* la souris blanche	Trois client sont sortis. 1. Soupçon à l'encontre de Madame Conchitas qui a un mobile.	

		* le canari	2. Soupçon à l'encontre de Monsieur Wolfang qui a un mobile.	
		Il retourne dans sa chambre puis revoyant le chat, se précipite dans la cuisine où il découvre la vérité.	3. Soupçon à l'encontre de Marius qui a un mobile.	
Fin de la nouvelle *(La chute)*	Que s'est-il vraiment passé ?	Le chat a dévoré le gâteau au chocolat dans la cuisine	Colin arrive. C'est lui qui a rangé la camionnette dans le garage.	Surprise / quelque chose que l'on ne savait pas

XIV. Étayage 2 : frise des jeux avec le lecteur et frise de construction des personnages selon l'enseignant expert.

Aide pour jouer avec le lecteur

Complète cette frise pour organiser tes idées pour jouer avec le lecteur :

	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
Ce que tu veux faire croire au lecteur	….....	….....	….....	…..... ....
Ce qui se passe vraiment	….....	….....	….....	…..... ....

Aide pour définir les personnages

Je donne quelques informations sur les personnages de ma nouvelle. J'indique les relations qu'ils ont entre eux s' il y en a (amis, famille, voisins....) :

	Personnage principal	Personnage 2	Personnage 3	Personnage 4
Nom	....	....	....	....
Liens	....	....	....	....
physique	....	....	....	....
caractère	....	....	....	....

XV. Étayage 4 : aide à la réécriture, outil de secours à l'échange oral revisitée par l'enseignant expert.

Aide pour améliorer la nouvelle

Je suis : mon nom : ..... mon prénom :
.....

Ils écoutent ma nouvelle : Leurs noms:
.....

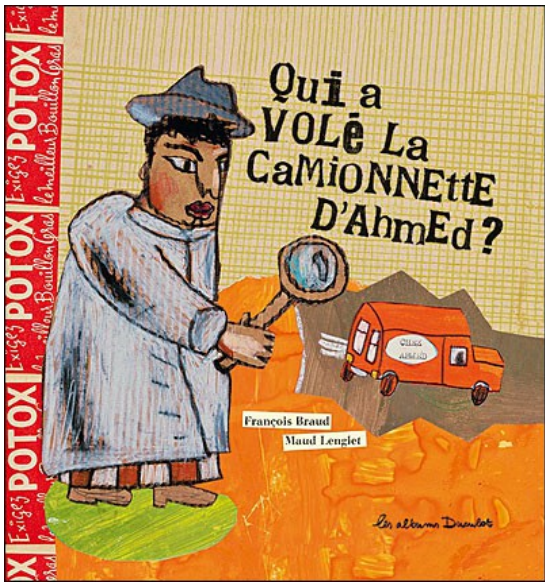
Ils pensent que sa nouvelle...:

Ma nouvelle est bien parce que... (Points positifs)	**Ce qui ne va pas... (Points négatifs)**
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
Ma nouvelle peut être améliorée en... (des idées)	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

XVI. Nouvelle de François Braud & Maud Lenglet : <u>Qui a volé la camionnette d'Ahmed ?</u>

Qui a volé la camionnette d'Ahmed ?

de François Braud & Maud Lenglet



Ahmed est content, c'est une bonne journée aujourd'hui. Il vient de faire ses comptes à ranger un peu sa boutique.
Il s'étire et pense à sa soirée. Une bonne belote avec **Ali**, **Marcel** et **Colin**, accompagnée d'un bon thé à la menthe.
Mais avant, **Ahmed** doit ranger sa camionnette dans son garage. Car demain, il doit livrer **Adèle** et **Emile**, deux clients qui vont se marier. Et tout est déjà dans la camionnette : des pâtés en croûte, des taboulés, des tajines et de splendides pâtisseries, cornes de gazelles, loukoums….

Ahmed sort. La rue est déserte, pas un chat… ET PAS DE CAMIONNETTE !
Elle était là, pas plus tard que tout à l'heure, c'est à n'y rien comprendre.

La voisine aura peut être vu quelque chose…
Madame **Irma** voit TOUT. Elle sait TOUT. C'est la concierge du quartier.

— Madame **Irma**, c'est une catastrophe. On vient de me voler ma camionnette !
— J'ai vu quelqu'un monter dans votre camionnette, y a pas plus d'une demi-heure. Il sortait de chez vous. Je ne dis pas que c'était un homme, vous savez, j'ai la vue qui baisse. Je ne dis pas que c'était une femme non plus.

Ahmed entre dans le **café** de **Marcel**.

— Bonjour **Ahmed**, tu es en avance. **Ali** et **Colin** ne sont pas encore arrivés. Ce soir, on leur met la pâtée aux cartes !

— Ne me parle pas de pâté, **Marcel**, je n'ai pas le cœur à rire. On vient de me voler ma camionnette avec toute ma livraison pour **Adèle** et **Emile**, les jeunes mariés.

Madame **Irma** est *TEMOIN* : elle a vu quelqu'un sortir de MON magasin et monter dans MA camionnette mais elle ne sait pas qui c'est.

— Alors c'est forcément un de TES clients ! Qui as-tu vu aujourd'hui ? demande Marcel.

— **1.** Madame **Conchitas** est venue acheter du piment rouge. Ce soir, elle reçoit son fils, de retour de Barcelone. **2.** Après, monsieur **Wolfang** est passé chercher une bombe contre les moustiques. **3.** Puis, il y a eu **Marius**, le jardinier, qui a acheté de l'engrais pour ses tomates. C'est tout ce que je vois.

— Le *COUPABLE* est forcément parmi ces clients.

— Mais je les connais, ce sont de braves gens.

— Mon pauvre **Ahmed**, on ne peut malheureusement plus faire confiance à personne de nos jours.

— Je n'y crois pas. Pas un de mes clients n'a pu me faire ça !

— Alors les copains, ça va ? Elle n'est pas là ta gazelle **Marcel** ?

— Ne parle pas de gazelle, Ali. On vient de voler la camionnette d'**Ahmed** !

Et c'est un de SES clients ! Si on trouve le *mobile* du vol, on saura qui est le *COUPABLE* !

— Cette madame **Conchitas**… ce n'est pas elle qui a eu un accident de voiture ? demande Marcel.

— Pour sûr, c'est même moi qui ai récupéré l'épave. Elle n'a plus de voiture, ça lui fait donc un bon *MOBILE*…

— Et le militaire à la retraite, monsieur **Wolfang** ? Pourquoi l'aurait-il volée ? Avec sa jambe folle, il ne peut pas conduire.

— Sa jambe folle ! ça ne l'empêche pas de valser lorsque j 'organise des

soirées dansantes au café. Donc il peut conduire… et voler une camionnette ! Voilà la *PREUVE* !

— Et **Marius** le jardinier, une voiture lui serait bien utile pour livrer ses tomates. Il fait au moins dix kilomètres à vélo tous les jours avec ses cagettes pour aller au marché. Je le sais, il s'arrête ici pour prendre un petit blanc. Il dit qu'il n'en peut plus de monter la côte du Beignon.

— *SUSPECT*, comme les autres.

Ahmed est désespéré. Trois clients et trois suspects. **Ahmed** est un homme qui fait confiance à tout le quartier. Il laisse même ses clés sur sa camionnette. S'il avait su…

ALORS QUI EST LE *COUPABLE* ?

— Mais dis donc Ahmed, t'es gras comme un loukoum. T'abuses du couscous ou quoi ?

— Ah Colin, si tu savais ce qui m'arrive… On vient de me voler MA camionnette. Et avec les amis, on *SOUPCONNE* les clients de ma boutique, tu te rends compte ? Un client qui me vole, moi, monsieur Ahmed … Mais c'est un véritable *CRIME* !

— *LA CAMIONNETTE ! Mais c'est moi qui l'ai mise au garage tout à l'heure. J'ai cru plus prudent de la rentrer. On ne sait jamais, par les temps qui courent…*

XVII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant expert.

Le tapuscrit utilise les sigles :

- *PEE pour Professeur des Écoles Expert.*
- *RR : pour Responsable de la Recherche.*
- *Tchiffre ou nombre + RR ou PEE pour les tours de paroles de chacun.*

T1-RR : Tout d'abord, avant de commencer, pourriez-vous dire qu'elle a été votre ressenti vis à vis de la mise en œuvre du dispositif qui vous a été proposé? Comment vous êtes-vous senti à la fois en tant que professionnel mais aussi personnellement?

T1-PEE : Quand vous me l'avez envoyé par courriel. J'ai trouvé qu'il était clair. Nous avons le même discours par rapport à la production d'écrit. Les séances pour moi étaient relativement claires, les différents scénarios. Plus, la possibilité d'aménagement que vous proposiez, je me suis vite senti rassuré. Il n'y avait pas un nombre de séance qui était trés très importantes donc j'ai pu l'intégrer facilement dans l'organisation générale de ma classe.

T2-RR : Qu'avez-vous modifié dans le dispositif que je vous ai proposé? Est-ce que vous avez modifié la trame générale par exemple?

T2-PEE : Alors, de souvenir, les deux modifications importantes ...ont été... la première, c'est de ne pas rester sur un même texte mais d'en proposer deux. Et deux d'auteurs différents avec un type légèrement différent. Un, basé sur la recherche de la raison d'une suspicion, sur le chat. L'autre étant basé sur une recherche d'une disparition. Donc des types d'enquêtes légèrement différents parce que pour l'un, l'auteur est connu mais c'est ce qu'il a réalisé qui en l'ai pas. Pour la deuxième histoire, c'est l'action qui est connue mais pas l'auteur. Mais, le dispositif restait le même, c'est-à-dire, y'avait plusieurs relances. A la deuxième histoire, y'avait un suspect avec des possibilités que ce soit lui puis non puis il y en avait un deuxième un peu comme dans l'histoire du chat. Ça c'est la première modification.

La deuxième, c'est que le premier jet, je ne l'ai pas réalisé comme vous l'aviez prévu mais je l'ai réalisé à travers des documents d'étayage que vous proposiez. Et donc, il s'agissait, pour la consigne d'élève, de construire l'histoire dans leur tête et pour ça d'en garder trace avec les documents d'étayage que vous proprosiez. Notamment, y'avait remplir comme ça avait déjà été rempli pour le *Soupçon* et pour *Qui avait volé la*

camionnette : le début de la nouvelle, la perturbation et les différentes épreuves. Et donc, ils n'avaient pas à le remplir de façon linéaire. J'avais bien insisté sur le fait que, moi ce que je voulais, c'est qu'ils aient dans la tête, l'histoire. Une histoire qui reprenne la structure. Et pour qu'ils la gardent en mémoire ou pour qu'ils s'aident à la construire, vos documents sur les différentes étapes, par exemple, et sur le décalage entre ce qu'on veut faire croire au lecteur et ce qui se passe vraiment pouvaient être utilisés. De la même façon, les personnages, avec le personnage principal, le personnage 2, 3... qui ne remplissaient pas de façon linéaire. C'était tiens je trouve un autre personnage, je le marque. Ce qui fait que...voilà ça a été un remplissage...avec peut être le document sur la structure, les parties de la nouvelle où là j'ai demandé à ce que tout soit rempli sinon le reste je leur ai demandé de le compléter pour que ça les structure mieux. Et ils sont partis avec un premier jet.

T3-RR : Nous allons restés toujours sur les formes d'étayage, donc, est-ce que les formes d'étayages qui vous ont été proposées correspondent à votre vision de l'étayage?

T3-PEE : Moi, je trouvais qu'ils étaient très intéressants. Je les ai pris de façon générale. Je les ai proposés à tout le monde. Après, y'a un étayage plus différencié par rapport aux profils d'élèves où là je reste sur des choses beaucoup plus classiques... où les deux ou trois enfants en difficultés, ont eu de façon graduée de la dictée à l'adulte, pour deux ou pour une et demi on va dire. Et puis après, pour deux ou trois autres, des aides concernant les phrases. Et pour d'autres, des aides concernant, sur le premier jet, la structure ce qui manquait : Mais là ta chute comment... et la tu n'as qu'une seule...il ne se passe qu'une seule chose...

T4-RR : Donc là, c'est du questionnement oral ou des outils ont été mis en place?

T4-PEE : Là, c'est passé avec vos outils et vérifier. C'est reprise des outils et puis s'il en manquait, l'étayage va être de le faire compléter ou de le faire verbaliser. Et d'essayer... parce qu'avec 29 productions...sur le nombre de séances, c'est relativement rapide, donc c'est vraiment essayer de faire le maximum le tour ; de s'appuyer sur des élèves plus autonomes où on va être beaucoup moins présent. Et après, vous aviez aussi le dernier étayage où ils se lisaient, pour la réécriture, où là il pouvait y avoir aussi un dernier apport.

T5-RR : Donc vous avez utilisé tous les étayages que j'ai proposé ?

T5-PEE : Tous.

T6-RR : Est-ce que vous en avez ajoutés ?

T6-PEE : Heu...je ne sais pas si c'est vraiment quelque chose de particulier mais pour moi

c'est systématique... quand ils ont un mot à demander, je remplis le tableau de mots, de structures, d'éléments qui peuvent me demander donc ça ils savent. C'est une habitude, c'est quelque chose qui est régulier. Donc ça va donner : maître comment j'écris...dégage alors je luis dis, dis-moi ta phrase parce que s'il y'a un accord... alors si ces nourritures dégagent une odeur...ect, je vais l'écrire avec -ent. Je lui dis alors voilà, il y a l'accord. Ils me sollicitent l'un après l'autre.

T7-RR : Donc là c'est pareil, c'est pour l'ensemble des élèves au fur et à mesure de leurs demandes ?

T7-PEE : Oui, mais c'est une demande individuelle. Les autres ne s'en servent pas systématiquement.

T8-RR : Est-ce que vous avez modifié les étayages que je vous ai apportés ? Par exemple, il me semble que vous avez créé justement une nouvelle frise avec les personnages que moi je n'avais pas proposée. *(Le PEE est surpris de cette question car il croyait que c'était un outil proposé dans le dispositif : il l'a donc inventée de façon instinctive et inconsciente sur le modèle des deux autres frises, elles, bien proposées dans le dispositif.)*

T8-PEE : Dans l'analyse d'œuvre, le regard sur le personnage est toujours important. Que ce soit sur un plus particulièrement en terme de psychologie où on en apprend progressivement en littérature...on va s'en servir. Et là pour la construction de la nouvelle, c'était aussi important qu'ils arrivent à dégager les éléments et à leur donner quelques caractéristiques. Et notamment, pour certains, où ils les posent là et y'a pas de lien. Il n'y a pas de lien logique entre ce qui se passe, y'a pas de lien logique entre eux aussi. Et donc c'était cet étayage là leur permettait d'apporter des éléments, de faire comme une révision sur le portrait... donc avec éléments physiques et sur le caractère. Et voilà, donc, et je trouvais que le premier tableau... était en terme de photocopie *(il montre la frise)*...donc j'ai réduit. Du coup, c'est beaucoup plus rapide, y'a pas grand chose à marquer. Mais là c'est pareil, tous ne l'ont pas utilisés de façon complète. Mais ça permettait... si je regarde...c'est un tableau qu'ils ont relativement bien utilisés. Puis ça leur permettait de réfléchir quant au caractère...bon...ils se disaient comment je vais l'imaginer. C'est vraiment dans la logique de ce que vous proposiez, c'est-à-dire, j'essaye de construire une histoire mais je ne suis pas dans la rédaction....

T9-RR : Et donc l'imprégnation du personnage, de l'atmosphère etc avec celui qui écrit, vous pensez que c'est un facteur, on va dire, qui facilite la production d'écrit parce qu'ils sont plus proches du sens et de la construction de tous les éléments... ?

T9-PEE : Je pense que là l'étayage...ce que je fais régulièrement, avant de passer à l'écrit, de les laisser seuls devant leur feuille, c'est qu'ils aient pleins d'idées et pleins de ou de trames...c'est de les mettre dans l'action mais pas d'écriture, dans l'action de construction d'éléments d'histoire.

T10-RR : C'est avoir de la matière, de l'inspiration et après écrire?

T10-PEE : Voilà, de la matière. Et souvent on imagine, des débuts de scénarios et je leur dis on tire le fil allez...on prend un personnage, puis on s'arrête, puis on en prend un autre et on fait ça à l'oral. Après quand ils me disent j'ai pas d'idées, je leur dis ah bon ? On a quand même tiré des fils, si tu n'en as pas, tu reprends des idées qu'on a déjà commencées à construire. Donc il y a un gros travail à l'oral...peut-être … par rapport à ce que vous aviez imaginé. J'ai pas mal retranscrit à l'oral et c'est pour ça que ces étayages je m'en suis servis comme premier jet...parce que derrière y'avait la construction orale du texte.

[...]

T11-RR : Que pensez-vous de l'amorce pour lancer l'écriture ? Le fait que normalement, toutes les productions commencent par la même phrase...

T11-PEE : Je pense que c'est à la fois intéressant et à la fois ça les a un petit peu embêté pour certains. Moi je l'ai changé ça.

T12-RR : Dites-moi ce que vous avez modifié. *(Le PEE va reprendre le dossier du dispositif.)*

T12-PEE : Oui, il y a une chose aussi que j'ai changé, c'est le narrateur. Alors le narrateur, je leur ai laissé la possibilité d'avoir... les deux possibilités d'avoir, le je donc c'est un personnage qui parle...ou le narrateur, je ne sais pas comment on dit, omniscient comme on dit donc on fait comme si on regardait et on décris ce qui se passe. Mais je leur ai dit ça il faut vraiment le voir tout de suite parce que dans les deux histoires on avait les deux possibilités. On en avait une où c'était le je et l'autre...ce qui fait que votre amorce, il fallait la modifier. Donc on avait une structure, je l'ai gardée , cette idée d'amorce mais je l'ai modifiée en … c'était j'ai tout de suite su qu'il s'était passé quelque chose de grace donc ça a donné, je vois elle a tout de suite su qu'il s'était passé quelque chose de grave.

T13-RR : donc là on est vraiment sur le pronom personnel et...

T13-PEE : et sur la prise de conscience... il faut trouver quel est le narrateur. Alors ça aurait mérité un travail un petit peu plus important pour moi mais bon déjà ça les a...y a ce recul sur le point de vue qui était intéressant.[...] Mais des fois, c'est nous avons tout de suite compris...quand y'en a deux qui parlent. […]

T14-RR : donc variété des amorces, il fallait...

T14-PEE : il ne fallait pas la recopier telle quelle.

T15-RR : vous pensez alors de fait que cela a été plus facilitant... le fait de changer le point de vue ?

T15-PEE : disons que pour certains... le fait d'avoir changé je ne sais pas...je sais que certains sont toujours un petit peu... Là par exemple, je vois ce midi, j'ai tout de suite compris...certains n'arrivent pas, c'est pas leur texte s'ils ne font que copier donc il faut qu'ils apportent leur petite touche. Je pense qu'il y a une petite réticence à dire bon tiens la maîtresse ou le maître me fait écrire un texte mais en fait c'est pas le mien quoi. Donc ya cette idée toujours de triturer...certains s'y retrouvent de suite mais d'autres ça les embêtent un peu. Mais bon ils ont tous repris la structure tout de suite.

T16-RR : Donc il y a quand même ce petit rituel de la structure qui commence. Au final, tout le monde a eu son amorce, arrangée en fonction du point de vue mais tout le monde l'a.

T16-PEE : Oui.

T17-RR: Donc c'est un bilan mitigé sur le fait que ce soit une contrainte ou au contraire...

T17-PEE : non ce n'est pas mitigé, c'est une possibilité, je trouve que c'est intéressant mais après il faut bien...il me semble anticiper le fait que certains vont être un petit peu gênés par une forme de rigidité parce que ça brise la logique avec ce qui va suivre et c'est posé un petit peu comme une pierre de départ mais en fait ce qu'ils vont poser à côté ça ne correspond pas tout à fait.

T18-RR : D'accord.

T18-PEE : donc il se disent comment faire, à la fois, le fait de poser cette première pierre, ça permet d'enchainer l'action, j'en pose une puis une autre puis une autre et à la fois ça peut dire mais qu'est ce qu'elle fait là je la veut pas comme ça. Une fois qu'on sait ça, il me semble qu'on peut jouer... tantôt on démarre, tantôt on démarre pas puis on peut leur laisser aussi que c'est une consigne qui peut être déviée comme toute technique de création aussi une fois qu'on la posée si elle devient une barrière évidemment elle peut être...c'est la possibilité d'ouvrir vers autre chose.

T19-RR : Généralement, sur l'ensemble du projet d'écriture proposé, est-ce que vous l'avez trouvé plutôt contraignant ou avec une consigne plutôt précise qui laisse quand même une relative liberté et possibilité d'imaginaire ?

T19-PEE : moi je trouve que c'était...que ça me correspondait tout à fait...ça leur permettait de bien fermer le domaine de travail et donc de les guider...voilà...pour moi on est tout à fait dans la bonne direction. On les laisse pas produire sans outils, sans rien,

sans contrainte d'écriture et donc sans aide. Et à la fois on a des productions qui sont différentes donc ça leur laisse... ça leur a laissé suffisamment de libertés pour qu'ils puissent produire leur propre nouvelle. Plus de libertés ça aurait été moins de production, il me semble.

T20-RR : Donc il y a un équilibre pour vous...

T20-PEE : moi ça me correspond bien.

T21-RR : de fait vous avez atteints les objectifs que vous vous étiez fixés de cohérence et de créativité puisque pour vous c'est ce qui ressort lorsque vous faites des productions d'écrits. Comment vous mesurez cette atteinte d'objectifs ?

T21-PEE : c'est à dire que je considère que le travail proposé rentrait dans le bon curseur quoi...après est-ce que tous les élèves ont été en production etc selon leur niveau, je pense que l'objectif a été atteint. Quelque soit leur niveau, ils ont eu des productions mais évidemment que ce sont des productions qui dépendent aussi de leurs capacités quoi...

T22-RR : Et oui, justement, est-ce que vous pensez que le résultat est cohérent avec les compétences générales de chacun ?

T22-PEE : Oui.

T23-RR : Oui. Les productions étaient à la hauteur de ce qu'étaient capables de faire chaque élève individuellement.

T23-PEE : Et donc comme ont retrouve les difficultés de certains et malgré les étayages. On retrouve les étapes mais elles ont peu ou pas de lien logique.

T24-RR : dans le fond ça n'a pas résolu, ces étayages là, leurs problèmes qui sont là. Ça vient d'autre chose, il faudrait d'autres étayages.

T24-PEE: après c'est pas miraculeux non plus. Je pense que ça va dans le sens de la construction de cohérence...ça gomme pas leurs...ça ne les gommes pas puisqu'ils ont cet espace de création, de liberté .

T25-RR : et pensez-vous que dans les étayages que je vous ai proposés, je suis passée à côté de difficultés qui n'étaient pas prévues ? Qu'est-ce que d'après vous j'aurais oublié d'anticiper dans les étayages que j'ai proposés dans ce projet ?

T25-PEE : pour moi y'a pas d'oublis si ce n'est qu'après il faut aussi faire un travail sur le côté syntaxe, sur la construction de phrase, sur les temps...sur... là c'est une partie du travail. Vous êtes partie sur le type de texte, sur la trame et de répondre à ça.

T26-RR : du coup ce serait plutôt un travail sur la maîtrise de la langue.

T26-PEE : maîtrise de la langue, oui, mais en production d'écrit. Une des problématique c'est de garder le temps, d'utiliser le bon temps. On est sur la maîtrise de la langue mais dans la construction il faut savoir si c'est dans le passé et dans le passé quels temps on

utilise, si on commence dans le passé on reste dans le passé si on est ...voilà..c'est cette cohérence là.

T27-RR : est ce qu'en dehors de la créativité de la production, de la cohérence, les étapes de planification des productions, est-ce que vous avez remarqué des améliorations chez certains dans d'autres domaines le lexique, la syntaxe, ou non ou autre chose ?

T27-PEE : Sur cette production là ? Là, c'est que progressivement qu'on voit ….plus une posture de recherche du mot précis. Là, les termes qui ont été appris sont du registre de la nouvelle et de la nouvelle à suspense et donc on va retrouver témoin, suspect....

T28-RR : D'accord, c'est du réinvestissement donc...

T28-PEE : Un réinvestissement de cela ou du concept, c'est-à-dire, voilà ce personnage je le créé, je sais qu'il est suspect alors soit on le trouve parce qu'ils vont l'écrire soit on le retrouve pas mais on sait qu'ils le rangent dans cette catégorie là.

T29-RR : Donc y'a pas chez certains élèves le fait que l'étayage était suffisamment précis pour les aider à bien planifier l'ordre des idées, ils n'ont pas été déchargés cognitivement pour mettre un accent sur comment je construis ma phrase comment je peux améliorer justement ma langue.

T29-PEE : Je pense que personne n'était là dedans. Je pense que tous était dans je veux que ma structure narrative soit plaisante. Alors c'est peut être ma présentation qui voulait ça... basée beaucoup sur l'oral avec donc ces tableaux comme support et le dernier jet pareil c'était une présentation, on re-racontait pratiquement l'histoire aux camarades.

T30-RR : Donc y'a cet effet de d'oralisation et d'être aède, le fait de conter après qui a joué...d'accord...

T30-PEE : et que ça tienne debout.

T31-RR : que pouvez vous dire des enjeux et du lien lecture/écriture dans ce projet ? Le fait d'avoir justement été imprégné de textes différents... est-ce que pour vous c'était une étape nécessaire ou on aurait pu s'en défaire... quelles sont pour vous les enjeux de lier justement lecture, compréhension, écriture avec un projet concret derrière ?

T31-PEE : Là je pense que c'est incontournable... de le lier avec lecture, ne serait-ce que pour faire le lien entre la démarche inductive, on lit, on essaye de voir comment s'est construit. Et après quelque chose de plus d'utiliser cette règle là donc... plus du déductif où on va être dans je veux raconter donc j'utilise ces règles là quoi et donc je trouve un témoin, je trouve un suspect, je fais croire. Donc c'est incontournable de lier avec une lecture. Et c'est pour ça que la deuxième nouvelle je l'avait scindée en deux. On a lu la

première partie et je leur ai donné la deuxième partie que dans un deuxième temps et il fallait qu'ils imaginent qui pouvaient être le coupable. Et après quand je leur ai donné à lire qu'ils le prennent à la maison et le lendemain je leur ai posé la question qui s'était. Certains on pu me répondre et après on a lu ensemble. On était dans...dans...aller directement à l'information quoi pas je construis je suis dans la construction comment je construis la phrase je suis plus dans qu'est ce que je cache enfin je ne sais pas comment vous le signifier ça. Les effets sont dans la narration.

T32-RR : D'accord, oui, on est vraiment sur le contenu et comment je vais l'amener mais plus du côté littéraire on va dire plutôt que je fais une phrase sujet, verbe, complément.

T32-PEE : voilà ! On n'est pas dans le ...y 'a des fois où on va travailler sur bon j'utilise un temps particulier, le passé simple et comment je vais enchaîné alors bon après on trouve une structure narrative mais qui ne va pas être le sujet essentiel de l'apprentissage alors que là le sujet essentiel il était de reprendre cette structure spécifique du suspense.

T33-RR : D'accord. Et donc ça ça a plu ? Ça été facteur de réussite ? Pour vous le fait qu'on s'est amusé à jouer justement sur ça, ses effets là.

T33-PEE : C'était leur travail, leur contrainte d'écriture. Ils ont à la fois... je pense qu'ils ont à peu près adhéré.... mais c'était clair.

T34-RR : D'accord donc pour vous, vous pouvez dire que ce projet d'écriture a fait sens chez les élèves ?

T34-PEE : Oui.

T35-RR : parce qu'ils y ont trouvé leur compte ?

T35-PEE : parce que y'avait le lien, ils en avait lu, ils avaient compris et ensuite ils ont construit la leur, ils ont inventé la leur et ils montré et les autres ont compris où il y avait une difficulté de compréhension tiens il manquait ceci il manquait cela...la chute...les liens ou c'est pas crédible...on était dans ce registre là crédible, intéressant, surprenant et pas dans le c'est beau ça m'a ému.

T36-RR : D'accord, donc du coup concernant justement ce fait qu'ils se sont racontés qu'ils ont dit s'ils avaient compris ou pas, j'avais proposé deux solutions donc soit d'enregistrer soit de remplir ce que j'avais appelé l'étayage SOS pour en garder une trace : que pensez-vous de cette étape justement collective d'échanges entre les élèves pour la réécriture ?

T36-PEE : Cette étape est intéressante aussi, très intéressante mais elle est limitée sur le fait de pouvoir rebondir sur un autre jet.

T37-RR : c'est-à-dire ?

T37-PEE : c'est à dire qu'une fois qu'on leur a dit ça manque de cohérence, là on a pas très bien compris comment repartir sur une construction quoi ou comment compléter la nouvelle. Donc j'avais suggéré moi qu'ils me mettent... une...qu'ils choisissent l'élément à reprendre et qu'ils le complètent. Certains l'ont fait mais peu. C'est-à-dire je change la chute ou j'ajoute un personnage. Certains on dit par exemple oui mais là tu vois y'en a que deux et donc ils ont rajouté un personnage ils mettent une croix et ils rajoutent un personnage, je pense l'avoir vu ça. La chute changée... peut être le début ou compléter aussi ou rajouter une information supplémentaire parce que là ils avaient pas compris ceci ou cela mais...d'une part ...ça a pas été pour tous...donc certains n'ont pas complété donc y'a pas eu de modifications...la plupart les modifications étaient limitées mais par contre y'a eu cet...cet échange là et je pense qu'ils ont bien compris l'enjeu de l'histoire.

T38-RR : et du fait de re-modifier, est-ce qu'ils ont compris cet enjeu là ? Que il est bien de faire un premier jet mais aussi de voir que ce qu'on écrit en première fois n'est peut être pas suffisant et assez abouti et que du coup l'enjeu c'est d'aller plus loin. Est-ce que ça, ça a été perçu ou pas... ?

T38-PEE : je pense que là c'est à un niveau...là pour moi...il n'était pas question d'en refaire encore un autre jet...on était allé au bout. Ils ont chacun produit...ils ont montré...on n'allait pas encore en remettre, écrire à nouveau une page, en recopiant...c'est lourd quoi, je pense que là, il faut passer à autre pour y revenir peut être l'année suivante ou plus et se servir des acquisitions là pour aller nu peu plus loin et notamment sur cette notion d'essai et de jeter tiens ça je l'ai écrit mais je ne vais pas m'en servir et donc cette idée de choix...de produire et donc après je jette une partie comme dans d'autres domaines de création comme en arts visuels ou en danse.

T39-RR : Pourquoi vous ne voulez pas faire plus d'une heure de production d'écrit par semaine ? Parce que c'est gourmand en temps ? Est-ce que ce dispositif vous a donné envie d'essayer d'en faire plus, d'aller plus loin dans les projets d'écriture ?

T39-PEE : pourquoi vous dites...

T40-RR : parce que dans le questionnaire que je vous ai fait remplir vous avez dit faire une heure de production d'écrit dans votre semaine.

T40-PEE : Ah ...oui, c'est aussi parce ce qu'il y a les autres domaines. Puis...ce qu'il faudrait peut être dire....je ne sais pas comment le dire...après ça peut être une préoccupation d'être dans le registre de la production d'écrit mais dans d'autres domaines d'activités, dans d'autres disciplines, je pense au sciences ou régulièrement on peut être amené à leur demander de produire du texte. Et essayer d'avoir cette préoccupation là, c'est-à-dire ne pas être uniquement dans des synthèses collectives et dans des recopiés

et des ...des...des textes...élaborés par le maître ou collectivement mais aussi d'être dans quelque chose qui est intermédiaire de la production de son écrit.

T41-RR : ...et qui servirait du coup d'étayage pour mieux produire quand on est en vraie production d'écrit quelque part...

T41-PEE : il n'y a pas de vraie production d'écrit. Quand ils sont en sciences ils sont en vraie production d'écrit quand ils font un rapport...on est allé visiter la station d'épuration...quand ils en font le compte rendu ils sont en vraie production d'écrit mais c'est rentrer dans cette logique là. C'est pas facile... de compléter...de produire mais aussi de donner les outils. Quand on est en compte rendu comment on fait un compte rendu ? Avec les étayages que vous proposez il faut essayer chaque fois d'apporter... de leur donner les structures qui leur permettent de...d'être aussi en réussite. Là, les étayages que vous avez proposés c'était dans l'idée de les mettre en situation de réussite de leur production...de leur production de la nouvelle...le souci c'est de faire aussi un petit peu la même chose quand on fait...de leur donner le même type d'étayage quand on fait un résumé d'un texte en histoire, quand on fait un compte rendu de sciences ou un compte rendu d'expérience...essayer d'avoir des étayages qui permettent de vérifier que j'ai bien tout noté comment je le fais comment je fais comment je structure et ça c'est extrêmement difficile d'y voir très clair

T42-RR : Dans chaque type...

T42-PEE : dans chaque type d'écrit et de pouvoir vraiment aider à structurer de façon qui soit adaptée à leur niveau.

T43-RR : D'accord, est-ce qu'après ce projet que je vous ai proposé, votre définition du mot 'écriture a changé ?

T43-PEE : je ne vous rappelle plus ce que je vous ai dit...

T44-RR : Vous avez dit... pour vous...l'écriture c'est une mise en écriture et la transcription.

T44-PEE : vous avez compris ce que j'ai voulu vous dire là ?

T45-RR : Et du coup, je voulais vous demander ce que vous entendiez par mise en écriture et transcription.

T45-PEE : Je me rappelle plus ce que je voulais dire en fait...attendez que je revienne sur ma logique...mise en écriture...et transcription...

T46-RR : oui !

T46-PEE : je ne me rappelle plus la cohérence dans laquelle j'étais. Mais je sais que production d'écrit pour moi c'est l'activité globale quoi, la plus globale par rapport à la dictée qui serait type prise de note et dans la transcription c'est ça c'est plus prise de

notes que savoir construire, savoir reproduire ce qui est dictée après y'a aussi structurer ce qui est le texte donc arriver à...donc...cette partie orale aussi où dans la tête de structuration du texte.

T47-RR : donc ça c'est la mise en écriture ?

T47-PEE : qui serait voilà,mise en écriture mais je me suis mal exprimé là... c'est pour ça que j'insiste énormément sur l'oral quoi avant qu'on démarre...la production...enfin...la rédaction donc y'a la mise en lumière, comme vous avez fait vous, avec des textes donc sur un portrait par exemple c'est classique...donc là c'était pareil après c'est aussi... on en construit oralement donc on est aussi ...sur mon problème ça va pas être que de savoir prendre en note ce que j'ai dans ma tête ça va être aussi aussi de construire le texte dans ma tête oralement et après de la transcrire. C'est la construction...

T48-RR : C'est un remplissage de savoirs culturels et de savoir déjà le dire à l'oral pour ensuite pouvoir le dire à l'écrit ?

T48-PEE : y'a apprendre à le structurer avec...c'est pour ça que j'ai trouvé intéressant moi parce que oralement on oublie après aussi y'a comme des prises de notes, ce lien avec l'exposé oral aussi ou...quand...ils font des exposés oraux...il y a de l'écrit. Donc ils prennent des notes comme je leur interdit de lire c'est qu'est ce qu'on met en place pour que moi j'arrive à retrouver la construction de mon raisonnement donc ça va être des images, un plan, des phrases que je vais pouvoir mettre alignées enfin un cheminement et là c'est aussi donc...production d'écrit c'est trouver ce cheminement et après savoir le transcrire à l'écrit mais y'a pas que... c'est pas que se limiter à faire des phrases quoi, c'est ce que vous avez mis en place vous par...c'est la structure narrative...c'est... là je manque d'éléments théoriques sur la construction de texte. Je ne sais, pas je manque de mots pour mettre derrière mais y'a vraiment la partie, je construis mon texte, mon cheminement de pensée et après j'arrive à l'écrire. C'est deux choses différentes. Il y est mais il faut passer mais il ne faut pas oublier de passer...d'abord leur apprendre...ce chemin de penser...il faut leur faire pratiquer avant de leur faire mettre en écrit. C'était l'objet de vos étayages, rebondissements, première étape, deuxième étape, c'est un chemin que vous tracez là...après eux ils y mettent du sens mais le chemin, la trame ...vous la...et quelque soit le type de texte c'est ce qu'il faut arriver à structurer et donc c'est ça qu'il faut aussi apprendre et pas uniquement produire, le transcrire le texte.

T49-RR : Est-ce que vous avez des choses à rajouter par apport à ce dispositif qu'on aurait omis de parler qui vous paraît important ?

T49-PEE : je ne sais pas si j'ai été clair sur la dernière partie.

T50-RR : C'est compliqué aussi de donner une définition de ce genre de choses.

Mais quand vous dites activité globale on comprend bien que y'a la réflexion, l'organisation de cette réflexion, la production à la fois orale qui est prégnante pour s'en imprégner et ensuite on passe à l'écriture pour cristalliser tout le travail. Voilà, je résumerais ce que vous avez dit comme ça.

T50-PEE : Voilà mais c'est cet allé retour où certains sont bloqués notamment par la transcription donc on passe par la dictée à l'adulte mais cette dictée à l'adulte à ses limites aussi parce qu'on ne fait que ...d'une part quand c'est pas cohérent on va renvoyer donc il y a un tout un travail d'étayage qui se fait automatiquement, empiriquement et donc...et certains commencent, ils oublient...enfin...est-ce que vous comprenez ce que je veux vous dire ? Des fois on se perd. Le fait de passer par l'écrit alors soit y'en a qui écrivent et puis après ils se...au fur et à mesure ils vont vaquer donc c'est de la promenade soit mais et ça peut être très poétique...soit y'a la direction, elle est très précise mais comment le mettre en mémoire ça, si c'est un chemin qui est précis...si c'est un... si je prends la métaphore du trajet voiture par exemple, je sais que je passe par tel village, tac tac tac tac, et mon cheminement comment je le mets en mémoire je vais pas pouvoir tout stocker mais si je ne le fais pas après ça veut dire que quand j'avance, je me perds. Donc on est chaque fois entre les deux. Et l'étayage, il était bien pour ça, que je pose les étapes après évidement que quand je vais me lancer je vais partir dans ...je vais...je rentre dans une salle et là je ne sais pas comment je vais...donc ça va partir à droite, à gauche je ne sais pas. L'improvisation arrive là mais je sais que je vais dans cette salle puis après dans celle là et après hop donc là re-improvisation mais dans un cadre que je connais quand même un petit peu mais je sais que je vais passer dans l'autre, c'est l'étayage que vous proposiez alors que sinon je pars et puis j'improvise du début jusqu'à la fin avec quelque chose que je dois avoir un peu en mémoire mais c'est quand même difficile de le tracer comme il faut.

T51-RR : Donc pour vous l'étayage est-ce qu'on peut dire que c'est une double casquette à la fois d'aider des élèves en difficultés sur des choses ponctuelles et à la fois permettre de décharger un petit peu cognitivement les élèves, de garder en mémoire justement ce cheminement pour ensuite leur permettre de laisser libre cours à leur imagination et leur créativité...le fait de justement pouvoir improviser plus facilement du coup. Du coup les supports que je vous ai fait passer sont là, à la fois pour guider la planification de l'écriture ce qui est nécessaire quand on produit de l'écrit et qui sont suffisamment on va dire précis et concis pour laisser la part d'improvisation, rassurer assez, pour se dire, là j'ai le général, donc là je peux me permettre ensuite de faire ma route sinueuse autour.

T51-PEE : c'est une décomposition de...de … de....méthodologique de l'écriture d'une nouvelle qui est proposée. Et dans tout ce qui est méthodologie et règles et contraintes...y'a la part d'obéir à une structure parce que c'est ce qu'on veut travailler et après y'a aussi la part d'improvisation qui nous est donnée à l'intérieur et aussi le fait de se donner la possibilité d'enfreindre un certain nombre de règles aussi mais point trop car sinon je change de registre... sinon je lui dis... mais tu ne me racontes pas une nouvelle y'a pas d'enquête, ya pas de...y'a pas de...donc on obéit plus à la règle enfin à la contrainte d'écriture, ça peut être très beau mais il s'en va se balader et puis on oublie, on est dans le descriptif, dans la description quoi.

[…] *(discussion sur les profils intéressants à analyser pour le recueil du données.)*

….on n'a pas parlé de la grille d'évaluation parce qu'en fait vous ne l'aviez pas posée en tant qu'évaluation.

T52-RR : En tant que telle non, plutôt pour vérifier pour l'élève de façon autonome si j'avais mis ou pas ce qu'on m'a demandé si j'avais répondu à la consigne. Et après en fonction de ce que disait l'élève après la relecture de l'enseignant on validait ou non cette chose. Donc c'est de l'évaluation et de l'auto-évaluation en même temps suivant si on est élève ou enseignant.

T52-PEE : Voilà donc c'était à la fois d'essayer de trouver des critères qui permettent de vérifier qu'on a bien écrit le texte comme on nous l'a demandé quoi donc y 'a une partie que j'ai reprise moi qui correspond à ce que vous proposiez et une autre partie qui est beaucoup plus générale et que j'utilise notamment sur la présentation et vous aviez aussi vous. Donc y'a une partie générale qu'on va retrouver en gros pour tous les textes et une partie qui correspond à ce que j'appelle moi cohérence avec les consignes données. Donc si on travaille sur la nouvelle je vais en détailler deux ou trois, je vais mettre deux ou trois items ou critères spécifiques. Si je travaille le portrait ça ne va plus être ça mais en être d'autres mais par contre sur la présentation en gros je vais retrouver les mêmes : je saute des lignes, mon écriture est lisible et appliquée, des paragraphes, quinze lignes c'est pour le CM1 ect ect...Et pareil pour cohérence dans les étapes, cohérence dans la syntaxe, cohérence dans le temps, vous n'aviez pas trop parlé du temps parce que ce n'était pas trop votre l'objet. Moi dans la...chaque fois j'y reviens. J'ai attention à ça. Tu commences au présent, tu me mets de temps en temps du passé simple ou inversement ect...Et ensuite qu'ils aient un repère aussi sur l'orthographe, qu'ils y voient clair, qu'ils y voient clair entre tout ce qui est le lexique c'est a dire savoir écrire les mots et ont fait des exercices là-dedans, ils ont des séries à apprendre et tout ce qui est accord...on est dans l 'étude de langue, on l'apprend sur les accords etc... qu'ils arrivent à y voir clair. Voilà.

T53-RR : Je vois que vous avez fait la partie élève et la partie enseignant.

T53-PEE : bah la partie maître, systématiquement ils l'ont. La partie élève ils ne l'ont pas. Vous l'avez mise, je l'ai laissée. Et donc certains dans l'entretien qu'ils ont eu ils se sont mis à le remplir...au moment où ils ont échangé. Bon là c'est bon, là, là ect... et d'autres pas donc ça a été rempli ou pas rempli. Peu importe pour moi... l'important c'est les échanges qui ont été établis, peu importe le cadre qu'ils ont choisi. Alors peut être que ça serait à travailler ça aussi, est-ce qu'il faut les inciter à remplir ça ou pas ?

T54-RR : Est-ce que pour vous ça peut servir d'outil quand même...

T54-PEE : oui mais il ne faut pas qu'ils soient trop focalisés, il ne faut pas que ça les ferme à une écoute plus générale, plus globale. Mais pourquoi pas.

T55-RR : Parce que ça, c'est un outil que vous avez donné au début comme on l'avait installé...voilà...Du coup, enfin...c'est pas un des objectifs, ils ne sont pas obligés de le garder en tête quand ils écrivent, pour vous c'est pas instauré en tant que je m'en sers pour ne pas oublier que j'ai une consigne...

T55-PEE : Si si, notamment les choses qui reviennent sur...que je mets dans les consignes parce que c'est quelque chose que je mets dans toutes les consignes mais que je range là mais que je retrouve dans tous les types de textes qui est j'évite les répétitions. Et donc quand je vois toujours le même mot je le souligne et là je mets répétition. Ils savent ce que c'est et que ça là *(il montre la grille)* ça va être ECA : il va, il va, il va, ils vont...

T56- RR : D'accord.

T56-PEE : Voilà, c'était ce que je voulais rajouter sur cette grille.

XVIII. Tapuscrit de l'entretien, étape finale du dispositif, avec l'enseignant débutant.

Le tapuscrit utilise les sigles :

- *PED pour Professeur des Écoles Débutant.*
- *RR : pour Responsable de la Recherche.*
- *Tchiffre ou nombre + RR ou PEE pour les tours de paroles de chacun.*

T1-RR : Comment tu as vécu ce projet ?

T1-PED : Je t'explique un petit peu, plusieurs choses à dire. Des difficultés dans la mise en place, déjà parce que j'étais déjà sur un projet d'écriture différent. Donc il fallait que je trouve un temps pour mettre ce temps de production d'écrit sur la semaine. Après j'ai vite accroché à ce qui était demandé, quand tu m'as dit que c'était en lien avec une histoire de Bernard Friot sur ma période j'avais prévu de travailler sur Bernard Friot donc j'ai laissé de côté ça mais je l'ai juste fait en lien avec la nouvelle de cette histoire là. Bref, du coup, c'était un univers que je connaissais donc ça c'est rassurant. Après, c'est beaucoup de travail en production d'écrits et tous les enseignants, je pense te le diront. Du coup, je me retrouvais avec deux projets en parallèles en plus des projets qui se sont multipliés dernièrement....Donc d'une manière générale, je trouve intéressant pas mal de choses du protocole. Après dans sa réalisation, je suis très critique du résultat et de ce que peuvent vraiment retenir mes élèves. Je ne suis pas sur d'avoir réussi...je ne sais pas s'ils ont vraiment accroché au projet. Je sais pas si le fait qu'il y ait plusieurs projets qui se mettent en parallèle que ce soit en production d'écrits mais aussi avec d'autres choses....

T2-RR : Ça faisait beaucoup...

T2-PED : Ça faisait beaucoup...y'a un jour où j'ai fait plutôt en fin de journée, je sentais bien qu'ils n'étaient pas réceptifs...voilà il fallait que j'arrive à trouver les créneaux pour avancer quand même sur ce projet là. Il fallait que ce soit fini pour les vacances, que tu puisses avancer dessus et que nous aussi on puisse avancer sur d'autres choses. Donc y'a le côté un moment dans sa gestion du timing où j'émets des priorités. Donc pas toujours très satisfait de ça après d'une manière générale...c'est le genre de production d'écrit que j'aimerais refaire avec des élèves. Je pense qu'on évoquera un peu les différentes étapes et peut être moins avec ces questions d'enregistrements ou en tout cas peut être plus le ritualiser, le travailler en amont, ils n'avaient pas cette habitude là. Du coup, mon ressenti sur cette phase est pas...je ne suis pas sûr que ça ait vraiment enrichi les écrits...que ça ait permis de passer à un deuxième jet et plus qualitatif quoi.

T3-RR : D'accord, donc du coup, le projet comme je l'ai proposé, est-ce que tu l'as modifié ou pas dans sa trame, est-ce que tu as rajouté des séances, enlevé des séances.... ?

T3-PED : Alors j'ai pas fait la présentation de la nouvelle comme c'était présenté dans ton protocole. C'est une nouvelle que j'avais prévu de faire, que j'avais trouvé sur internet ou en gros d'abord y'avait tout un texte à trous qui fait apparaître vraiment des choses en lien avec l'ambiance de l'écrit mais on comprend rien du tout à l'histoire tout les phrases avec les animaux et tout ça.

T4-RR : Tu pourrais me l'envoyer ?

T4-PED : Oui je dois pouvoir te l'envoyer, je le retrouverai...Bref en gros c'est un texte à trous...une lecture de ça, une estimation, enfin...des hypothèses sur que raconte cette histoire, après distribution du reste du texte mais sans la fin pareil... hypothèses du coup on découvre les hypothèses qu'on avait faites avant qu'elles sont celles qu'on peut mettre en lien ou pas. Et de nouveau une phase d'hypothèses avec cette fin qu'on a pas...qu'est-ce qui se passe à la fin, qu'est-ce qui l'a dévoré ? Voilà, après ça c'est des choses, c'est le type d'écrit, de petits textes, une manière de faire qu'ils ont vu plusieurs fois dans l'année donc ils sont à l'aise avec cette façon de faire. Poser des hypothèses, je les pousse parfois même, un peu loin dans leurs hypothèses parce que dans l'idée c'est pas obligatoirement de trouver un indirecte avec le texte, c'est là aussi où on pourrait se dire justement que le texte pourrait partir complètement dans un sens autre. Donc ça c'était sur la première séance, après les autres séances, j'ai à peu près suivi ce qui était mis. Donc, la séance suivante on a refait une lecture du texte, un résumé de l'histoire et on a fait une affiche que je pourrais te photographier si tu veux où te l'amener que t'aies une idée un peu de ce qu'on avait écrit dessus. L'idée de cette affiche était de recenser les éléments en lien avec le suspense, la peur, l'angoisse...bref...sans dire qu'on a fait un champ lexical parce que je suis un peu critique sur cette notion de champ lexical. Voilà, on a échangé sur comment faire pour écrire quelque chose qui développe ce suspense, des choses comme ça. Après du coup, les séances suivantes, j'ai fait pour certains élèves, je me demande s'ils n'ont pas travaillé six temps en tout, la plupart on fait cinq séances, et puis j'en ai quelques uns que j'ai essayé de refaire travailler. Sans être convaincu du résultat. Bref, très vite, déjà le fait que sur le coup dans l'écrit on dise... ça s'appelle *Soupçon.* Je leur ai demandé de l'appeler *Soupçon n°2* pour différencier du texte de Bernard Friot. Et bah j'ai pleins d'élèves qui n'arrivaient pas à sortir des animaux, du gâteau en chocolat. Si, ils faisaient un changement, ils mettaient le un gâteau à la fraise. Mais c'était, ils ne rentraient pas vraiment dans une production d'écrit. Ils rentraient

vraiment dans quelque chose qui est très...pas copié mais qui laisse peu sa place à leur imagination, à leur création tel que je l'envisage et que j'aimerais pouvoir faire de la production d'écrit. C'est être beaucoup plus sur quelque chose ...pour moi on devrait être d'une feuille à l'autre on doit être sur des histoires très différentes et en fait là si on lit je pense qu'il y a plus de la moitié des histoires qui ont des animaux, la moitié des histoires qui vont parler du cagibi parce que c'est une salle qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre donc ils l'ont lu dans le texte de Friot donc ils l'ont repris. Donc voilà après au cours des séances qu'ils allaient plutôt...qu'ils étaient trop proches, pour moi, du texte de Friot. Et il m'était difficile de les amener autre part, c'est sûrement pour ça que je ne suis pas satisfait de ce qui s'est fait. Et cette création d'ambiance, de suspense est difficile. Donc après tout dépend où est ce que l'on met sa jauge dans ce que l'on souhaite voir chez nos élèves. J'ai tendance à vouloir les évaluer sans doute à un niveau qui est différent des leurs. Mais je pense que c'est en visant cette...ces choses là qu'on peut essayer de les faire avancer aussi quoi...si on essaye trop de se mettre à leur niveau....

T5-RR : Oui bien sûr...

T5-PED : Voilà je ne sais pas si on reparlera de choses aussi qui font en production d'écrit. Mais du coup, si je compare ce qui est fait globalement dans l'école et ce qui est fait sur ce type de projet. On est pas du tout sur les mêmes bases de production d'écrit. Moi au début de l'année j'ai voulu faire des trucs qui ressemblaient à ce travail là, leur faire écrire l'équivalent de leur madeleine de Proust mais à la hauteur de CM1 voilà d'être un peu sur l'étude un type de texte pour voir essayer de voir comment on peut le construire...faire un truc fantastique...prendre les mystères d'Harrys Burdick...je ne sais pas si tu vois ce que c'est...c'est un album...bref...les faire bosser sur ces choses là, je trouvais ça intéressant puis je me suis rendu compte que c'était très difficile. En fait, dans cette école, ils ont tendance à faire des choses qui sont ...raconte un événement de tes vacances, le compte rendu de la visite d'exposition...c'est très bien, faut faire ces choses là mais je trouve qu'il n'y a pas de création vraiment dans cette production d'écrit là. Pour moi, c'est pas une production d'écrit, c'est on fait un compte rendu là le projet qu'on a...c'est y'a dix vignettes, c'est dix dessins qui retracent l'histoire d'une petite grenouille et pour chaque dessin ils écrivent un petit texte mais ce petit texte ça peut être une phrase. C'est extrêmement cours...tout le monde à les mêmes images donc les histoires se ressemblent beaucoup. Ça fait qu'au résultat, je trouve que y'a pas l'identité de chaque enfant....

T6-RR : Donc après globalement, le dispositif tu l'as gardé tel quel ?

T6-PED : J'ai gardé le dispositif en mettant les grilles de lecture et l'autre feuille, je ne sais

plus comment tu l'appelles....mais... aide pour écrire la nouvelle et puis il y avait aussi quelque chose avec la chronologie. Je l'ai laissé en libre service à part la grille de relecture, elle était obligatoire. Avec certains jeunes où je les ai poussés en leur disant tu vois là, tu complètes ça, ça va t'aider. Mais je ne leur impose pas.

T7-RR : Alors voilà, les questions par rapport à l'étayage. Déjà est-ce que les étayages que j'ai proposé correspondent à ta vision de l'étayage notamment en production d'écrit ? Les différents outils que j'ai proposés, les différentes étapes...les tableaux, les frises, tout ça... ?

T7-PED : J'ai trouvé par exemple tu vois, la frise en parallèle de l'histoire de Friot qui replace bien à chaque fois le lieu, l'animal...bref... ça ça créé vraiment une chronologie notamment pour certains élèves qui sont en difficultés sur ces choses là. Ça permettait de cadrer un petit peu plus cette compréhension de texte. Facile à compléter, pas compliqué quoi...vraiment abordable...La grille de relecture...j'hésitais à la modifier, on en a discuté en fait avec les élèves, on a listé des choses et puis j'ai fini par me dire bon bah je laisse la grille...Déjà...en fait, je voulais simplifier, je voulais retirer des choses, c'était conséquent comme grille, je trouvais qu'il y avait beaucoup d'éléments dans cette grille de relecture. Des choses que je mettrais un peu ensemble, je porte attention aux accords...ou je porte attention à l'orthographe...ou plutôt quelque chose qui est lié plutôt à la qualité de l'écriture en terme de grammaire, orthographe, conjugaison et compagnie....Après, les éléments...étaient assez clairs pour les élèves donc ils pouvaient vraiment s'auto- évaluer et au moins tenter de s'auto- évaluer. Alors, c'est rigolo parce que quand j'ai fait les corrections je me rendais compte que y'en a beaucoup qui disent qui font attention à l'orthographe alors que c'est une catastrophe...enfin bref...après...le document, *aide pour écrire la nouvelle*, alors celui-là était bien surtout j'ai trouvé, pas trop sur la partie du début de nouvelle : quand, où, qui, qui d'autre ?...parce que ça c'est ...les élèves rentrent facilement.à se dire qu'il faut placer un lieu, le personnage on savait qu'il fallait que ce soit le petit garçon, c'était dans la grille de relecture...bref, c'était une des contraintes de l'écriture. C'est plus la partie suivante qui provoque le soupçon que fait le garçon pour chercher la vérité ?, qu'est-ce qui s'est passé vraiment ? Mais c'est compliqué d'écrire une histoire à suspense avec une chute surprenante...donc...bah comme chute j'ai eu vraiment des chutes surprenantes de la part de mes élèves ! Où ils en oublient même le...la base de leur histoire. Ils vont raconter une histoire de bijoux, de trucs et de machins puis à la fin Oh on m'a mangé ma tartine ! Peut-être que j'ai pas assez insisté sur la définition de ce terme : qu'est-ce qu'on entend par une chute surprenante ? Pourquoi elle est surprenante ? Alors que dans ma vision des choses, je

me dis dans la manière où on a eu à travailler sur cette histoire de Friot, on était tous d'accord qu'elle était surprenante cette histoire... on a bien rigolé, les élèves ont bien rigolé à la fin voilà on est bien revenu sur le côté inattendu, les hypothèses étaient plus sur un nouvel animal sur autre chose qu'un gâteau au chocolat. Donc ça, c'est l'aide pour écrire la nouvelle, et après j'avais laissé en libre service et j'ai poussé deux trois élèves à utiliser la grande frise qu'il y avait aussi sur les effets pour le lecteur. Et je crois que j'ai zéro élèves qui a complété. Après, peut être...le document en lui-même...le contenu...l'idée du document correspond tout à fait à ce que je pourrais mettre en place. Peut être un peu moins dans sa présentation, la manière dont il faudrait le compléter. Ces petites cases, c'est des petites lignes, ils écrivent trois mots dedans puis ils peuvent plus rien écrire après. Et puis...en fait...je trouvais que, j'ai pas trop insisté sur celui-là...parce que le *ce que tu veux faire croire au lecteur*, quand j'ai commencé avec certains élèves à discuter de ces choses là sans passer par l'écrit sur cette feuille, ils finissaient du coup par vouloir donner dès le début : la chute. Ils se retrouvaient dans leur écrit à dire bah ce que je veux vraiment faire croire … c'est que...

T8-RR : Ah oui, il y avait une confusion entre les effets pour perdre le lecteur et la chute...

T8-PED : Oui, ils se retrouvaient à mettre la chute dans les cinq première lignes de leur histoire. A présenter le personnage, mais à si tôt présenter la situation et si tôt donner la chute donc casser un peu l'idée du texte. Et je ne suis pas vraiment sûr que...tout au long de l'histoire, même si on avait ça à compléter sur l'histoire de Bernard Friot. Ouais...enfin...j'ai moins accroché avec ce document. Je suis revenu sur la frise de l'histoire, je suis revenu sur les deux autres documents et ce document j'ai senti que les fois où je l'abordais avec les élèves soit je les perdais soit j'avais l'impression de les mener sur une voie qui n'était pas celle que...j'avais l'impression d'empirer le travail que je voulais faire donc je finissais par me dire écoute si tu veux la compléter tu l'as complète, tu la conserves, tu la mets avec tes feuilles peut être que tu vas pas le compléter entièrement peut être que tu vas en compléter juste une petite partie mais que ça t'aide. Moi, je les laisse pas mal en autonomie sur l'utilisation de ces outils là. Je suis pas mal comme ça aussi. Donc, ils ont pas fait, complété ce document. Voilà.

T9-RR : Et donc après, ils ont été utilisés tel quel ?

T9-PED : Ouais, je ne les ai pas modifiés. Et non et je te les ai joint aussi avec les copies. J'ai insisté. Tu vois, j'ai même des élèves qui sont allés compléter deux fois le même document. Parce qu'ils se rendaient compte d'incohérences donc ils ont commencé à m'évoquer une autre histoire, j'ai commencé à compléter le document avec eux. Et puis

parfois, si je suis pas derrière eux pour les secouer un peu, bah tu vois ça s'arrête-là (il montre un document). La feuille que j'ai sous les yeux, j'ai complété en même temps que l'enfant me parlait de son histoire. Je lui ai montré une base dans le document, lui dire bah voilà maintenant il te reste à faire le reste mais le document est resté tel quel. Mais c'est vrai que sur pleins de choses, je ne suis pas derrière eux. Pour moi, il n'y avait pas une obligation. Voilà donc après, sinon qu'est-ce qu'il y avait d'autres comme documents ?....C'est ça en gros ? La frise de l 'histoire de Friot, le teste de Friot bien sûr et la grille de relecture, l'aide pour écrire la nouvelle...

T10-RR : Après, il y avait aussi le document pour la réécriture, que j'avais appelé SOS quand ils échangeaient ensemble s'il n'y avait pas l'enregistrement oral de fait.

T10-PED : Heu... ça je ne l'ai pas fait en fait...et ce document, ne me dis rien du tout en fait...Ça ne me dit rien du tout.

T11-RR : Je vais te le montrer.

T11-PED : Je l'ai eu ce document ?

T12-RR : Oui, normalement. ***(Le document est montré au PED)***

T12-PED : Ah si je m'en souviens ! Mais je ne l'ai pas du tout utilisé, même pas imprimé en fait ! Dans ma tête je me suis dis que j'allais enregistrer. Après on verra bien, je pense qu'on va en parler...

T13-RR : Oui....ok...est-ce que tu as mis en place d'autres étayages que ce que j'ai proposé au cours du projet ?

T13-PED : Je suis revenu sur des synonymes, des adjectifs, ça a été plus un brainstorming dans la classe. Notamment avant la deuxième écriture donc suite à l'envoi de la première série que je t'ai faite. L'autre série je me suis dit bon bein...je voulais être sûr qu'il y avait une amélioration et puis en fait je ne suis même sûr qu'ils se soient accaparés ce travail. Donc...on a pris un temps pour...revenir sur les différentes phases et pour échanger sur différents adjectifs qui pourraient être synonymes ou pas qu'elles étaient les petites nuances qu'il pouvait y avoir. J'ai pas de trace écrite de ce travail et sinon j'ai rien fait d'autre. J'ai hésité pendant un moment, j'ai hésité à revenir sur des méthodes que j'utilise sur l'autre production d'écrit avec la maîtresse en plus sur l'école. Notamment, de faire des affiches avec adjectifs, verbes, noms quand les enfants demandent en gros l'écriture de certains mots...qui sont écris en gros sur ces affiches et qui permettent de faciliter l'orthographe normalement. Mais je trouve que ça a un inconvénient c'est que ça dirige beaucoup les élèves dans une direction. Puisque l'on se met à lister un certain nombre de mots, des idées...y'a trop d'idées communes...c'est à développer en tout cas c'est comme ça que je vois les choses dans cette méthode. Ne

pas forcément écrire qu'un mot mais une succession de mots où là je dirais qu'on a plus la possibilité que l'élève fasse un peu le choix quoi. Ça...voilà...c'était la seule chose que j'ai hésité à mettre en place.

T14-RR : D'accord et pas de dictée à l'adulte pour certains qui ont des difficultés comme la graphie... ?

T14-PED : Non, ça je ne le fais pas du tout. Je ne le fais pas parce que...après c'est stupide... y'a des choses bah c'est moi mon regard que je porte sur ces élèves là qui sont déjà très catalogués sur les choses, j'ai envie de les laisser écrire. Ouais, j'ai des enfants, je sais très bien qu'ils ont une graphie ou l'orthographe qui est très compliquée mais je trouve que c'est un moment...on est sur une production d'écrits...on est pas là...d'une certaine manière j'évalue pas ...s'ils font bien l'accord de l'adjectif quand je leur fait déjà un exercice là-dessus c'est pas dit que ce soit gagné pour certains élèves donc ce qui m'importe c'est qu'ils produisent quelque chose et que ce soit quelque chose...c'est un peu intime...le rapport de la personne qui écrit avec sa feuille dans son coin, même s'ils sont dans un contexte de classe, même si c'est dans un cadre bien particulier et qu'on leur donne quelque chose de bien défini. Je trouve ça bien que ce soit un travail aussi sur l'individuel qui soit une sorte de création. On aurait pas idée pour un dessin qui nous dicte ce que nous on pourrait faire...alors j'exagère parce que c'est un contexte autre mais j'utilise pas trop la dictée à l'adulte si je l'utilise pour certaines choses qui se font au tableau. Quand ils travaillaient en binôme sur la production d'écrit se fait pas trop, se fait si les élèves ont été absents pendant un temps parce qu'il faut leur faire accrocher les wagons du projet, histoire de les remettre au même niveau que tout le monde.

T15-RR : D'accord. Est-ce que dans les étayages que j'ai proposés dans le dispositif, il y a des difficultés qui n'ont pas été traitées, qui n'ont pas été anticipées ? Qu'est-ce qui aurait pu manquer ?

T15-PED : Dans les étayages proposés, ce qui aurait pu manquer...une méthodologie, après j'aurais peut être dû utiliser ton document...sur le premier enregistrement que j'ai fait, j'ai eu vraiment le sentiment que les élèves se lisaient leurs histoires ...disaient c'est bien ou ça ressemble trop à du Bernard Friot mais ils ne creusaient pas suffisamment. Alors, je ne l'ai pas écouté, à la fin de l'enregistrement, je débarque parce que je les avais observés et je me suis dis en fait y'en a une qui lit et y'en a trois qui n'écoutent pas...l'autre je ne suis même pas sûr qu'il écoute. Je tendais l'oreille, je regardais les feuilles ce qu'ils avaient écrit en remarque des camarades y'avait quasiment rien du tout. Donc je trouvais que ça ne portait pas ses fruits. Je pense que c'est un étayage qui peut être très intéressant, c'est-à-dire que ce soit les pairs qui aident parce qu'ils sont aussi un

peu dans le même univers, parce qu'ils ont de bonnes idées hein ! Mais, il faudrait qu'il y ait vraiment une habitude de ça. Et le fait qu'il y ait moins cette habitude et que j'utilise l'outil micro, au milieu de la table, fait qu'ils sont déjà sur autre chose. Le premier, le micro, voilà...ils se le passaient. Ils sont plus à regarder l'écran ou à voir que quand ils parlent il y a les bandes qui bougent...enfin j'exagère...mais pas complètement. Y'a ce côté c'est nouveau, il faut leur laisser le temps de comprendre et d'avoir les bons réflexes dans ces choses là. C'est pas facile de conseiller un camarade, c'est pas facile de dire que son histoire nous a pas plût et de dire vraiment pourquoi. Alors que c'est facile de dire que c'était bien même si on a pas écouté. C'est un peu ça...et je me suis retrouvé...je pense que...sur le dernier enregistrement de ce que je t'ai passé là...si je dis pas de bêtise c'est celui-là, là au contraire ils se lâchent, mais c'est un élève qui est un peu en rejet dans la classe avec une corpulence assez importante, qui est très gamin, qui sent l'urine enfin bref, pointé du doigt assez facilement sur pas mal de choses donc là c'était pour eux facile d'être dans une critique presque méchants, sans obligatoirement essayer de construire. L'idée c'est bien de, oui dire y'a ces éléments qui ne vont pas mais que l'enfant soit aussi dans la capacité de donner le conseil qui va avec. Et c'est, je pense, une bonne méthode, mais faut vraiment la travailler. Il aurait fallu, en tout cas telle que moi je vois ma classe et la manière dont je l'ai réalisé avec eux. J'aurais dû bien plus le travailler. Prendre presque une séance, avec des exemples d'histoires qu'on lit et on essaye de voir d'une manière...grossièrement quels pourraient être les éléments à donner et puis des choses dans lesquelles on va un peu plus dans les détails : les répétitions d'un adjectif, leur répéter la phrase et bah qu'est-ce qui va pas ? Les répétitions comment on pourrait les changer ? Vraiment avoir presque une séance où on essaye de donner une méthodologie de ce travail. C'est difficile de pouvoir dire les choses à ses pairs. Quand je faisais de la formation pour adulte, c'est très difficile de critiquer l'autre. C'est très difficile de lui dire bah écoute ça a raté ce que tu as fait, c'est beaucoup plus facile de dire que c'était bien. Ça nous engage en rien. Parce qu'on sait bien que ça fait mal à l'autre de lui dire que c'est pas bien, qu'il faut recommencer. Et encore plus à l'école où y'a des moments ils ont envie de passer à autre chose. Donc le travailler cette manière de faire et c'est aussi travailler la notion de respect. De pouvoir dire les choses dans le respect de l'individu. Ton histoire ne va pas parce que y'a ces éléments là qui ne vont pas mais dans ce que tu as fais y'a tel ou tel élément qui sont intéressants. C'est-à-dire toujours faire une balance de pour et de contre et d'amener des améliorations. Ce travail là, je pense que c'est pour les élèves loin d'être gagné. C'est une très bonne idée, je pense que c'est un très bon étayage, notamment en production d'écrit mais qui doit petre travaillé en classe

et qui est difficile aussi dans le groupe classe. Quand tu mets cinq élèves, autour d'un micro, au fond d'une classe, pour essayer d'échanger dessus, bah tu te retrouves quand même avec vingt deux élèves où faut leur demander de ne pas trop faire de bruit, rester sur un travail...donc pour que les autres avancent moi en tant que PE je circulais, j'allais voir mes élèves. Mais ça veut dire que je ne suis pas autour de la table voir ce qui se fait sur ces cinq qui sont autour du micro et qui s'enregistrent. Donc je ne peux pas non plus aiguiller sur le ce que tu dis c'est bien mais quel serait l'argument supplémentaire à donner. Tu dis que ça c'est une répétition, que ça c'est incohérent, tu dis qu'on parle de ça mais qu'on a pas la fin...c'est juste mais il manque le petit plus derrière. Je referais bien...je ne sais pas encore ce que je vais faire sur la dernière période en production d'écrit avec la maîtresse en plus, on est entrain de terminer le projet donc...on va voir sur quoi on part...moi j'aimerais l'emmener plus sur des projets qui me ressemblent donc plus sur des choses comme ce que tu m'a demandé parce que je trouve qu'on loupe quelque chose donc on gagne peut être en qualité de l'orthographe dans ces productions d'écrit mais je pense qu'on se trompe, on se trompe sur ce que l'on vise...à ce moment là...c'est sur que pour l'enseignant aussi c'est beaucoup plus pratique quand y'a moins de fautes à corriger, là c'est pleins de fautes les Soupçons n°2, elles sont pleines de fautes. Les productions d'écrit que l'on fait sur les petites vignettes bah y'a pleins de mots écrits sur pleins d'affiches que c'est très facile de leur dire bah tu vois je ne suis pas d'accord avec ce mot tu dois le réécrire. L'enseignant agit moins là dessus. On va se concentrer davantage sur ces choses là et pas assez sur la construction sur le schéma narratif de l'histoire, de cette chute, de la cohérence. Et je pense que...je vais réessayer... le côté que se soit les pairs sans enregistrement parce que le micro interpelle aussi et voilà et on n'a pas l'habitude de ça. Mais, je pense que ça a un impact sur leur manière d'agir et il faut un adulte...donc si je suis avec la maîtresse plus, on va avoir un des deux enseignants qui est autour de cette table et qui aiguille un peu ce débat qui en tout cas évite que ce soit juste du c'est bien ou c'est pas bien et qui pousse les élèves à vraiment faire une avancée dans l'écrit de l'autre. Ça prend du temps je pense. A mon avis ce n'est pas qu'une lecture qu'il faudrait, il faudrait plusieurs lectures. Il faut être sûr de bien pouvoir équilibrer nos groupes. Qui est-ce que l'on met ensemble ? Pas une bonne copine sinon ça va bavarder d'autre chose mais il faut aussi que dans le groupe il y ait un...que ce groupe il est soit hétérogène. Il faut bien qu'on ait des élèves qu'ils soient plus à l'aise, qu'ils puissent aller plus loin dans des détails...être un peu plus fins dans leur analyse. Je ne sais pas....je te parle...mais je me dis aussi que je me pose des questions...Mes propos ne sont pas des certitudes...

T16-RR : Bien sûr, c'est une réflexion...Donc, c'était le point positif alors sur les étayages proposés ? C'est celui qui t'as le plus...

T16-PED : Oui, je pense vraiment qu'il est intéressant et puis c'est intéressant pour la production d'écrit et ça développe d'autres choses notamment ce respect dans les propos...et c'est là que ça devient intéressant. On sort aussi du contexte...inconsciemment on fait travailler d'autres notions par le biais de cette production d'écrit mais d'autres choses qui sont des valeurs humaines, de respect, de manière diffuser un message....Il faut apprendre cette diplomatie, elle est importante, elle évite pleins de quiproquos dans la vie et puis c'est aussi savoir utiliser des mots qui sont de plus en plus justes. Donc c'est un oral...au final toute la production d'écrit finit par faire tout un travail de production d'oral, dans la manière de diffuser à l'autre. C'est presque contradictoire, on dit qu'on fait une production d'écrit et en fait on finit par cet étayage là...développer tout un domaine qui est lié à l'oral.

T17-RR : Ça ressort beaucoup cette phase d'oral, enfin je l'ai remarquée entre vous deux...l'oralisation...et le lien écrit et oral et ça va beaucoup ressortir je pense dans l'analyse.

T17-PED : Bah je pense que le fait d'avoir ce temps là où ....les élèves qui échangent sur une production, on a obligatoire une facette d'oral qui prime. Dans la lecture de ton protocole, on sentait bien que cet étayage-là, était important pour toi...parce que moi je suis rentré dans ce projet sans savoir quel était ton objectif. Je savais que tu travaillais sur la production d'écrit, sur les étayages...

T18-RR : Est-ce que c'est tout après sur le manque des anticipations des étayages ? Y-a pas eu des difficultés auxquelles tu t'es retrouvée avec tes élèves et que mes étayages n'avaient pas pensés ?

T18-PED : Bon j'ai eu une élève qui a eu énormément de difficultés dans la compréhension de l'histoire pourtant dans l'histoire de Friot, on ne peut pas dire que ce soit très compliqué. Mais qui a d'énormes difficultés en lecture/compréhension...où il fallait un autre suivi...un autre...ce qu'on faisait en groupe classe n'était pas suffisant pour elle...c'est une élève qui a un niveau de CE1et qui passe en CM2 l'année prochaine...qui est extrêmement mal, qui comprends pas la moitié des choses qu'elle dit, qui écrit comme elle parle, qui connaît pas sa table de 2...C'est une élève très en difficultés. Elle était restée bornée dans le truc où il y avait un monstre parce qu'à un moment dans l'histoire y'a ce terme là. Donc c'est une élève avec laquelle j'ai du coup un peu plus échangé dessus et j'ai été beaucoup plus souple avec ce qu'elle a pu réaliser. Elle a un cadre qui est beaucoup plus souple que les autres. Je parle dans mes exigences sur ce travail, sur

ce type de travail.

T19-RR : D'accord, très bien. Qu'est-ce que tu penses de l'amorce que j'ai donné pour lancer l'écriture ? La petite phrase : « J'ai tout de suite compris qui ... »

T19-PED : s'était à nouveau passé quelque chose de grave ? Bien parce que je trouve que c'est une phrase qui créé...qui créé l'ambiance, on veut qui ait quelque chose, qui ait ce suspense, qui ait...presque des moments angoissants...dans l'écrit. Et je trouve que cette phrase amène vraiment...une nouvelle fois...alors c'est là où je me dis est-ce que ce terme là n'a pas influencé les élèves à se dire qu'ils faisaient la suite, qu'ils faisaient un remake de Bernard Friot. Et donc de trop prendre des animaux, dans des pièces et en fait à la fin l'animal a mangé quelque chose qui était dans le frigo. Donc ce une nouvelle fois est peut être un peu trop inducteur. J'ai tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave...ce une nouvelle fois fait bien référence qu'il y ait déjà un passé quoi...

T20-RR : Donc après ça n'a pas été un obstacle pour se mettre à écrire ?

T20-PED : Non. En règle générale, j'ai trouvé que leur plume avait bien fonctionné quoi, qu'ils étaient assez vites rentrés dans le travail, dans ce travail là.

T21-RR : Est-ce que d'après toi, toutes les consignes que j'ai mises en place, dans ce projet d'écriture, c'était trop contraignant pour les élèves, pour qu'ils produisent, ou c'était assez précis et concis pour quand même les laisser libre d'imagination et de création ?

T21-PED : Je pense que c'était assez libre...en même temps qu'on parle, je réfléchis...je me dis...bah est-ce qu'il aurait pas fallu...en début de cette séquence... ne pas s'arrêter à un texte qui développe ce côté d'angoisse et tout ça, mais plutôt aussi sur d'autres pour justement pour que les élèves sortent de ce côté animaux, dans des pièces et en fait rien ne s'est passé et puis à la fin bim... mon gâteau à la fraise qui a été mangé. Enfin, ils sont restés vraiment bloqués, un peu trop je trouve sur cette histoire de Friot. Moi, j'aurais aimé qu'ils aillent un peu au delà, y'en a qui l'ont fait...ils ont parlé de bruits...y'a des bruits étranges puis en fait c'était juste le vent enfin bref...sans que ce soit non plus surprenant comme chute...mais au moins, je me suis dis bah eux ils ont réussi à dégager l'ambiance du texte de Friot et ils ont essayé de créer vraiment quelque chose d'autre. Beaucoup, je trouve qui ont trop brodé...un Friot bis, sauf que c'est de très mauvaise qualité. Ce sont des enfants, c'est pour ça que je dis que c'est de « mauvaise » qualité.

T22-RR : ils ne sont donc pas restés butés....

T22-PED : Non. Il y a des incohérences...en tout cas j'ai rien qui me vient comme ça en tête.

T23-RR : D'accord. On va en venir aux résultats et aux objectifs. Donc notamment

du point de vue de la cohérence et de la créativité dans les textes produits. Est-ce que tu estimes avoir atteints tes objectifs, enfin, on va dire, satisfaisants..pour quel type d'élève ?

T23-PED : Bonne question. Alors...quels étaient mes objectifs ? Non, je rigole...mais...si je reprends par exemple les objectifs qui sont dans la grille de relecture. Prise de conscience des temps du passé : passé simple et imparfait...ça y'a pas eu trop de mal. Ça a été plus facile de revenir dessus. Après, le projet sur lequel on était, ils écrivaient tout au présent donc au début j'ai eu beaucoup d'écriture au présent et j'en ai quelques uns qui lisent beaucoup dans la classe donc qui ont un passé simple...ils ont vite fait dans un récit de partir dans du passé simple à la mode école...c'est un passé simple un peu inventé quand même. Produire du suspense : et bah y'en a pas tant que ça qui ont réussi vraiment à produire du suspense, je trouve. Mais c'est très complexe, on aurait à écrire...vraiment à vouloir créer une ambiance, ça dépend beaucoup du lecteur aussi et ça dépend aussi beaucoup de sa mise...de la manière dans laquelle il rentre dedans. C'est difficile de savoir s'ils ont vraiment développé le suspense dans l'histoire ou pas. En tout cas ce qui est sûr c'est qu'ils en ont compris les composants...ils ont compris aussi ce côté humoristique de faire croire quelque chose pour arriver à une chute plutôt rigolote, surprenante. Mais, je suis sur ma première année, j'ai du mal à évaluer, qu'est-ce que je devrais attendre de mes élèves de CM1 ? Rien ne me dit ça. Qui m'a appris ça ? Personne. Donc je découvre...je me rencontre que quand je fais juste un truc avec des vignettes, je trouve que c'est à rat des pâquerettes..enfin...bref, je ne suis pas satisfait de ça... mais en même temps quand je leur donne ces choses là, j'aimerais qu'ils écrivent du Friot...enfin...j'exagère...on a envie de lire le texte en trouvant vraiment qu'il y a une créativité. Et puis là, on lit, y'a pleins de fautes, y'a de l'incohérence...c'est difficile de savoir qu'est-ce qu'on peut vraiment exiger d'eux. J'ai beaucoup de mal à ça...sur l'évaluation. Et en fait, je n'y mets vraiment pas une priorité là dedans. C'est pas évaluer ça. J'évalue pas le travail là dessus. Ce qui m'importe, c'est que sur ces temps d'écriture, qu'ils l'aient fait, que quand on lit ensemble, on fait une petite remarque, on essaye d'avancer, qu'ils essayent d'avancer. Mais je ne suis pas là pour...je ne suis pas sûr que dans ce travail là, il soit important de dire Acquis, non acquis, en cours d'acquisition. Même les compétences qui peuvent être données par nos supérieurs. Connaître et utiliser les temps du passé dans un récit, à quel moment, on peut dire que c'est vraiment acquis ou pas acquis..enfin, chacun à son degré d'évaluation. Je m'interroge beaucoup, beaucoup, beaucoup, là-dessus.

T24-RR : Moi aussi, c'est pareil...

T24-PED : La production d'écrit, c'est extrêmement complexe. Y'a d'autres choses, lire de manière expressive un texte, lire ou réciter de manière expressive un texte : qu'est-ce que ça veut dire de manière expressive ?

T25-RR : L'expression est pas la même chez chacun...

T25-PED : Et en même temps c'est au regard de l'enseignant. Moi, je ne suis pas satisfait du travail mais si ça se trouve, y'a des enseignants qui diraient, connaissant la classe, bah si c'est quand même bien. Bon, voilà, moi j'en suis pas convaincu parce que c'est mon regard d'évaluateur aussi, parce que je me fixe mon curseur à un certain niveau. Donc de dire est-ce que je suis satisfait du...la question était de savoir si satisfait ou non en gros du résultat... ?

T26-RR : Au regard des différents résultats...

T26-PED : Moi, je trouve qu'ils sont tous rentrés dans le travail, ils sont tous rentrés dans la tâche. Déjà, c'est un bon point. Ils y ont tous mis de la bonne volonté. Nous les textes, ils nous disent de rédiger un texte court d'une dizaine de lignes. Là, y'avait une quinzaine de lignes, donc bien sûr je leur ai dit de faire une quinzaine de lignes. J'ai des élèves qui ont complété des feuilles recto/verso. Voilà, c'est quand même des élèves...ils essayent de rentrer dans ce travail là, d'écriture. Donc là-dessus, je suis satisfait. Après, moi, je reste convaincu qu'il aurait peut être fallu étoffer un contenu sur cette nouvelle à suspense, sur ses côtés angoissants. En lisant des petits extraits de textes... pour étoffer un peu plus le comment créer cette atmosphère, cette ambiance ? Les textes de Friot amènent des éléments mais on aurait pu très bien aller chercher dans d'autres formes de littérature. Et j'aurais pu faire le lien avec des choses qu'on avait déjà travaillé en classe. Et je le comprends maintenant dans l'échange. On a lu *Un printemps d'air panique*, et bah dans un *Printemps d'air panique* y'avait des éléments que j'aurais pu utiliser en amont ou presque même avant d'avoir fait l'histoire de Bernard Friot. Commencer à se dire bon bah voilà on va repérer des éléments de suspense, d'angoisse, de peur.

T27-RR : C'est très intéressant que tu soulignes cette vision, parce que l'autre enseignant a fait le choix de rajouter une séance en plus, justement pour prendre un autre texte, pour illustrer cette atmosphère de suspense et vérifier la compréhension des éléments donc. Ça montre en fait que ce dispositif aurait dû être davantage enrichi d'un patrimoine littéraire un peu plus large...

T27-PED : Et c'est bien, il y a réfléchi...moi, mon problème, c'est que j'y réfléchi quand les choses sont faites. Je débute, j'ai la tête dans le guidon, je suis très brouillon...tu vois...mais ça ma manière d'être. Mais ça a un impact sur ma ….y'a pleins de fois dans l'année où je me suis dis c'est dommage que tu aies cette idée que maintenant ! Parfois,

je me précipite peut être un peu trop. Mais on apprend...En tout cas, ils sont tous rentrés dans la tâche, ils ont tous essayé de le faire. Je leur avait présenté comme un travail qui allait être utilisé pour de la recherche donc... en leur disant attention...que quand on travail dessus, on doit y aller...on doit être assez motivés. Ils sont quand même pas mal motivés après ils oublient vite que c'est pour la recherche. Ils sont à l'école, on leur demande d'écrire une histoire. Ils écrivent l'histoire.

T28-RR : Du coup, tu as soulevé quand même le problème de la cohérence et de l'orthographe. Mais est-ce qu'en dehors de ça, il y a quand même des améliorations dans certains domaines, chez des élèves, qui ont pu, on va dire, être déchargés cognitivement de toute cette phase d'organisation, de planification, avec les outils d'étayages donnés et qui ont pu faire un travail autre...sur la langue, sur la grammaire, sur autre chose dans leur façon d'écrire ou pas du tout ?

T28-PED : Je réfléchis...en fait, il y a vraiment une volonté de répondre à la consigne du maître. La consigne du maître, c'est de réaliser quinze lignes qui doivent commencer...et je trouve qu'ils se...je suis entrain de perdre le fil de mon idée...ils se laissent un peu mener par ça et ils ne vont pas spécialement être dans une volonté vraiment d'amélioration de leur travail par exemple entre le premier et le deuxième jet. Tu vois bien...que pour eux..j'en ai pleins qui m'ont dit, tiens, je peux recommencer à zéro ? Ce côté où vaut mieux faire une histoire d'un coup mais la retravailler derrière, c'est difficile je trouve c'est difficile pour eux, ils ne sont pas vraiment là-dedans. En plus, ils ont un maître qui leur donne régulièrement des outils mais qui impose rarement les outils parce que...ce principe d'imposer...enfin bref...ce qui fait que bah ils ont aussi une marge de liberté. Et les élèves qui ont utilisés les documents d'étayage. Ils les ont complétés parce qu'à ce moment là, ils avaient le maître qui était autour et qui leur disait ça serait bien...Mais, ils ne l'ont pas vraiment fait dans une dynamique d'amélioration de leur écrit. C'était comme...j'aurais pu leur donner un exercice à côté...après c'est sans aucun doute ma manière de leur présenter, ma manière de travailler avec ces documents qui engendrent ça. J'ai des élèves qui n'ont pas utilisé de documents, d'autres qui en ont perdus, d'autres qui ont commencé à compléter puis c'est resté comme ça. Je pense qu'un enseignant expérimenté aurait sans aucun doute insisté de manière plus importante sur ces documents là qu'il y ait vraiment un parallèle qui se fasse entre ce document sur lequel...qui est fait pour ça... pour améliorer l'écrit, pour réaliser l'écrit et la feuille de l'autre côté. Moi aussi, je suis très sur le coté où y'a cette production, y'a cette création. Cette création parfois faut pas l'aborder avec une case...faut...je leur en demande sans doute trop, dans leur manière de faire. Je me rends compte que oui...en fait...que quand je fais

de la production d'écrit, c'est rare que je leur donne vraiment des documents qui cadrent le travail.

T29-RR : Ils n'ont pas l'habitude...

T29-PED : J'ai pas l'habitude ! J'ai pas l'habitude de faire comme ça. Mais je ne dis pas que c'est une bonne méthode, parce que je me rends compte qu'à la fin que l'étayage pourrait être de meilleure qualité et qu'il n'y a pas assez de différences entre les deux jets d'écriture, y'a pas assez d'améliorations. C'est complexe, enfin, moi je trouve que c'est vraiment un milieu, la production d'écrit qui est complexe. Je suis sans doute passé à côté de ces documents là. J'aurais sans doute dû imposer un peu plus d'ailleurs dans le fonctionnement...par l'obligation de passer par ce document, notamment sur celui *aide pour écrire la nouvelle* avec le parallèle entre Bernard Friot et leur écrit. Et encore, je trouve qu'il faudrait encore une autre colonne avec au moins un autre texte...pour revenir sur le sujet du point d'avant. Parce que sinon, ils ont vraiment tendance, presqu'on les laisserait sans dire le personnage, à la place du garçon, il mettrait une fille, à la place du matin, il mettrait le soir...pour eux c'est différente...ils ne sont pas bêtes hein ! Leur intérêt c'est juste de répondre à la consigne du maître. On forme nos élèves à ça presque ! Ils ont besoin juste d'avoir l'approbation du maître. S'ils ont l'approbation du maître c'est que ça doit être bon. C'est l'effet maître. Mais je le découvre de manière plus importante que ce que je m'imaginais aussi et j'y rentre par moment aussi plus que ce que je pouvais m'imaginer. On se fait mener par le bout du nez aussi parce qu'on se rend compte que y'a des fois et bah oui...on veut de bons résultats...non c'est pas vrai...on veut qu'il y ait les méthodes et tout ça...mais bon...C'est complexe. Je ne sais pas si je suis toujours très clair dans mes propos ?

T30-RR : C'est très riche et très intéressant. (*Reprise de la question initiale pour replacer le contexte*)

T30-PED : J'ai quelques élèves qui sont assez fortes en français. Donc, elles vont avoir la possibilité de sortir du lot parce que là dans leurs phrases, elles ont utilisé un mot de plus de trois syllabes...et que plutôt d'avoir dit ça a été *s'exclamait*. Tu lis le texte, il y a une différence avec les autres. Donc, eux développent des choses dans leur production d'écrit et ré-exploitent beaucoup leurs lectures. Je suis persuadée que la lecture est un tremplin pour ces choses là. Je regarde un petit peu la grille de relecture...est-ce qu'il y a des choses qui me sauteraient aux yeux ?.... Le personnage de ma nouvelle est le garçon, alors ça c'était drôle parce que est-ce que je dois dire *je* comme Bernard Friot ? Comme Bernard Friot parce que c'est le petite garçon qui parle...moi je leur ai dit bah moi ma consigne c'est que le personnage se soit un garçon. Je ne vous dis pas que c'est

obligatoirement vous. L'idée n'était pas non plus d'écrire à la première personne. Et de voir comment réagissent les filles...est-ce qu'une fille peut dire *je* alors que pour un garçon c'est beaucoup plus facile de dire *il* et donc d'être beaucoup plus distant. Donc ça créé beaucoup moins cette ambiance. Parce que dans cette atmosphère angoissante, ce *je*, quand c'est lu par le lecteur...si on écrit tout à la première personne, quand je deviens lecteur, je deviens cette personne...

T31-RR : Oui, cette personnification...

T31-PED : Peut être que ce serait une bonne chose que dans ce travail, d'écrire avec je. Ça pourrait être sans doute être accentué aussi dans le travail qu'a été plutôt fait en séance deux sur comment on amène une situation de suspense, d'angoisse ? avoir le même texte écrit avec je, il. Être sur plusieurs personnes et voir l'effet que ça donne. Je pense que le je, fait que ça a un impact plus important dans l'histoire.

T32-RR : Est-ce que ça les a bloqué le *je*, cette histoire de point de vue ?

T32-PED : Non, je ne pense pas que ça les ait bloqués mais je pense que ça a contribué à des incohérences...de mettre un coup je, de mettre un coup il... de ne plus savoir... Un élément perturbateur perturbe le garçon. Alors l'élément perturbateur c'est quelque chose qu'on a travaillé en classe. Je me suis rendu compte que c'était complexe pour des bouts de choux de neuf ans. On a fait tout un truc sur l'élément perturbateur en production d'écrit sur les mystères d'Harrys Burdick...mon dieu...j'en ai un très mauvais souvenir de correcteur encore une fois à me dire...je veux ça et ….bref...Le garçon réalise des actions pour trouver la vérité, cette phrase, elle est un peu ambiguë, parce que y'a la réalisation des actions...d'un élève à l'autre, ils ne l'interprétaient pas de la même manière, presque à dire qu'il n'y pas d'action. Tu vois, revenir sur le fait que les actions peuvent être un déplacement...j'ai eu des élèves qui ont eu des soucis, je pense pas que ça se ressente dans leurs écrits. Quelque chose ou quelqu'un vient aider le garçon, du coup y'a des moments où on se retrouvait à lire cette grille de relecture puis tu sens qu'ils se sont dit : il faut que je re-modifie. Ils bricolaient. Je pense que cette grille de relecture, elle méritait d'être un peu plus courte. Elle méritait d'être construite avec les élèves comme tu nous le conseillais sur le document. J'ai fais un choix de faciliter, de gain de temps. Et puis de me dire en même temps c'est fait, de pouvoir prendre du recul sur le document, sur la façon de l'utiliser. Si on le modifie...je me suis dis tant qu'à faire autant prendre les documents tels qu'ils sont proposés sans trop les modifier. *(digressions dans l'entretien)*

T33-RR : Mais y'a rien qui ressort de particulier des productions quoi... ? Étayage ou pas étayage, y'a pas d'élèves qui sortent du lot ? Qui aurait développer autre chose...

T33-PED : Si, y'a des élèves qui sortent du lot, si bien sûr, après ça il faudra que tu arrives à en prendre connaissance, à t'en rendre compte. Il y a des élèves qui ne sont pas passés par l'étayage et qui n'ont en pas besoin et c'est eux que si j'avais à évaluer ce travail ce seraient eux qui auraient le mieux réussi ce travail. Le seul document qu'ils auraient utilisés c'est la grille de relecture.

T34-RR : Est-ce qu'ils ont utilisé les étayages, est-ce que ça les a vraiment aidés ?

T34-PED : Alors, je pense que ton document sur aide pour écrire la nouvelle, même si ça n'a pas été complété, était clairement une aide parce que ça permet de remettre en peu plus en tête, une sorte de chronologie dans l'écriture. Je n'ai pas fait attention à ce qui s'est dit derrière le micro mais je pense que pour certains élèves, il y a eu vraiment un plus. J'ai fini mardi, je ne connais pas le contenu de ce que je te donne. Y'avait des élèves qui finissaient ce travail a leur table, je leur demandais d'être plutôt dans le silence et ceux du fond qui faisaient l'enregistrement et j'en avais en fait qui tendaient l'oreille pour écouter les histoires et à dire : Oui, j'ai quelque chose à dire. Moi, je ne suis pas autour de la table mais j'aimerais bien participer. Et c'est pas mal ! Ça veut dire...je trouvais que pour ces élèves là, ils avaient compris ce que je demandais parce que c'est souvent une critique qui est bien formulée, qui fait avancer la réflexion. Presque plus que de le faire en petit groupe, je réfléchis en même temps que je parle, ça aurait pu se faire devant le groupe classe. L'enfant qui lit son histoire et on lève la main, on donne les choses, on liste. Ok, on a listé, bah on a fait un élève. On t'a donné des informations pour réellement améliorer ton deuxième jet. Mais j'ai voulu le faire au fond, en autonomie et c'est pas ce qui a le plus enrichi. Je pense que ça aurait été plus riche dans le résultat de le faire en grand groupe. Au moins au début, au moins pour qu'il y ait une méthodologie. Je tourne un peu en rond dans mes réflexions...Je pense qu'il y a vraiment un truc intéressant dans ce travail que tu demandais et j'essaye de voir si c'était à refaire comment je remettrais les choses en place. Je pense que je ferais en grand groupe ou sur un autre projet d'écriture en grand groupe. L'idée ce serait qu'ils le fassent entre pairs en toute autonomie. Mais il faut obligatoirement créer cette dynamique en groupe classe et les pousser dans leur retranchement : tu dis ça, t'as bien aimé ça : Pourquoi ? Est-ce qu'on laisse comme ça ? Est-ce qu'on améliore ? Bref...

T35-RR : Que peux tu dire du lien lecture/écriture dans le projet que j'ai proposé ?

T35-PED : Bon bah déjà la lecture fait le tremplin à cette écriture. C'est presque même un fil conducteur sur pleins d'écrits on retrouve pleins d'éléments de l'histoire de Friot. Ça a vraiment l'avantage de ce tremplin, de cette réflexion, sur comment on écrit ? Mais avec l'inconvénient du j'ai tendance à faire du Friot bis alors que j'ai que neuf ans et que je

n'utilise pas vraiment bien la langue française. Donc difficile de faire un Friot Bis.

T36-RR : Est-ce que tu crois que l'entrée par le texte, sa lecture, sa compréhension, a été un facteur motivant ou un facteur de réussite ?

T36-PED : Facteur motivant sans aucun doute ! Surtout dans la manière où on a fait ce travail sur le texte : d'abord dégager quelque chose, on ne comprenait rien à l'histoire, on comprenait bien que c'était particulier. Après, on comprenait l'histoire mais on n'avait pas la chute puis après quand on a eu la chute on a bien rigolé. Et après, on vous dit, bah ça vous dit d'écrire une histoire comme ça ? Bien sûr, tous les élèves se disent ...c'est l'explosion de joie dans la classe quand je leur ai dit que l'objectif derrière c'était qu'ils écrivent un texte qui allait prendre des informations sur ce type d'ambiance. Ils aiment ça, ils aiment ça la production d'écrit d'ailleurs. Après, un peu trop de liens, il faudrait réussir à avoir une lecture, au moins, une lecture supplémentaire.

T37-RR : Pour enrichir...

T37-PED : Et puis pour sortir d'une ligne..

T38-RR : un peu modèle où on a envie un peu de calquer...

T38-PED : Mmmm...

T39-RR : Tu es d'accord pour dire que ce projet a été motivant pour les élèves ?

T39-PED : Tout à fait.

T40-RR : et qu'il a fait sens ?

T40-PED : qu'il a fait sens. Sens du projet en lui-même mais sens du projet aussi par rapport à ce qu'on fait en classe, par rapport à ce qu'on avait fait avant. On venait de finir un polard donc...ça fait du lien aussi tout ça. Je trouvais qu'il y avait du lien.

T41-RR: Est-ce que le résultat des élèves ont été cohérent par rapport à leurs compétences ? Est-ce que les résultats sont à la hauteur des capacités de chacun des élèves?

T41-PED : Ça, j'espère que c'est une question que je me poserais toute ma carrière ! Je ne suis pas sûr qu'on puisse répondre à la question. Parce que je n'en sais rien quelles sont les compétences réellement de ….

T42-RR : chacun a écrit...

T42-PED : chacun a écrit...t'as toujours ceux pour lesquels tu t'attends à une autre forme d'écriture en bien ou en mal donc tu es surpris mais en même temps on a pas une idée réelle et juste des capacités de nos élèves, on n'en sait rien. Même nous, y'a des jours où on est levé du pied gauche, que là on était prêt à faire l'exercice de maths...que le truc de conjugaison on a pas envie de le faire et que on est pas dedans. Donc c'est compliqué, je trouve que y'a des enfants où je peux comprendre qu'ils ne soient pas dedans. Mais de

notre regard d'adulte, on oublie les yeux qu'on avait quand on était enfant...On oublie comment on subissait ce travail. Je pense qu'il y a des jours où ils sont dans la capacité de pouvoir faire des choses et puis il y a des jours où ils le sont moins. C'est exactement comme nous mais nous on exige beaucoup de choses d'eux parce qu'on les regarde avec nos yeux d'adulte parce que c'est notre métier. Notre métier, c'est aussi exiger beaucoup de choses d'eux. Je suis en grande réflexion sur mon métier parce que c'est le début.

T43-RR : Est-ce que les élèves ont été satisfaits de ce qu'ils ont produit ?

T43-PED : Il aurait fallu que je leur pose la question tiens ! Je pense que globalement oui. Puis sinon, ils savaient qu'ils auraient recommencé. Après j'en ai certains, ceux qui sont passés à l'oral qui ont écrit un peu sur leur feuille. Ils disent, ah ça ressemble peut être un peu trop à l'histoire de Bernard Friot.

T44-RR : Du coup, ils se sont aperçus...

T44-PED: Ils s'apercevaient quand même que bah oui...qu'en plus le maître qui avait tout lu le travail d'avant, disait ensuite attention que l'idée ce n'est pas de réécrire directement l'histoire de Bernard Friot à un autre moment de la journée ou avec d'autres animaux mais c'est aussi sortir de ça, on veut créer une ambiance avec des péripéties qui nous amènent à une chute qui nous étonne, qui nous fait rire. Donc du coup, quand ils se sont relus, ils ont vu qu'ils disaient le cagibi, l'oiseau, le chat..machin...Ils se sont rendus compte que bah oui ils ont un peu fait un copié/collé. Ils disaient sans être vraiment déçus, ils marquent, que ça ressemble un peu trop à l'histoire originale.

T45-RR: Est-ce que le dispositif proposé remet en question ton approche de la production d'écrit et la place que tu lui donnes , on va dire, dans l'emploi du temps de ta classe ? Est-ce que tu trouves qu'il faudrait consacrer plus de temps, moins de temps... ?

T45-PED : Je trouve ça très intéressant la production d'écrit, après je trouve que c'est un casse tête hallucinant pour l'enseignant. Ce n'est pas pour rien qu'il y a des enseignants qui en font très peu ou qui font que des trucs plans plans parce que c'est vraiment un travail...on vise une diversité du coup c'est complexe dans sa correction. Là avec le projet, ayant de deux temps de production d'écrit. Je voulais que ça avance, donc je me suis retrouvé à tester à certains moments et y'a eu un moment que j'ai fait en fin de journée... pour moi ce jour-là, ils n'étaient pas assez réceptifs. Est-ce que c'était ce jour-là, ce jour de la semaine ? Est-ce que c'était parce que c'était le soir ? Est-ce que c'était moi aussi qui n'était pas suffisamment là pour faire cette production d'écrit ? Enfin, y'a pleins de facteurs qui rentrent en compte. Ce qui est sûr c'est que la production d'écrit depuis le début de l'année, y'a au minimum un temps par semaine, dessus. J'ai été très ambitieux

au début, là pendant un temps j'étais sur un projet qui je trouve ne l'était pas du tout mais qui a une méthodologie. […] *(discussion sur l'utilisation des jetons en classe quand l'élève à une question …)* Je ne sais pas encore sur quel projet je vais travailler sur la nouvelle période avec la maîtresse plus et sur quel créneau. Mais j'aimerais bien qu'on ré exploite ce côté travail avec ses pairs mais je pense qu'il faut un chef d'orchestre. Au moins, au début...Il faut que ce soit une habitude de travail. Tu vois, le petit jeton, ça fait deux ans, ils compris, c'est acquis. Ils retournent, ils reprennent leur stylo, ils repartent au boulot. Tu vois ceux qui n'étaient pas à l'école l'année dernière et qui ne faisaient pas ça où ils continuent encore à lever les mains...enfin...bref...Y'a pleins de méthodes qui sont très bonnes mais pour qu'elles fonctionnent faut une régularité, une ritualisation.

T46-RR : Il faut qu'elle soit ancrée dans les pratiques...

T46-PED : Exactement. Et c'est là où après on en tire les bénéfices. Mais ça veut dire qu'il y a tout un travail avant à faire. Et je pense que sur cet étayage que je trouvais très intéressant, de faire de l'étayage par ses pairs, il faut le travailler. En tout cas, c'est ce que je retiens, moi, de ce travail. Tu vois faire une frise, revenir sur la chronologique, les étapes du schéma narratives, ça se sont des choses qu'on connaît que j'ai entendu dans ma formation que parfois je fais ou que parfois je ne fais pas.

T47-RR : Du coup, est-ce que ta définition du mot écriture a changé depuis l'organisation de ce dispositif ? Donc je rappelle, tu m'avais dit que c'étaient les caractères qu'on lit, que c'est le fait d'écrire, proche de la calligraphie ?

T47-PED : j'en sais trop rien. Parce que je reste convaincu que le terme écriture, c'est vraiment l'acte...

T48-RR: C'est l'action ?

T48-PED : Mouais, c'est l'action... mais c'est aussi, il y a des écritures sur cette feuilles, ça a un autre sens....C'est plus le faire d'écrire. Je reste convaincu que c'est le terme de production d'écrit qui me convient plus. Je ne me suis pas trop penché sur ces choses là. Je pense que y'a des gens qui ont déjà très théorisé ce qu'on entend par écriture, par production d'écrit avant on disait rédaction maintenant ...j'exagère...

T49-RR : donc y'a pas une bonne définition ….

T49-PED : Ouais, par moment, je passe un peu au dessus de ces trucs là...

T50-RR : Mais est-ce pour toi c'est pareil écriture et production d'écrit ?

T50-PED : Non, non, non non. J'aime bien le truc de production. Pour moi j'entends y'a un côté individuel, une création et pas obligatoirement individuelle d'ailleurs.

T51-RR : donc y'a plus l'aspect cognitif dans produire un écrit que dans le simple mot écriture ?

T51-PED : Oui.

T52-RR : parce que dans la production, il y a plusieurs choses qui sont convoquées, c'est un tissage entre...y'a plus la notion d'activité globale finalement que dans le simple mot écriture ?

T52-PED : Et y'a plus de libertés. Alors après c'est ma conception des choses. Et je ne suis pas toujours d'accord pour mettre des étiquettes comme ça. Ça me mets mal à l'aise de répondre à cette question parce que je ne connais pas assez de choses sur ce sujet. Je sais très bien que toi tu as bûché par exemple. Tu vois, je me sens un peu débile sur ces choses là. Je sais que je te dis des choses qui feraient bondir certaines personnes. Et tant mieux... je fais au mieux...

T53-RR: Et puis on est aussi nous, avec nos opinions....

T53-PED : L'échange, c'est vraiment comme ça qu'on construit les choses. Quand je t'avais répondu pour l'écriture et tout ça, j'avais hésité. J'avais écris autre chose, je m'en souviens, j'avais effacé. J'ai hésité à te répondre ces choses là parce que je ne suis pas assez documenté.

T54-RR : Oui mais moi mon but c'était de savoir comme ça ce qui venait et c'est ça qui est pour moi le plus intéressant.

T54-PED : Mais ça met mal à l'aise, je trouve. Tu peux aller voir les IEN et les conseillers péda' qui sont à font dans l'écriture, ils vont pouvoir te citer des auteurs ect. Eux, ils sauront te donner la science exacte parce qu'eux se posent sur ces choses là. C'est à dire que toi tu peux avoir tes idées qui seront peut être justes mais qui seront facilement détruites par toutes ces théories que l'on peut faire.

T55-RR : Est-ce que tu as des choses à rajouter qu'on aurait pas abordées par rapport à ce dispositif ou des choses qui te tiennent à cœur, que j'ai pas vues, que je n'ai pas remarquées...que je ne sais pas... ?

T55-PED : Non, non, non. Je t'ai dit vraiment les éléments qui pour moi ressortaient d'une première analyse rapide. Dans un mois, j'aurais posé un autre regard là-dessus et voilà, je le referais peut être et dans quelques années si je le refais, j'aurais encore un autre regard...J'ai peut être été un peu rapide dans ce projet. Je savais que derrière, il y avait ton travail à avancer. On ne fait pas ses recherches-là toujours dans le plaisir. Si tu as des questions, plus tard, surtout n'hésites pas quand tu avances dans ton travail.

T56-RR : Merci !

[…] *discussion sur les profils d'élèves et les copies.*

T57-RR : Est-ce que ça a été contraignant les trois jets ?

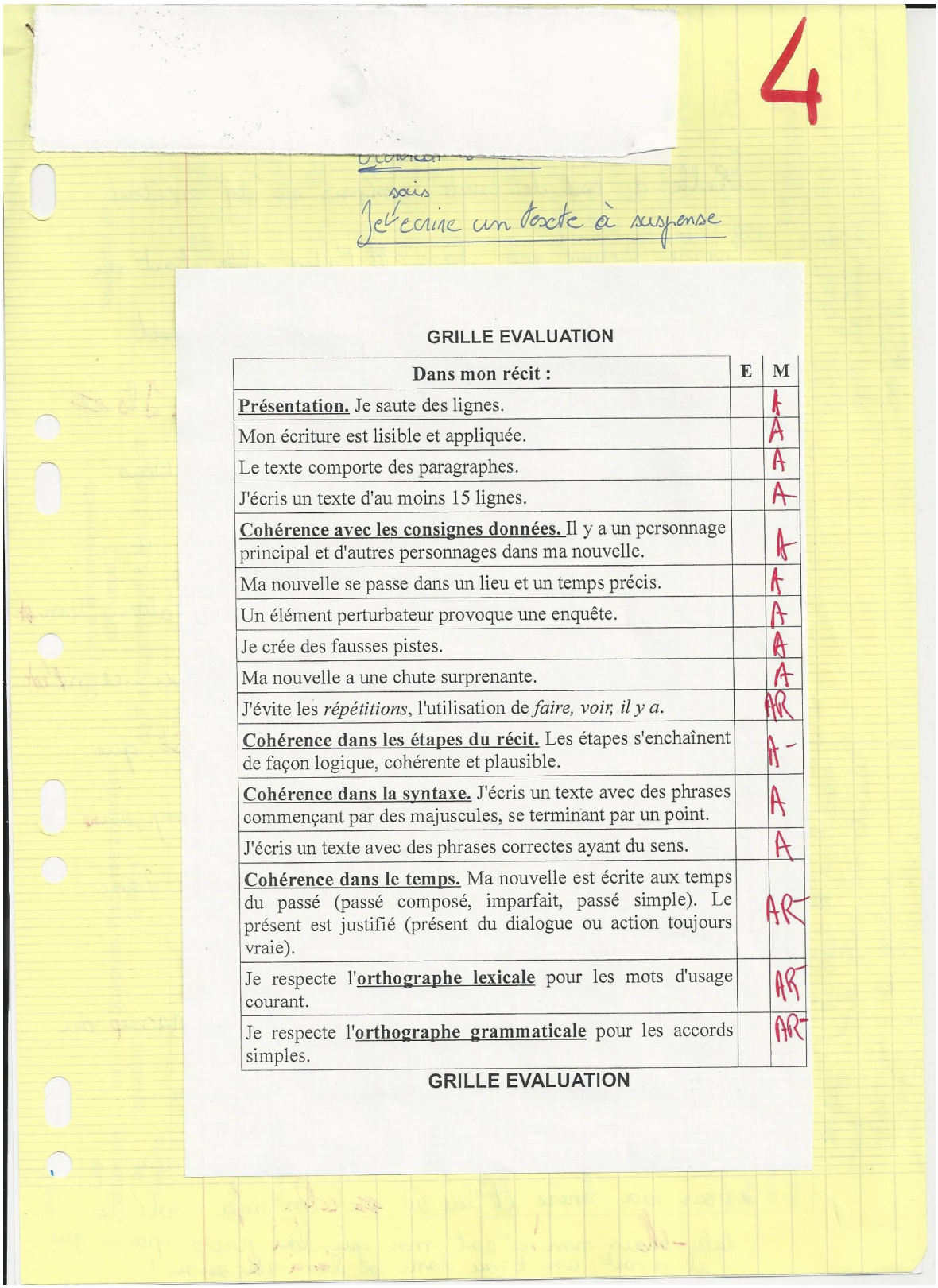
T56-PED : Je ne sais pas si c'est contraignant, en gros, y'a eu deux jets et une écriture

soit disant au propre et y'en a qui n'ont pas fait l'écriture au propre. Y'en a je ne sais pas s'ils ont vraiment fait un premier jet d'ailleurs...j'exagère encore mais bon...Puis tu as des enfants, ils pourraient être plus forts mais il faudrait être beaucoup plus présents, même avec la maîtresse plus tu vois...Il faudrait qu'on puisse vraiment accompagner les élèves individuellement, si tu as que la moitié de la classe déjà ça change tout...vraiment faire un travail avec l'élève, même un seul dans l'année où il y a vraiment un travail d'améliorations personnelles pour l'élève...plutôt qu'il y ait un projet globale de la classe où en fait en tant qu'enseignant on ne maîtrise pas assez les choses, on ne peut rien faire quoi, si on peut mettre du rouge partout sur les feuilles mais c'est horrible de faire ça.

XIX. Tableau bilan sur les productions d'écrit et les étayages-outils utilisés par les élèves de l'analyse.

	Grille écriture/ relecture	Aide pour écrire la nouvelle	Frise des jeux avec le lecteur	Frise de la construction des personnages	Outil de secours pour l'échange entre pairs	1° version	2° version	3° version
Élève A	OUI	OUI	NON	NON	NON	OUI	OUI	NON
Élève B	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NON
Élève C	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NON
Élève D	OUI	NON	NON	NON	NON	OUI	OUI	OUI
Élève E	OUI	OUI	NON	NON	NON	OUI	OUI	OUI
Élève F	OUI	NON	NON	NON	NON	OUI	OUI	NON

XX. Production d'écrit de l'élève A.



4

Je sais écrire un texte à suspense

GRILLE EVALUATION

Dans mon récit :	E	M
Présentation. Je saute des lignes.		A
Mon écriture est lisible et appliquée.		A
Le texte comporte des paragraphes.		A
J'écris un texte d'au moins 15 lignes.		A
Cohérence avec les consignes données. Il y a un personnage principal et d'autres personnages dans ma nouvelle.		A
Ma nouvelle se passe dans un lieu et un temps précis.		A
Un élément perturbateur provoque une enquête.		A
Je crée des fausses pistes.		A
Ma nouvelle a une chute surprenante.		A
J'évite les *répétitions*, l'utilisation de *faire, voir, il y a*.		AR
Cohérence dans les étapes du récit. Les étapes s'enchaînent de façon logique, cohérente et plausible.		A-
Cohérence dans la syntaxe. J'écris un texte avec des phrases commençant par des majuscules, se terminant par un point.		A
J'écris un texte avec des phrases correctes ayant du sens.		A
Cohérence dans le temps. Ma nouvelle est écrite aux temps du passé (passé composé, imparfait, passé simple). Le présent est justifié (présent du dialogue ou action toujours vraie).		AR
Je respecte l'**orthographe lexicale** pour les mots d'usage courant.		AR
Je respecte l'**orthographe grammaticale** pour les accords simples.		AR

GRILLE EVALUATION

Le grime de Nadia

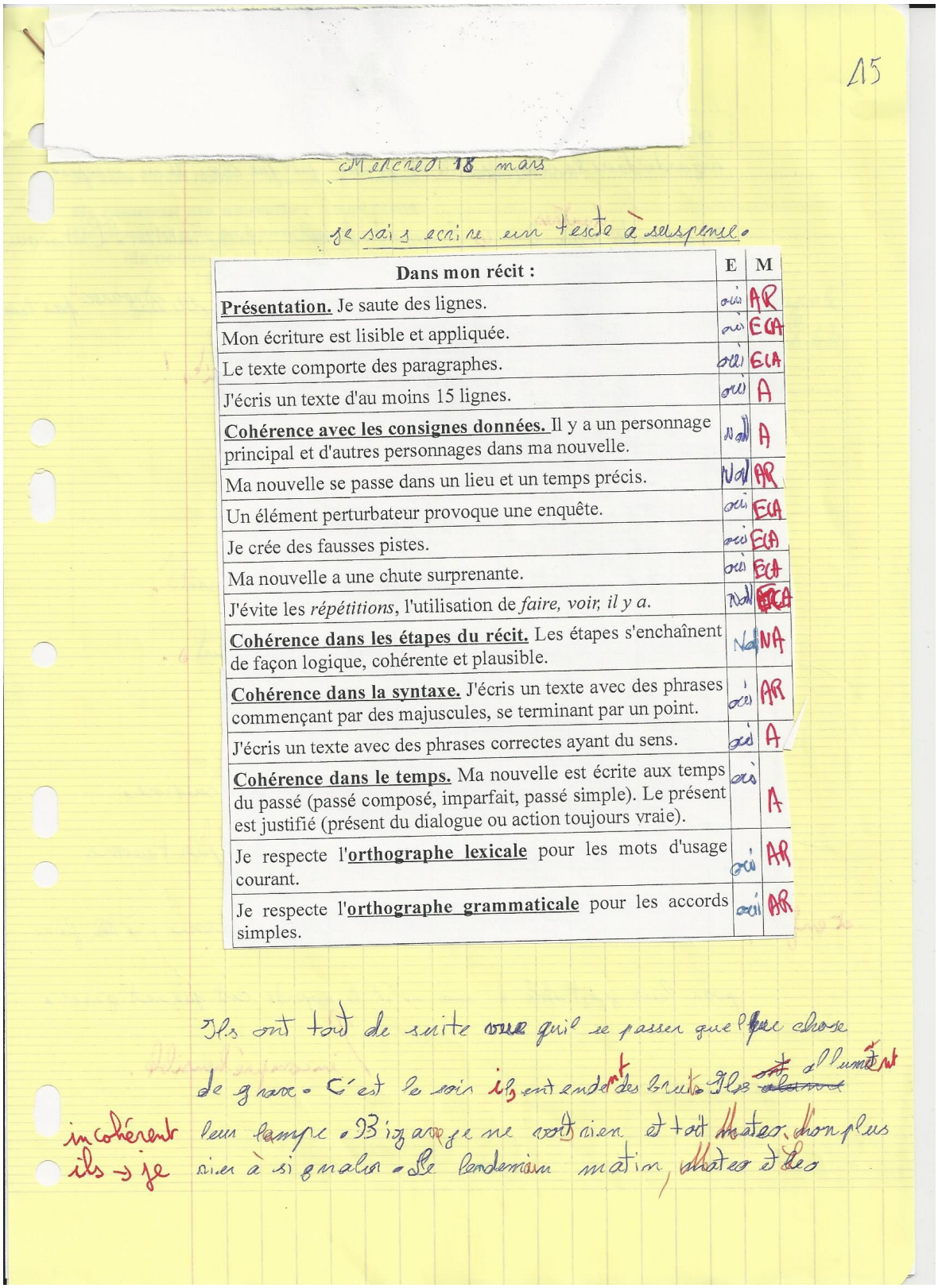
Eelle a tout de suite compris qu'il s'était passé quelque que chose dégrave. Nadia ~~elle~~ était au magasin l'aprés-midi, quand ~~elle voit~~ ~~ses~~ s'est amis viennent Mathieu, Jean, Marie. Ils ~~et~~ ~~elles~~ viennent pour acheter puis ils partent. Mais une ne fait partis le tutu de danse a disparu. Et du coup Nadia soupçonne Matieu, Jean et Marie. Tout d'abord ~~elle~~ elle soupçonne Mathieu : ce n'est pas lui car c'est ~~d~~ un garçon et que il n'aime pas le tutu. Ensuite elle soupçonne Jean : ~~elle~~ il était passé chez sa mère donc ce n'est pas lui.

Aprés elle soupçonne Marie : aprés être passée au magasin elle est allée à un examen.

Puis elle arrête de chercher et elle va voir sa mére et lui dit ~~que~~ « On m'a volé le tutu - Mais non ! c'est moi qui l'ai pris parce que il avait un trou donc je l'ai recousu !

Les parties de la nouvelle	Le contenu	Soupçon, Histoires pressées B. Friot	Qui a volé la camionnette d'Ahmed ? de François Braud & Maud Lenglet	Nouvelle de : ....
Début de la nouvelle	Quand ?	Le matin.	La fin de journée.	L'après-midi
	Où ?	Dans la chambre.	Dans une épicerie / bar / café	Dans le magasin
	Qui ?	Le garçon.	Ahmed	La fille s'appelle Nadia
	Qui d'autres ?	Le chat.	Ali, Colin, Irma, Marcel, les mariés, 3 clients.	Matieu, Jean, Marie,
Pertur-bation et épreuves	Qu'est- ce qui provoque l'enquête ?	Le chat se lèche les babines, il a mangé quelque chose.	Le vole de la camionette.	Le vole de son tutu de danse qui et en vonte
	Que fait le personnage principal pour chercher la vérité ?		Il interroge le témoin. Le voleur et un client	Elle interroge c'est ami.
		Il se lève, va voir le poisson rouge. Non RAS.	Trois clients sont suspects: 1. soupçons sur Conchitas 2. Wolfang 3. Marius.	3 clients sont en soupçons Matieu 1er clients Jean 2ème clients Marie 3ème clients
		Il vérifie que la souris blanc soit là. RAS		Elle interroge Matieu: ce ne pas lui car il vien de rentrer chez lui.
		Il regarde la cage du du canari. Non RAS.		Elle interroge Jean: Jean était chez sa mere pendant le vole.
Fin de la nouvelle (La chute)	Que s'est-il vraiment passé ?	Il retourne au lit. Il aperçoit la porte de la cuisine entrouverte.		Elle interroge Marie: Marie était a un examen.
Que s'est-il vraiment passé ?		Le chat a dévoré le gâteau au chocolat du garçon.		Elle dit a sa mère que le tutu de danse a disparu sa mère lui dit que c'est elle qui la.

XXI. Production d'écrit de l'élève B.



15

Mercredi 18 mars

je sais ecrire un texte à suspense.

Dans mon récit :	E	M
Présentation. Je saute des lignes.	oui	AR
Mon écriture est lisible et appliquée.	oui	ECA
Le texte comporte des paragraphes.	oui	ECA
J'écris un texte d'au moins 15 lignes.	oui	A
Cohérence avec les consignes données. Il y a un personnage principal et d'autres personnages dans ma nouvelle.	Nad	A
Ma nouvelle se passe dans un lieu et un temps précis.	Nad	AR
Un élément perturbateur provoque une enquête.	oui	ECA
Je crée des fausses pistes.	oui	ECA
Ma nouvelle a une chute surprenante.	oui	ECA
J'évite les *répétitions*, l'utilisation de *faire, voir, il y a.*	Nad	ECA
Cohérence dans les étapes du récit. Les étapes s'enchaînent de façon logique, cohérente et plausible.	Nad	NA
Cohérence dans la syntaxe. J'écris un texte avec des phrases commençant par des majuscules, se terminant par un point.	oui	AR
J'écris un texte avec des phrases correctes ayant du sens.	oui	A
Cohérence dans le temps. Ma nouvelle est écrite aux temps du passé (passé composé, imparfait, passé simple). Le présent est justifié (présent du dialogue ou action toujours vraie).	oui	A
Je respecte l'**orthographe lexicale** pour les mots d'usage courant.	oui	AR
Je respecte l'**orthographe grammaticale** pour les accords simples.	oui	AR

Ils ont tout de suite vue qu'il se passer quelque chose de grave. C'est le soir ils entendent des bruits. Ils ~~ont~~ allument leur lampe. Bizarre je ne vois rien et toit Mateo. Non plus rien à signaler. Le lendemain matin, Mateo et Leo

incohérent ils → je

incohérent

regardent dans la chambre. Ils ont perdu quelque chose ils ne savent pas.

Ils entendent d'autres bruits ils regardent dehors ils ne voient rien. Tout à coup

leur mère les appelle mais ils n'entendent pas. Ils ne retrouvent pas leur

portable. Quelle relation avec les bruits ?

- Ils regardent dans leur caisse RAS
- Ils regardent dans leurs habillés d'hier.
- Ils regardent dans leur armoire de secrète.
- Ils regardent dans leur armoire de vêtments.
- Ils regardent dans leur armoire à objets.
- Et ils n'en peuvent plus Ils regardent dans la cuisine.

Et il regardent dans leur caisse à jouets par travers

et enfin, ils voient leur portable. Ils ont plus aucun souci à faire

pour leur portable. mais si il le reperde c'est que s'est grave.

incompréhensible.

un auteur		un personage « se »	C'est l'auteur un non ou « il » ou « elle »	115
Les parties de la nouvelle	**Le contenu**	**Soupçon, Histoires pressées** B. Friot	**Qui a volé la camionnette d'Ahmed ?** de François Braud & Maud Lenglet	**Nouvelle de :** NatHan NatHan..... Jeozafy.....
Début de la nouvelle	Quand ?	le matin	La fin de journer	~~la nuit~~ apre-midi
	Où ?	Dans la chambre	Dans une epicurie, la rue et le cafe.	au parce
	Qui ?	Le garçon	Ahmede	cesar
	Qui d'autres ?	le chat	Madame irma macel marier 3 clien ali colin	manue
Perturbation et épreuves	Qu'est-ce qui provoque l'enquête ?	Le chat leche les babines il a mange quelque chose.	Ma le vol de camionette	son portable est voler
	Que fait le personnage principal pour chercher la vérité ?	Il se lève revoir le poisson rouge RAS	Il voit interog le temin le voleur est un clien	~~il~~ cesar regarde dans sa chambre il ya rien
		Il verifie que sa souri soit la. RAS,	3 maxius 2 Wolfang + rois clients son suspects. 1 soupçon sur md ~~irma~~ conchitas	~~il~~ manue regarde dans la cuisine il voi rien
		Il regarde la cage du canarie RAS	Conchitas elle a eu un accident de voiture	~~il~~ cesar va au colege il voi rie
		Il retour au lit. Il aperçoit la porte de la cuisine entre ouverte.	Wolfange : il peut danser malgre se jambe ~~fole~~ Marius : ~~le~~ pour livre restomat	cesar ~~il~~ regarde dans casier au colege.
Fin de la nouvelle *(La chute)*	Que s'est-il vraiment passé ?	le chat a devorer le gateau au chocolat	Colin : son copin la renger dans le garage	cesar ~~il~~ par au parce tout a cou il voi son portable et dit a manue set trouver mons portable

Aide pour améliorer la nouvelle

Je suis : mon nom : ..... mon prénom : .....

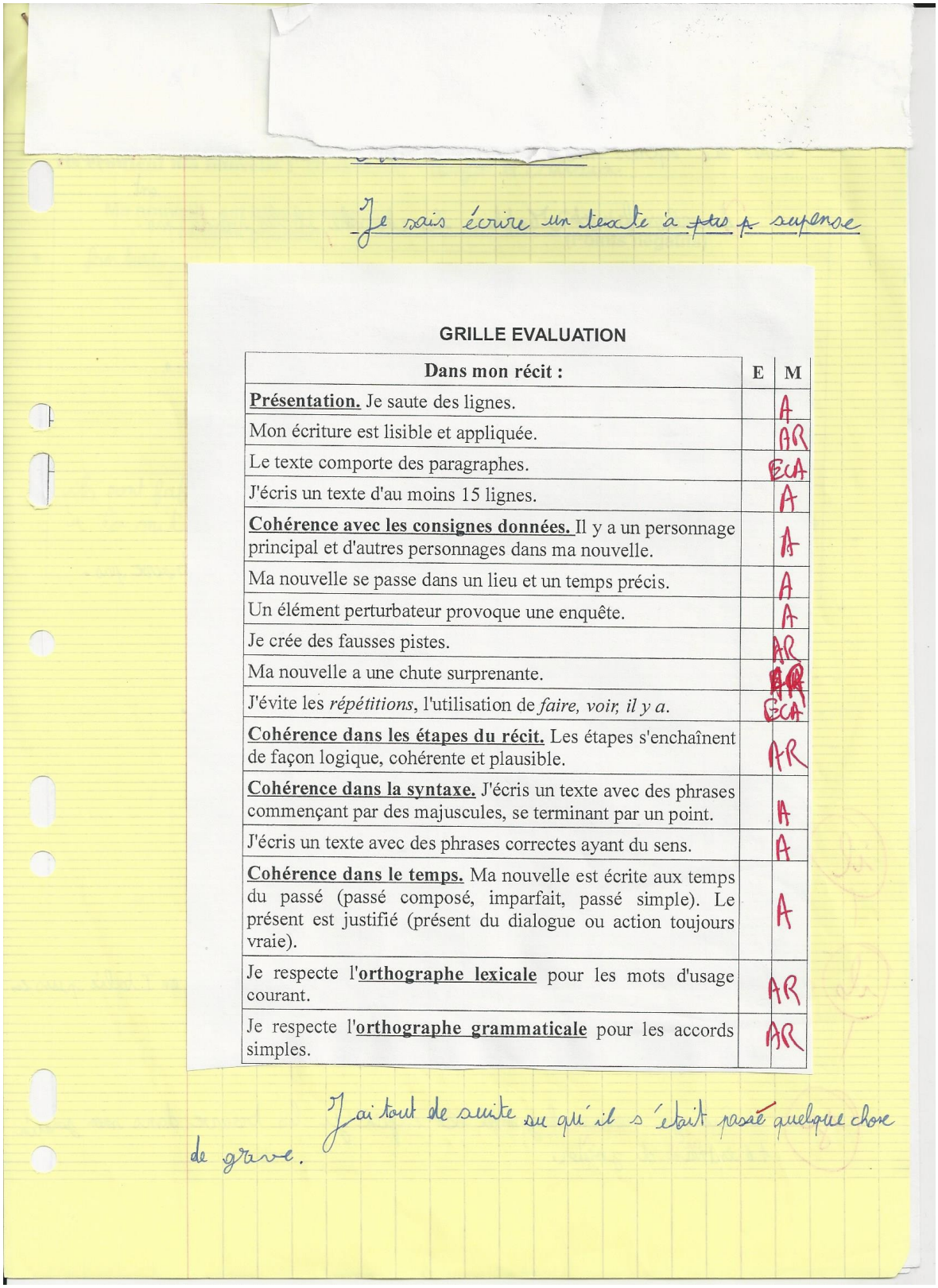
Ils écoutent ma nouvelle : Leurs noms: .....

Ils pensent que sa nouvelle...:

Ma nouvelle est bien parce que... (Points positifs)	Ce qui ne va pas... (Points négatifs)
j'ai sauter le lig ne j'amin ecrit 15 fraise j'ai mis des fausses piste.	j'ai dois metre les mas uscule mon ecriture dois etre lisible sa doit etre plus compreensible

Ma nouvelle peut être améliorée en... (des idées)
Ils ont perdue celque chose. Ils ne save pas

XXII. Production d'écrit de l'élève C.



Je sais écrire un texte à ~~plus~~ suspense

GRILLE EVALUATION

Dans mon récit :	E	M
Présentation. Je saute des lignes.		A
Mon écriture est lisible et appliquée.		AR
Le texte comporte des paragraphes.		ECA
J'écris un texte d'au moins 15 lignes.		A
Cohérence avec les consignes données. Il y a un personnage principal et d'autres personnages dans ma nouvelle.		A
Ma nouvelle se passe dans un lieu et un temps précis.		A
Un élément perturbateur provoque une enquête.		A
Je crée des fausses pistes.		AR
Ma nouvelle a une chute surprenante.		AR
J'évite les *répétitions*, l'utilisation de *faire, voir, il y a*.		ECA
Cohérence dans les étapes du récit. Les étapes s'enchaînent de façon logique, cohérente et plausible.		AR
Cohérence dans la syntaxe. J'écris un texte avec des phrases commençant par des majuscules, se terminant par un point.		A
J'écris un texte avec des phrases correctes ayant du sens.		A
Cohérence dans le temps. Ma nouvelle est écrite aux temps du passé (passé composé, imparfait, passé simple). Le présent est justifié (présent du dialogue ou action toujours vraie).		A
Je respecte l'**orthographe lexicale** pour les mots d'usage courant.		AR
Je respecte l'**orthographe grammaticale** pour les accords simples.		AR

J'ai tout de suite su qu'il s'était passé quelque chose de grave.

Dans l'après-midi dans une chambre de Yahn et Robin ont disparu.

2 Dans la forêt Mathieu les cherche, il les voit pas.

3. Il pense qu'ils sont au parc. Mon ils sont pas.

4 Il va les chercher à leur maison. Mon, ils sont pas là.

5 Ensuite il va voir chez Lucile il n'y sont pas.

Puis 6 il vas chez Hugo il les voit pas.

7 Dans un instant il vas voir chez Maxime il les trouve pas.

8. Le soir il va chez Léo il les trouve pas.

9 Le soir à 8 h 00, il va chez Sandra il les trouve pas.

10 Le Il va chez Faradas il les trouve pas.

il 11. Le Il va chez Jules il demande les trouver.

12 Il va au carrefour, il les voit pas.

ils qui? 13 Ils vont à Paris ensuite ils vont à Marseille après en Italie puis en

14 Espagne enfin au Portugal ils trouvent les!

je 15 Puis je retourne chez moi et enfin je les trouve dans mon jardin

16 entrain de goûter.

1

Aide pour jouer avec le lecteur

Complète cette frise pour organiser tes idées pour jouer avec le lecteur :

	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
Ce que tu veux faire croire au lecteur	Matieu va les chercha dans la forêt	il les vais pas. Il vais les chercher à leur maison	Il va les chercher dans un parc	Il les chercher dans son jardin Il rentre chez lui
Ce qui se passe vraiment	RAS	RAS	RAS	Il les éa trouvé fin de la nouvelle

Aide pour définir les personnages

Je donne quelques informations sur les personnages de ma nouvelle. J'indique les relations qu'ils ont entre eux s' il y en a (amis, famille, voisins....). :

	Personnage principal	Personnage 2	Personnage 3	Personnage 4
Nom	Mathieu	Yahn	Rorbrin	
Liens	héros	coussin	amis	
physique	gentil	s'impa	bute	
caractère	grinche	s'impa	Amicale	

Les parties de la nouvelle	Le contenu	Soupçon, Histoires pressées B. Friot	Qui a volé la camionnette d'Ahmed ? de François Braud & Maud Lenglet	Nouvelle de : Sabri ..... Abed .....
		un personnage ← je →	C'est l'auteur. Un non, ou il ou elle →	
Début de la nouvelle	Quand ?	Le matin	La fin de journée	La après-midi
	Où ?	Dans la chambre	Dans une épicerie, la rue et le café.	dans une chambre
	Qui ?	Le garçon	Ahmed	Mathieu
	Qui d'autres ?	Le chat	Irma, Marcel, les mariers clients Adi, Colin	Yahn, Robin
Perturbation et épreuves	Qu'est-ce qui provoque l'enquête ?	Le chat se lèche les chose. babines, il a mangé quelque	~~Il interroge le témoin~~ ~~Le voleur est un client~~ vol de la camionnette ↓	Yahn et Robin ~~rigole~~ on disparu
	Que fait le personnage principal pour chercher la vérité ?	Il se lève, va voir le poisson rouge NON RAS	Trois clients sont suspects : soupçon sur cochitas 2 Wolfang Marius ↓	Mathieu va les chercher dans la forêt
		Il vérifie que sa sourire banche soit le. RAS	1 soupçon Conchitas : elle a eu accident de voiture	il les vois pas. Il vas les chercher à leur maison
		Il regarde la cage du canari. - RAS	1 ~~co~~ soupçon Conchitas elle a eu accident de voiture 2 Monsieur Wolfang : il peut danser	Il va les chercher dans un ~~parche~~ parc
		Il retourne au lit. Il aperçoit la porte de la cuisine entreouverte	~~malgré sa jambe~~ pour livrer ses tomates	Il les cherche dans son jardin Il rentrer chez lui
Fin de la nouvelle (La chute)	Que s'est-il vraiment passé ?	~~Il~~ Le chat a dévoré le gâteau au chocolat du garçon.	Colin, son copain l'a rangé dans le garage	Il les s'a trouver enfin. de manger dans son jardin

Aide pour améliorer la nouvelle

Je suis : mon prénom : .....

Ils écoutent ma nouvelle : Leurs noms: . .....

Ma nouvelle est bien parce que... (Points positifs)	Ce qui ne va pas... (Points négatifs)
fantastique	répétion

Ma nouvelle peut être améliorée en... (des idées)

ils sont fabriquer des gâteau au chocolat il sont preparé des tartes à la mitille plein de coquille des carotte bien fraiche

X Où est ton amélioration ?

XXIII. Production d'écrit de l'élève D.

Nom :_____ Prénom_____ Date : 24/03/2015

GRILLE DE RELECTURE

Projet	Écrire une pluralité de nouvelles à suspense ayant la même amorce au vue d'élaborer un recueil pour la classe.
Compétences	*L'élève est capable de :* - Connaître et utiliser les temps du passé dans un récit. - Connaître et utiliser quelques effets du suspense. - Rédiger des textes courts (une quinzaine de lignes) de différents types : nouvelle ; en veillant à leur cohérence et à leur précision, relations et en évitant les répétitions. - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et des aides du maître. - Utiliser des outils, des aides proposées pour surmonter une difficulté. -S'impliquer dans un projet individuel.
Objectifs	*Connaître les principales caractéristiques du récit afin d'écrire une nouvelle à suspense comportant une amorce à l'écriture et une chute surprenante.* – Étapes du schéma narratif. – Prise de conscience des temps du passé (imparfait et passé composé). – Produire du suspense.

Dans mon récit:	ELEVE		ENSEIGNANT	
	OUI	NON	OUI	NON
J'écris un texte d'au moins 15 lignes.	X			
J'écris un texte cohérent.		X		
Je saute des lignes.	X			
J'écris un texte avec des phrases commençant par des majuscules, se terminant par un point et avec du sens.	X			
J'évite les répétitions.	X			
Je porte attention aux accords.	X			X
Ma nouvelle commence par « J'ai tout de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave. »	X			
Le personnage principal de ma nouvelle est le garçon.	X			
Il y a d'autres personnages dans ma nouvelle.	X			
Ma nouvelle se passe dans un lieu et un temps précis.		X		
Un élément perturbateur provoque des soupçons chez le garçon.	X			
Le garçon réalise des actions pour trouver la vérité.	X			
Quelque chose et/ou quelqu'un vient aider le garçon.		X		
Ma nouvelle a une chute surprenante.	X			
Ma nouvelle est écrite aux temps du passé.	X			
Je crée une atmosphère angoissante.		X		
Je crée du suspense.	X			
Je porte attention à l'orthographe.		X		X
Je m'applique.		X		

Commentaire : .....

Soupçon. (n°2)

J'ai tout de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave. J'ai crux crux
c'était ces t'ait l'après-midi.
entendre un bruit bizard très bizard, j'ai
bizart bizart
regardéx. Il ne s'était rien passé quand toutacou...
tout à coup
J'ai vux une ombre grosse, elle se dirigeait vers moi
j'ai hurlé ! L'ombre s'est caché / se cacher / a disparu / a disparu. Le matin, je suis
réveilléx j'avais un randez-vous inportant.
J'ai essayé de sortir : la porte était fermée...
J'ai cherchais ma clé, elle était introuvable...
introuvable
J'ai revux l'ombre j'ai regardé... l'ombre
s'est enfuiet mes... mais... j'ai tentait de tendre un
tenté
piège. je l'ai vais venir dans ma chambre...
fait
et j'ai vux que c'était une fille, mes je sais pas l'aquelle. mais ne savais pas laquelle
et, toutacou, ses t'ai mas soeur qui était dans mon piège ! elle
tout à coup --- c'était ma soeur
mas dit "Je suis désolé pour avoir volex des affaires"
d'
Elle m'a

j'ai répondu " ~~ses~~ c'est pas grave ~~mes~~ mais ne recommence plus !" et tout était normal. Elle ~~ma vais~~ m'avait dit parce que

Ses la sœur qui parle

("tu as ~~étais~~ été méchant avec moi pendant 1 ans)

~~et je lui et dit "désolé".~~

J'ai répondu " désolé !"

Soupçon (n°2) 2ème version

J'ai tout de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave. (Ce le matin) j'ai cru entendre un bruit bizard très bizard j'ai regarder. s'était rien passer, quand tout à coup... J'ai vue une ombre elle se dirigait vers moi, j'ai fuité l'ombre se cacher. Le matin je suis réveillé j'avais un rendez-vous importante... J'ai essayer de aller la porte était fermer... J'ai chercher ma clé, elle était introuvable... J'ai revue l'ombre j'ai regarder, l'ombre ses enfuit mais... J'ai tentait de voire un piège, je l'ai vue entrer faire ma chambre..." et j'ai vue que s'était une fille, mais je sais pas l'appelle"... et tout à coup, ses j'ai ma sœur qui était dans mon piège elle ma dit" Je suis désolé pour avoir volez des affaire"

j'ai répondu "ses pas grave mais ne recommence plus!" et tout était normal. Elle vais dit parce que (tu as était méchant avec moi pendant 1 ans) et je lui est dit "desolé"...

Soupçon (n°2) écrit 3

J'ai tout de suite compris qu'il y était une nouvelle fois passé quelque chose de grave. c'était l'après-midi. J'ai cru entendre un bruit bizarre très bizarre, j'ai regardé. Il ne s'était rien passé et quand tout à coup... J'ai vu une ombre, grosse elle se dirigeait vers moi. J'ai hurlé! L'ombre a disparu Le matin, je suis réveillé j'avais un rendez-vous important... J'ai essayé de sortir la porte était fermée... J'ai cherché ma clé, elle était introuvable... J'ai revu l'ombre j'ai re regardé... l'ombre s'est arrêté mais... j'ai tenté de tendre un piège. je l'ai fait venir dans ma chambre... Et j'ai vu que c'était une fille, mais ne savais pas laquelle et, tout à coup... c'était ma sœur. Elle m'a dit " je suis désolé

a avoir volé des affaires." J'ai répondu "c'est pas
mais ne "recommence plus!" Et tout été normal
Elle m'avait dit parce que (" Eu as été méchant
avec moi pendant 1 ans) J'ai répondu "désolé!"

XXIV. Production d'écrit de l'élève E.

Nom _____ Prénom _____ Date : 24/03/2015

GRILLE DE RELECTURE

Projet	Écrire une pluralité de nouvelles à suspense ayant la même amorce au vue d'élaborer un recueil pour la classe.
Compétences	*L'élève est capable de :* - Connaître et utiliser les temps du passé dans un récit. - Connaître et utiliser quelques effets du suspense. - Rédiger des textes courts (une quinzaine de lignes) de différents types : nouvelle ; en veillant à leur cohérence et à leur précision, relations et en évitant les répétitions. - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et des aides du maître. - Utiliser des outils, des aides proposées pour surmonter une difficulté. -S'impliquer dans un projet individuel.
Objectifs	*Connaître les principales caractéristiques du récit afin d'écrire une nouvelle à suspense comportant une amorce à l'écriture et une chute surprenante.* – Étapes du schéma narratif. – Prise de conscience des temps du passé (imparfait et passé composé). – Produire du suspense.

Dans mon récit:	ELEVE		ENSEIGNANT	
	OUI	NON	OUI	NON
J'écris un texte d'au moins 15 lignes.		X		
J'écris un texte cohérent.		X		
Je saute des lignes.		X		
J'écris un texte avec des phrases commençant par des majuscules, se terminant par un point et avec du sens.	X			
J'évite les répétitions.		X		
Je porte attention aux accords.	X			X
Ma nouvelle commence par « J'ai tout de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave. »	X			
Le personnage principal de ma nouvelle est le garçon.	X			
Il y a d'autres personnages dans ma nouvelle.		X		
Ma nouvelle se passe dans un lieu et un temps précis.		X		
Un élément perturbateur provoque des soupçons chez le garçon.		X		
Le garçon réalise des actions pour trouver la vérité.	X			
Quelque chose et/ou quelqu'un vient aider le garçon.		X		
Ma nouvelle a une chute surprenante.	X			X
Ma nouvelle est écrite aux temps du passé.		X		
Je crée une atmosphère angoissante.		X		
Je crée du suspense.	X			
Je porte attention à l'orthographe.	X			X
Je m'applique.	X			

Commentaire : .....

Soupçon (n°2)

"J'ai tous de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave un chien adormi ici dans mon lit après je suis aller dans mon salon mon amster jouer avec sa balle dans sa cage après je suis aller au garage j'ai vu ma souris couverte dans sa cage après je suis retourner dans ma chambre j'ai vu la porte du balcon ouvert je suis allez au sous-sol après je suis aller à la cuisine j'ai vu le frigo ouvert le chien a manger la tarte au fraise avec de la chantilly.

Soupçon (n°2)

J'ai tous de suite compris que il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de gravé un chien adormi ici dans mon lit après je suis aller dans mon salon mon amster jouer avec sa balle dans sa cage après je suis aller au garage j'ai vu ma souris coucire dans sa cage après je suis retourner dans ma chanbre j'ai vu la porte du balcon ouver je suis allez dans la cuisine j'ai vu le frigau ouver le chien a manger ma tarte au pomme.

Nom :_____ Prénom :_____ Date :_____

ECRIRE
COMPREN
DRE
REINVESTI

Aide pour écrire la nouvelle

Les parties de la nouvelle	Le contenu	La nouvelle de B. Friot	Tes idées pour ta nouvelle
Début de la nouvelle	Quand ?	Le matin (le garçon semble encore être dans son lit.)	le dra par terre
	Où ?	Dans la chambre du garçon.	dans sa chambre
	Qui ?	Le garçon.	le garçon.
	Qui d'autres ?	Le chat du garçon.	les parents la petite sœur le petit frère.
Perturbation et épreuves	Qu'est- ce qui provoque le soupçon ?	Le chat du garçon entre dans sa chambre, s'installe sur son lit avec un comportement suspect car il se lèche les babines.	le chien se couche pa couter du garçon
	Que fait le garçon pour chercher la vérité ?	Il se lève. Il pense que le chat a mangé l'un de ses animaux domestiques. Il va donc les voir un par un : * le poisson rouge * la souris blanche * le canari Il retourne dans sa chambre puis revoyant le chat, se précipite dans la cuisine où il découvre la vérité.	il aller voir sa famille.
Fin de la nouvelle *(La chute)*	Qu'est- ce qui s'est vraiment passé ?	Le chat a dévoré le gâteau au chocolat dans la cuisine	les le chien qui a lever la corde.

Soupçon (n°2)

J'ai tout de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave. Le garçon voit ~~sa~~ son drap par-terre dans sa chambre. Le garçon Il va crier sur ses parents main les parent du garçon lui disent "ce mais n'est ils" dit ~~se~~ nais pas nous ~~aucun~~ ~~aucun~~ le garçon dit aucait il va voir sa petite seur après il dit la main chose il va dans chambre il vois son chien joue avec sa couète le chien lache la couète du garçon quant le chien lache la couète le dra a la même place et aussi a la même position.

Soupçon (n°2)

J'ai tout de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave. Le garçon voit son ~~drap~~ drap parterre dans sa chambre. ~~Le~~ Il va crier sur ses parents mais les parents du garçon lui disent ce n'est pas nous le garçon ~~dis~~ dis aucait il va voir sa petite soeur après il dis la main chose il va dans ma chambre ~~il vois~~ après il jove dans ma ~~ch~~ chambre avec ma couette, le chien leche la couette du garçon quant le chien lache la couette le chien va ranger la couette sur le lit au praupre après il va sur le lit pour dormir ~~zzzz~~ après le chien fais des ~~z~~ ~~z~~ZZZZZ.

XXV. Production d'écrit de l'élève F.

Nom : ____ Prénom ____ Date : 24/03/2015

GRILLE DE RELECTURE

Projet	Écrire une pluralité de nouvelles à suspense ayant la même amorce au vue d'élaborer un recueil pour la classe.
Compétences	*L'élève est capable de :* - Connaître et utiliser les temps du passé dans un récit. - Connaître et utiliser quelques effets du suspense. - Rédiger des textes courts (une quinzaine de lignes) de différents types : nouvelle ; en veillant à leur cohérence et à leur précision, relations et en évitant les répétitions. - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et des aides du maître. - Utiliser des outils, des aides proposées pour surmonter une difficulté. -S'impliquer dans un projet individuel.
Objectifs	*Connaître les principales caractéristiques du récit afin d'écrire une nouvelle à suspense comportant une amorce à l'écriture et une chute surprenante.* – Étapes du schéma narratif. – Prise de conscience des temps du passé (imparfait et passé composé). – Produire du suspense.

Dans mon récit:	ELEVE		ENSEIGNANT	
	OUI	NON	OUI	NON
J'écris un texte d'au moins 15 lignes.	X		X	
J'écris un texte cohérent.	X			X
Je saute des lignes.	X		X	
J'écris un texte avec des phrases commençant par des majuscules, se terminant par un point et avec du sens.	X			X
J'évite les répétitions.		X	X	
Je porte attention aux accords.	X			X
Ma nouvelle commence par « J'ai tout de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave. »	X		X	
Le personnage principal de ma nouvelle est le garçon.	X		X	
Il y a d'autres personnages dans ma nouvelle.	X		X	
Ma nouvelle se passe dans un lieu et un temps précis.		X		X
Un élément perturbateur provoque des soupçons chez le garçon.	X		X	
Le garçon réalise des actions pour trouver la vérité.		X	X	
Quelque chose et/ou quelqu'un vient aider le garçon.	X			X
Ma nouvelle a une chute surprenante.	X		X	
Ma nouvelle est écrite aux temps du passé.		X		X
Je crée une atmosphère angoissante.	/	X		X
Je crée du suspense.	X		X	
Je porte attention à l'orthographe.		X		X
Je m'applique.	X			X

Commentaire : .....

Leçon (n°2)

J'ai tout de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave. mon chien !

Il se roulait. C'était bizarre. Je me suis précipité dans le salon. Le chat dormait. Je suis allé à la cuisine. Le petit poisson tournait dans son bocal. Je suis retourné dans ma chambre. Je lui ai dit : "Qu'as-tu fait ?" et il m'a montré les dents. Je me suis retourné et j'ai reculé.

"Il a osé !"

Il a mangé mes chaussures préférées.

Soupçon (n°2)

J'ai tout de suite compris qu'il s'était une nouvelle fois passé quelque chose de grave. Mon chien il se roulait. C'était bizarre. Je me suis précipité dans le salon. Le chat dormais. Je suis allé à la cuisine le poisson tournait dans son bocal.

Je suis retourné dans ma chambre. Je lui est dit : "qu'as tu fait ?" et il montre les dent. Et je me suis retourné et j'ai hurlé.

"Il a osé".

Il a mangé mes chaussures préférés.