**Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention second degré**

**Mémoire**

# Les déclencheurs d'écriture en lycée professionnel

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par**

**Gaëlle Lamendour**

**le 15 juin 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Christelle Pasquier-Chevrier, directeur de mémoire

Rachel Druet, membre de la commission

# Sommaire du mémoire

**Introduction** **p.5**

**1. Pourquoi et comment « *créer des conditions favorables à l'écriture et à la réécriture*[1] » ?** **p.8**

**1.1 Pourquoi *créer des conditions favorables à l'écriture* ?** ***p.8***

1.1.1 Pour donner aux élèves le temps et les moyens de se construire p.8
1.1.2. Pour répondre à l'hétérogénéité des élèves p.9
1.1.2.1 L'élève de lycée professionnel n'existe pas... p.9
1.1.2.2 …. mais Un élève peut se définir par différentes postures p.10
1.1.2.3 Typologie de postures d'élèves face à la tâche d'écriture p.11
1.1.2.3.1 Les postures premières p.11
1.1.2.3.2 Les postures scolaires p.12
1.1.2.3.3 Les postures réflexives p.14
1.1.3. Parce que écrire est une tâche complexe p.15

***1.2 Comment créer des conditions favorables à l'écriture ?*** ***p.17***

1.2.1 En faisant lire les élèves car « *La lecture est l'apothéose de l'écriture* » p.17
1.2.2 En mettant en place un carnet de lecteur p.18
1.2.3 En *auteurisant* l'élève p.20
1.2.4 En ritualisant l'écriture p.20
1.2.5. En libérant l'écriture par la contrainte p.21

***1.3 Pour un enseignement exigeant et bienveillant de l'écriture*** ***p.21***

1.3.1 Eloge du jeu p.23
1.3.2 Eloge du tâtonnement p.23
1.3.3 Eloge de l'innovation p.24
1.3.4 Eloge de mes élèves p.25

[1] Dominique Bucheton, Refonder l'enseignement de l'écriture, Retz, 2014

**2. Premiers pas avec des Troisièmes PEP du lycée E. Tabarly d'Olonne-sur-mer (2016-2017)** **p.26**

***2.1 Un questionnaire pour un questionnement*** ***p.26***

***2.2 Des réponses qui soulèvent de nombreuses interrogations…*** ***p.27***

***2.3 … qui me conduisent à un nouvel axe de recherches et à un nouveau recueil de données*** ***p.29***

**3. « Mais, madame, pourquoi je dois écrire ? »** **p.31**

***3.1. Ecrire, c'est se penser soi-même*** ***p.31***

3.1.1 L'écrit miroir de soi : image et estime de soi p.31
3.1.2 L'écriture : une invention de soi-même p.36
3.1.2.1 L'humour : la fausse bonne idée p.36
3.1.2.2 Retour aux textes résistants p.38
3.1.3 La réécriture : les enjeux de la didactique p.40
3.1.4 Autos, pronom grec : de soi-même et par soi-même p.42
3.1.4 Ecrire toute l'année, c'est tisser des apprentissages p.44

***3.2 Ecrire, c'est penser avec l'autre*** ***p.49***

3.2.1 Lire pour écrire p.49
3.2.2 Ecrire pour être lu p.55
3.2.3 Ecrire pour lire p.56
3.2.4 Ecrire ensemble p.61
3.2.4.1 L'écriture collaborative p.61
3.2.4.2 L'entraide, un déclencheur opportuniste p.62

***3.3 Ecrire, c'est penser*** ***p.63***

3.3.1 Ecrire : une tâche complexe p.63
3.3.1.1 La planification p.63
3.3.1.2 Ecrire en Histoire p.65
3.3.1.3 Comment accompagner les élèves au moment de la mise en texte ? p.68
3.3.1.4 Ecrire c'est faire preuve de raison p.68

***3.4 Ecrire c'est aussi un plaisir*** ***p.71***

3.4.1 Ecrire en rythme p.71

3.4.2 Jouer pour ecrire p.73

3.4.3 Ecrire pour le plaisir de pouvoir dire p.73

**Conclusion** **p.75**

**Remerciements** **p.77**

**Bibliographie** **p.78**

**Annexes** **p.82**

**4ème de couverture** **p.101**

## Introduction

Je suis entrée dans ce métier à l'écoute des murmures de la société contemporaine sur le niveau supposé des élèves. Je m'interrogeais sur les frontières mais aussi les passerelles entre lecture et écriture, entre imaginaire et réalité, entre perception et transposition.

Professeure stagiaire en Lettres- Histoire-Géograpie -Enseignement Moral et Civique, étudiante en Master Sciences de l'Education, j'ai pu mesurer en stages l'hétérogénéité des élèves, la complexité de leurs rapports aux savoirs, à l'institution scolaire, et plus particulièrement à l'écrit. En effet, l'écrit quel que soit la discipline est la transposition académique du savoir. Les élèves écrivent dans toutes les disciplines dans le cadre d'une écriture de travail, d'une prise de notes mais pas sans résistance, sans difficulté. Ces résistances, ces difficultés questionnent les enseignants sur leurs gestes professionnels. Comment la tâche d'écriture met-elle en œuvre un processus d'apprentissage chez l'élève et d'enseignement chez le professeur ?

La conception parfois de l'école comme une *gare de triage*, ainsi que le regrette Philippe Meirieu, amène, non pas à chercher à faire réussir chacune et chacun, mais, tout au contraire, à séparer ceux qui réussissent de ceux qui seront « orientés » et dont l'échec donnera de la valeur à la réussite des autres. De fait les enjeux autour de l'écriture, de la lecture, de l'apprentissage de la langue, se trouvent au cœur des orientations et n'échappent pas à la séparation des élèves entre enseignement général, technologique et professionnel.

L'écrit est le mode d'évaluation privilégié des enseignants. Il est la norme institutionnelle imposée dans un grand nombre d'échéances certificatives. L'écrit est lié dans l'esprit des élèves à la note. Et pour ceux qui rencontrent les plus grosses difficultés, « le devoir sur table » est déjà synonyme d'échec avant même d'avoir commencé. Ce mode d'évaluation est aujourd'hui interrogé, et de plus en plus de voix s'élèvent pour laisser à l'oral une plus grande place dans l'enseignement et dans le mode d'évaluation de capacités qui ne nécessitent pas systématiquement le recours à l'écrit.[2]

Mais l'écrit n'est pas toujours synonyme de souffrances. Les élèves, dans le cadre d'ateliers d'écriture, produisent parfois même beaucoup, et investissent la réécriture. Au cours de mon premier stage au lycée Eric Tabarly[3] la longueur de certaines copies en écriture créative, en Première Baccalauréat professionnel parfois jusqu'à une page et demi, m'a surprise. Etait-ce la norme ? Ou ces élèves écrivaient-ils vraiment beaucoup. Et si oui, pour quelles raisons, par quels déclencheurs ?

---

2 K. Raveau

3 Olonne-sur-mer, 85

Ne venais-je pas de trouver mon propre déclencheur d'écriture ? Moi, libraire hier encore, animatrice de *cadavres exquis* et de l'Oulipo*,* n'avais-je pas trouvé là un lien entre mon passé et mon avenir ? Alors que mon année de préparation au concours du CAPLP me permettait de redécouvrir des pans de notre patrimoine, d'hier et d'aujourd'hui, à la lumière de la lecture analytique, comment ne pas vouloir transmettre cette compétence ?
Comment ne pas vouloir prêter ses lunettes à celui qui ne voit pas ?

Si l'écriture en soi n'est pas un frein, la lecture semble être le nœud du problème. Comment avoir le goût de l'écriture quand on a pas le goût de ce qui est écrit, de ce qui est bien dit ?
La nécessité de replacer le sujet lecteur au sein des classes semble une des clés. Du plaisir de lire, du bonheur de comprendre naissent la curiosité, le désir. Redonner du plaisir à la lecture et du goût aux mots, devenaient donc mon horizon et mes travaux de recherche, un moyen d'y accoster un jour.
Ce sont les passerelles entre lecture et écriture qui permettent d'entrer dans un processus d'apprentissages. Or,

> « *il existe un double paradoxe étonnant au sein du système éducatif : bien qu'elle soit l'instrument premier du travail intellectuel et scolaire, l'écriture n'a souvent qu'un statut de compétence transversale. Et alors qu'elle contribue largement à la sélection scolaire, elle est rarement objet d'étude à part entière à l'université comme en formation des enseignants.* »[4]

Animée par l'enjeu fondamental au coeur de l'enseignement du français, je me suis lancée dans un travail de recherches sur les déclencheurs d'écriture que j'ai construis progressivement pendant les deux années de formation du Master. A travers cet objet d'étude, j'ai souhaité mettre en perspective les enjeux de la gestuelle professionnelle et la construction de compétences langagières en m'interrogeant sur «  Comment des déclencheurs d'écriture permettent-ils d'entrer dans un processus d'enseignement-apprentissage ? »
Pour répondre à cette problématique, j'ai dans un premier temps construit plus en profondeur ma réflexion, en m'interrogeant sur pourquoi et comment créer *les conditions favorables à l'écriture et à la réécriture*[5]. Puis à partir de mes premiers pas en lycée, j'ai pu établir quelques observations liminaires afin de définir un recueil de données significatif. Enfin, mon année de stage en responsabilité, m'a permis d'expérimenter des déclencheurs d'écritures et d'analyser leurs effets

[4] Dominique Bucheton, Refonder l'enseignement de l'écriture, Retz, 2014
[5] D. Bucheton (2014)

sur les productions des élèves afin d'identifier les processus d'enseignement-apprentissages à l'oeuvre.

# 1. Pourquoi et comment « créer des conditions favorables à l'écriture et à la réécriture[6] » ?

## *1.1 Pourquoi créer des conditions favorables à l'écriture ?*

### 1.1.1.Pour donner aux élèves le temps et les moyens de se construire

L'écriture est un procédé complexe qui fait appel pour se développer à des dimensions cognitives, psycho-affectives et culturelles. Ce processus demande du temps, des apprentissages et donc des *conditions favorables*[7].

S'appuyant sur les travaux de J-M Daussin, S. Kekspaik et T. Rocher[8], et se plaçant sous l'égide de J. Goody[9] et de Lev Vygotski[10] , Dominique Bucheton propose après avoir « *identifié les résistances et les points d'appui chez les élèves et les enseignants*[11] » de « *créer les conditions favorables à l'écriture et à la réécriture*[12]. » En effet, réécrire, n'est pas corriger, n'est pas améliorer. « *Réécrire, c'est penser à nouveau* », écrire à nouveau, poursuivre une réflexion, c'est continuer ce long processus d'intégration. C'est un mouvement.

Dominique Bucheton nous conduit à nous interroger sur les enjeux autour de l'augmentation des difficultés des élèves dans les activités liées à la langue[13]. « *L'écriture n'est pas un savoir comme les autres […] sa pratique est très différenciée selon les milieux sociaux et leurs usages spécifiques de l'écrit : pour travailler, pour communiquer, pour garder des traces de la vie personnelle ou sociale.* »[14] Elle est un marqueur social souvent synonyme d'une forme de discrimination.

L'écriture est donc l'une des définitions de notre rapport au monde. Elle en est une codification. Qui maitrise la langue, maitrise le langage et son pouvoir. Elle représente celui qui écrit aux yeux du monde tout autant qu'elle formule sa représentation du monde. En cela elle est un « *marqueur social et scolaire*[15] » Scolaire en effet, parce que l'écriture est une réponse aux attentes institutionnelles, alors même qu'elle ne se construit pas uniquement de savoirs académiques, elle se constitue aussi à partir de savoirs que D. Bucheton appelle *savoirs cachés* :

---

6 D. Bucheton (2014)
7 D. Bucheton (2014)
8 *L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années*, INSEE, 2011.
9 J. Goody, *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979
10 L. Vygotski, *Pensée et langage*, 1934.
11 D. Bucheton (2014)
12 D. Bucheton (2014)
13 Evaluations PISA 2012
14 D. Bucheton (2014)
15 D. Bucheton (2014)

« *Ce sont des savoirs non enseignés qui ne font pas partie des savoirs académiques. Ce sont des savoirs sociaux et scolaires implicites, d'arrière-plan, des codes scolaires non partagés par tous qui permettent aux « bons » élèves de répondre aux attentes de l'institution. Ils savent ce qu'il est autorisé ou non de dire à l'école, quelles formes discursives, quel lexique, quelle graphie, quelle énonciation adopter pour se faire écouter par l'enseignant. Ces calculs référentiels et communicationnels font partie de leur métier d'élève adapté au système.* »[16]

Face à la l'hétérogénéité socioculturelle, cognitive, langagière des élèves, comment peut-on accompagner les différences dans l'exercice de l'écrit, dans l'apprentissage de ses codes, dans la maîtrise de la langue ? Comment penser la singularité de l'élève écrivant ?

## 1.1.2. Pour répondre à l'hétérogénéité des élèves

### *1.1.2.1 L'élève de lycée professionnel n'existe pas…*

D'une manière générale, l'élève de lycée professionnel n'existe pas. Chaque élève porte en lui ses rêves, les aspirations de sa famille. Son parcours se fait de rencontres ou de non-rencontres . Si les statistiques permettent d'analyser certains profils d'élèves, elles ne rendent pas compte des nuances, des sensibilités, des parcours personnels. J'ai pu observer en Troisième Préparatoire à l'Enseignement Professionnel, par exemple, quelques élèves en échec scolaire en collège se révéler d'un bon niveau en filière professionnelle. Les effectifs de classe, les modalités de travail, les approches pédagogiques différentes leur permettent d'exister, de réaliser individuellement et d'acquérir une reconnaissance du groupe.

J'ai été surprise par les productions en écriture créative, par leur longueur, leur imagination. Si la maitrise de la langue reste fragile, le processus de création débride certains. Cette plongée dans un monde imaginaire, lieu de toutes les libertés, invite à l'évasion, à l'émancipation. Discutant de manière informelle avec quelques-uns d'entre eux, je me suis aperçue que ceux qui écrivent beaucoup sont ceux qui lisent aussi beaucoup.

Des élèves de lycée professionnel qui écrivent et qui lisent ?

[16] D. Bucheton (2014)

### *1.1.2.2 … mais un élève peut se définir par différentes postures.*

Comment appréhender un élève dans sa singularité au sein d'un groupe classe ? Cette interrogation n'attend pas de réponses particulières mais relève d'un mouvement perpétuel qui déclenche l'activité enseignante. Novice, inquiète d'identifier au mieux les besoins de mes élèves, redoutant les étiquettes, les profils types, j'ai travaillé à partir des postures de l'élève scripteur définies par D. Bucheton.

L'entrée dans les apprentissages n'est pas seulement « *affaire de savoirs mais aussi une question de déjà-là »*[17]*.* En effet les élèves dans l'accomplissement d'une tâche d'écriture mobilisent *« en profondeur »* un *« ensemble de savoirs, de conduites, de procédures, de valeurs….etc déjà installé»*[18] et donc différent d'un élève à un autre. C'est cette idée, cet ensemble de *déjà-là*, que D. Bucheton et J-C Chabanne ont défini dans le concept de « postures » comme :

> « *Des schèmes d'actions cognitives et langagières, disponibles et préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ou une tâche scolaire donnée. »*[19]

Ces travaux sont particulièrement instructifs car ils sont à la croisée de plusieurs champs de recherches à la fois sociocognitif[20], psychologique[21] et pragmatique[22]. Ils permettent donc d'essayer d'appréhender les processus d'apprentissages de l'écriture de manière globale et tout en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves face à l'écrit. Loin d'un déterminisme sociologique, D. Bucheton propose aux enseignants d'étayer, d'adapter leurs propres postures en fonction des postures de leurs élèves, qui ne sont pas fixes. Elles ne sont pas déterminées :

> « *Tous les élèves disposent d'un panel plus ou moins large de postures leur permettant de traiter diversement les tâches proposées – les élèves en réussite étant ceux qui disposent du plus large éventail de postures*. »[23]

---

17 D. Bucheton (2014)
18 D. Bucheton (2014)
19 D. Bucheton (2014)
20 D. Bucheton s'appuie sur les travaux de E.Bautier, *Aspects socio-cognitifs du langage*, 1989.
21 D. Bucheton s'appuie sur les travaux Vergnaud dans des *Concepts en actes*, 1992.
22 D. Bucheton s'appuie sur les travaux de P. Pastre dans *La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives,* 1999.
23 Bucheton (2014)

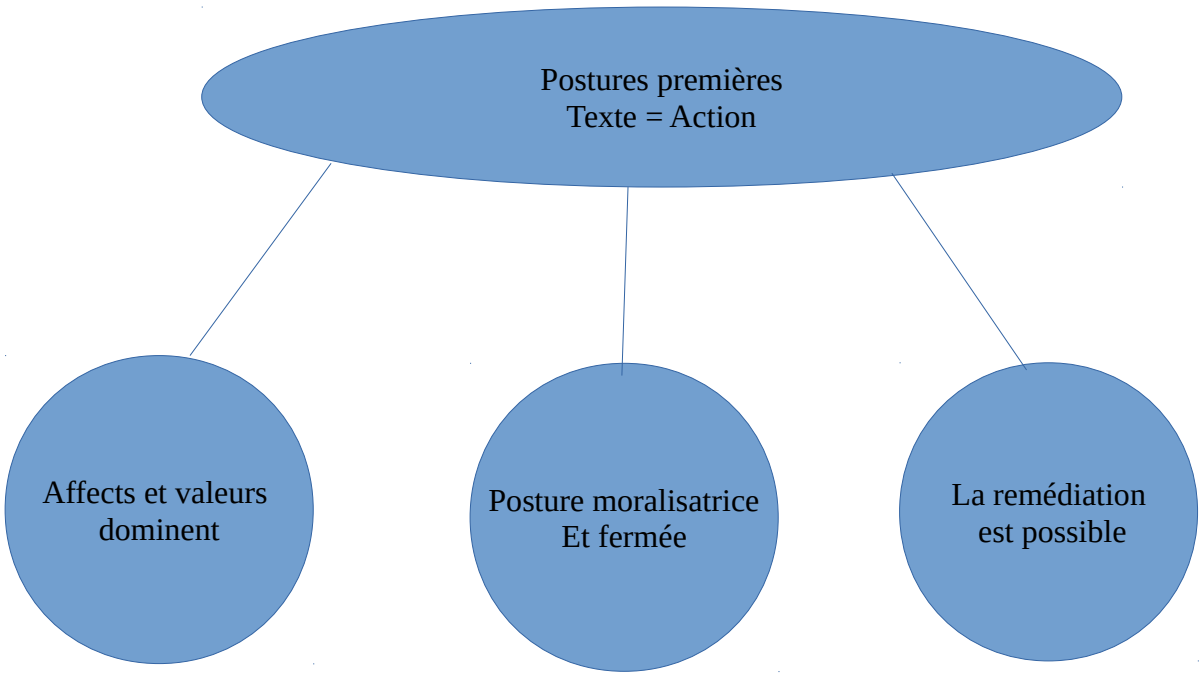
### *1.1.2.3 Typologie des postures d'élèves face à la tâche d'écriture*

Les quatre postures du sujet-écrivant sont définies par Dominique Bucheton[24] comme étant le « premier outil d'évaluation diagnostique pour repérer le sens que les élèves attribuent aux tâches et la manière dont ils les abordent » . Le premier ? Donc loin d'être le seul…. Et surtout une fois ce diagnostic fait, qu'en faire ? Que proposer aux élèves afin de les aider à progresser ? Quelles applications, quels liens pouvais-je faire entre la théorie et ma pratique ?

#### 1.1.2.3.1 Les postures premières

Première au sens de première rencontre avec le texte, dans cette posture les affects dominent. La lecture du texte est un jugement de valeurs sans appel, qu'il soit positif ou négatif, « j'aime ou je n'aime pas ». Au-delà de cette posture fermée au premier abord, l'affect est un levier émotionnel qui permet de guider les élèves dans leurs apprentissages vers une analyse plus réflexive.

Selon D. Bucheton, cette posture première est celle que l'on retrouve souvent en ZEP.




[24] Bucheton (2014)

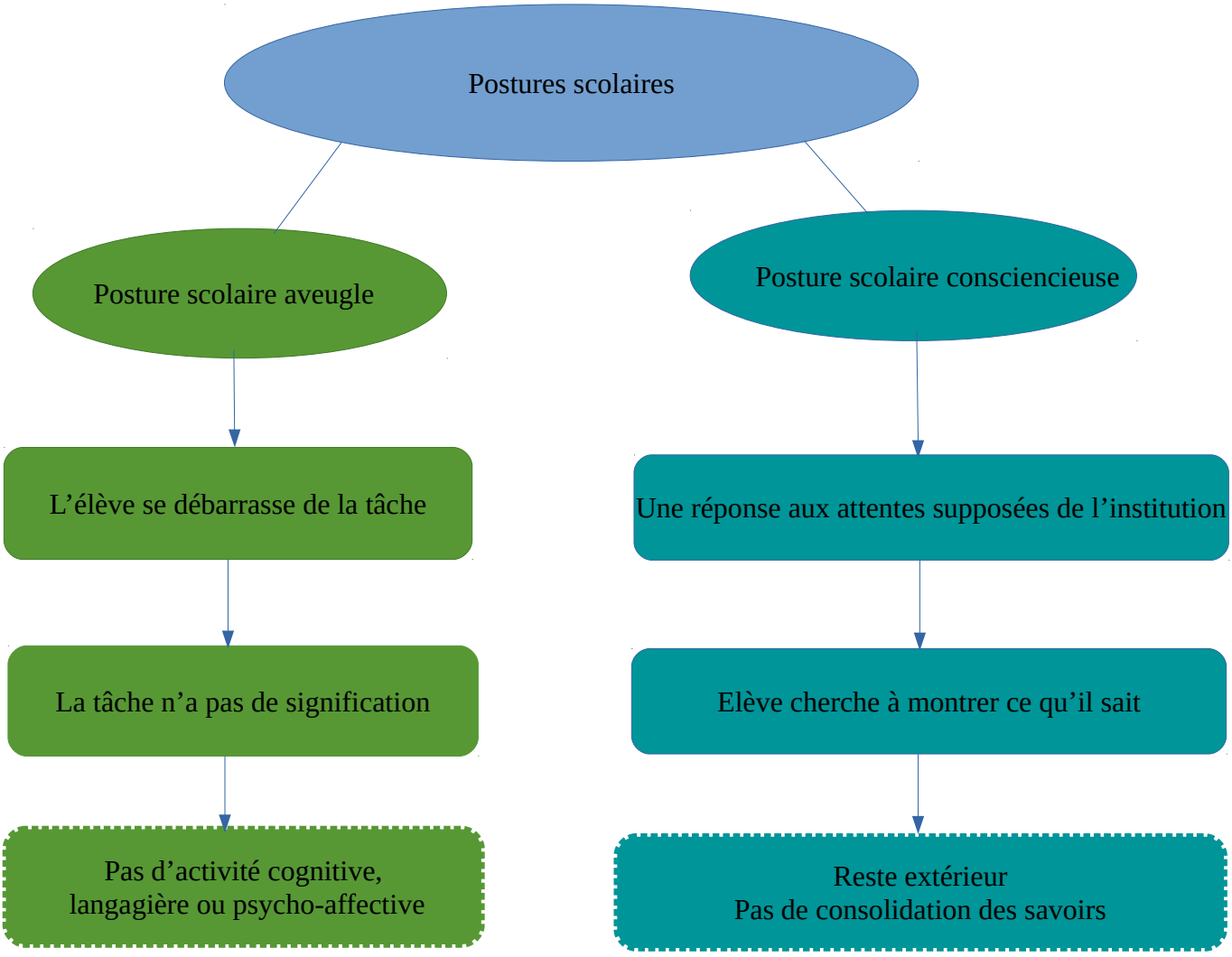
#### 1.1.2.3.2 Les postures scolaires

*La posture scolaire aveugle :*

L'élève remplit sa feuille sans implication. Les textes sont lus à moitié, les écrits ne sont pas rédigés. L'élève n'est pas en activité, il fait semblant. La tâche ne fait pas sens. Les raisons de cet *empêchement*[25] sont multiples : refus, désintérêt, voire sentiment d'insécurité[26]. Dans ce cadre, D. Bucheton interroge les gestes professionnels de l'enseignant face à ces postures.

*La posture scolaire consciencieuse :*

L'élève essaie de répondre aux attentes de l'institution et de son enseignant. Il fait souvent l'inventaire de ses savoirs mais n'en déduit rien.




L'analyse des postures scolaires de D. Bucheton m'a beaucoup interrogée. En effet comment une posture scolaire peut-elle n'engendrer aucune « activité cognitive » ni aucune « consolidation des savoirs » ? Mes propres représentations sur l'école et son « bon » élève en ont été bousculées.

[25] S. Boimare, (2016)
[26] S. Boimare (2016)

Cette déconstruction préalable m'a permis de construire mon enseignement et d'entrer dans le processus de son apprentissage. A ce stade réflexif, je me suis interrogée sur la notion même de posture. Pourquoi D. Bucheton a-t-elle fait le choix de ce mot alors que les instructions officielles évoquent, elles, des attitudes ?

L'objectif défini par le référentiel de l'enseignement du français dans les classes préparatoires au baccalauréat professionnel[27], « vise l'acquisition de quatre compétences :

- entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer
- entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire
- devenir un lecteur compétent et critique
- confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle. »

Pour permettre aux élèves d'acquérir ces compétences, un certain nombre de capacités, de connaissances et d'attitudes sont à développer progressivement au cours des trois années de la formation. En effet à la fin de ce processus d'apprentissage, l'évaluation certificative valide la capacité du candidat au Baccalauréat Professionnel à :

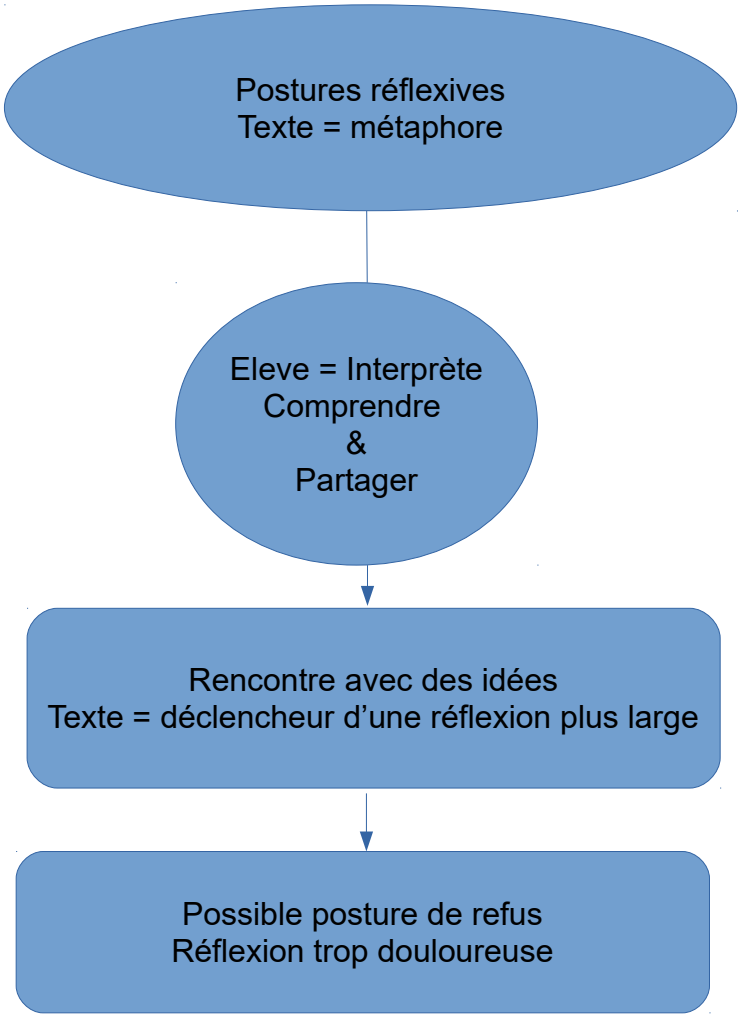
- être autonome dans la construction et la mise en perspective de ses connaissances,
- exprimer, en respectant autrui, un jugement et des goûts personnels,
- réfléchir sur soi-même et sur le monde,
- se confronter aux productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs,
- affiner ses choix.

Nous sommes donc bien loin des postures scolaires définies par Dominique Bucheton, parce que justement ce ne sont pas des postures mais des attitudes et des capacités qui s'appuient sur des connaissances. L'étymologie permet d'identifier les principales différences entre les deux termes. Posture vient du latin *postura*, position et de *ponere*, poser. Quant à, « attitude », le terme renvoit au latin *aptitudo*, aptitude et à *actus*, action. La posture est donc « immobile » en opposition à l'attitude qui est une action. La posture de l'élève est donc une réponse à la tâche d'écriture demandée. La tâche demandée par l'enseignant doit donc le conduire à entrer dans l'action du processus d'apprentissage (attitudes, capacités, connaissances).

[27] B.O spécial n°2 du 19 février 2009, Mais aussi pour les CAP et les Troisième Préparatoire à l'Enseignement Professionnel.

#### 1.1.2.3.3 Les postures réflexives

L'élève cherche à comprendre, il se veut un interprète.




A mon sens, une grande question traverse l'ensemble de la typologie de D. Bucheton, face à ces postures quels gestes professionnels adopter ?

Afin de ne pas enfermer les élèves dans des catégories et des stéréotypes, il me semble important de s'imposer vigilance et humilité. De plus, manipuler sans précaution, ces quatre postures peut rapidement ressembler à un classement de profils types d'élèves à l'opposé de l'hétérogénéité qu'elles révèlent. L'enseignant se doit, en effet, de garder en tête qu'un élève peut passer de l'une à l'autre au cours d'une activité, et que au sein d'un groupe, aucun ne le fait au même moment. C' est ainsi qu'il interrogera de manière pertinente les processus en action et qu'il sera en mesure d' établir un diagnostic.

### 1.1.3. parce que écrire est une tâche complexe.

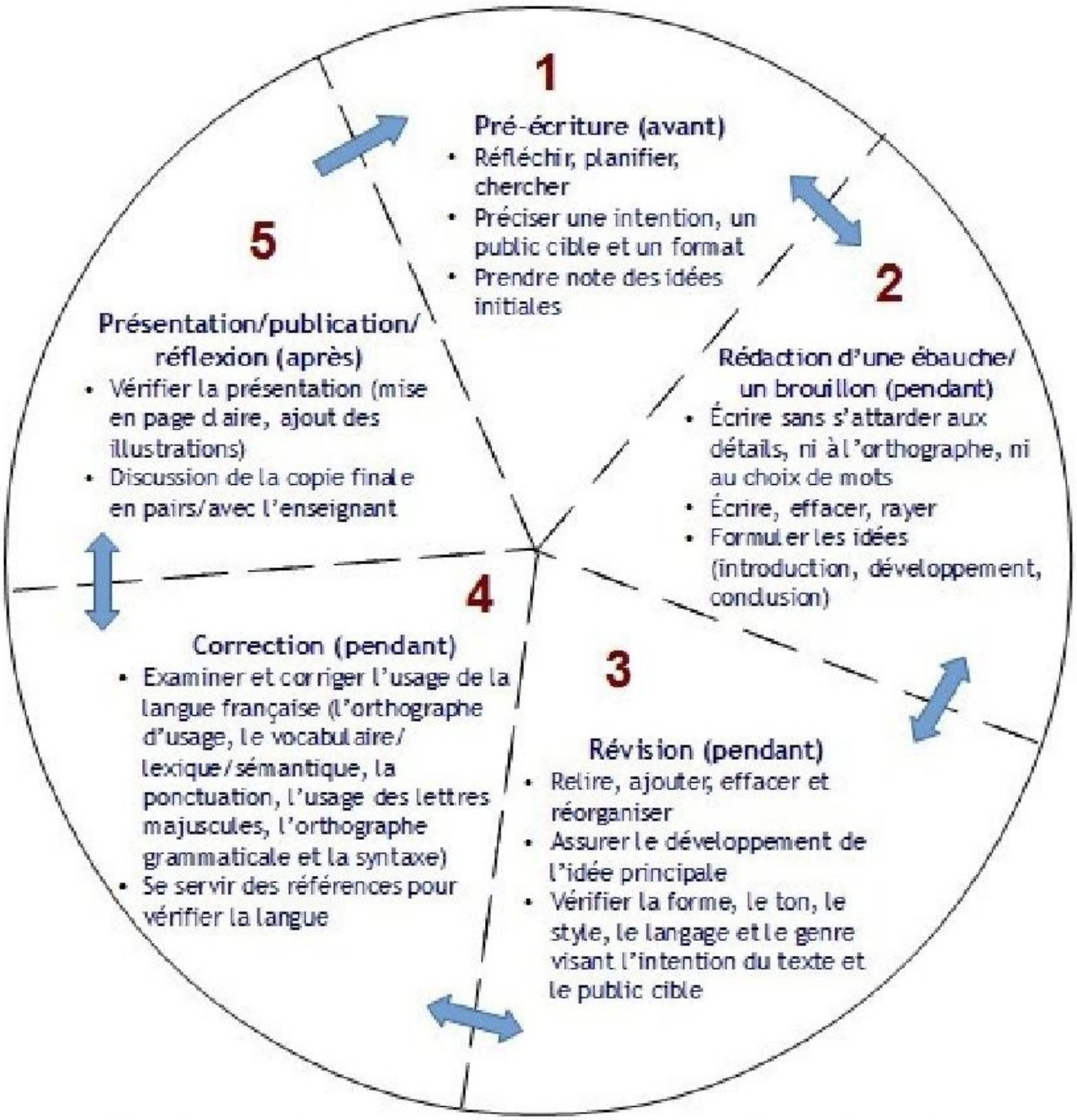
Ainsi les compétences, que les élèves doivent avoir acquis en Terminale de Bac Professionnel, impliquent une cohésion structurelle des compétences langagières. L'orientation donnée ces dernières années aux instructions officielles dans les programmes permet aux enseignants d'entrer dans les programmes par les compétences, c'est-à-dire une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes. Pour Annie Di Martino, « Développer des compétences nécessite un travail régulier par *tâche complexe* . […] Au cours de cette tâche, l'élève devra mobiliser ses ressources pour montrer ce qu'il a appris, compris […] comme par exemple le paragraphe argumenté, le récit historique.»[28]

Entrer dans l'échange écrit est donc une compétence qui demande à l'élève l'acquisition de connaissances, de capacités et d'attitudes.

Ecrire est donc en soi une tâche complexe, comme le montre le schéma ci-dessous[29]

[28] Cahiers pédagogiques, N°510, janvier 2014

[29] réalisé le ministère canadien de l'Education, ce document a été publié par le site de l'académie de Dijon dans le cadre d'une publication sur *La démarche d'écriture* dans le cadre l'enseignement du cycle 3. (http://dsden89.ac-dijon.fr/docs/mdl/La_demarche_d_ecriture_C3.pdf)




Les étapes du processus d'écriture

Il nous faut, donc, construire *des conditions favorables à l'écriture* afin de permettre aux élèves d'entrer dans un processus d'apprentissage en douceur et en profondeur. La progressivité de l'enseignement sur trois ans en est le cadre. Ecrire, est une tâche complexe, qui demande l'acquisition de compétences langagières. L'hétérogénéité des élèves définit par les postures de D. Bucheton, demande que ces conditions soient construites par les enseignants au travers de leurs gestes professionnels. Elles sont donc nécessaires au processus d'enseignement-apprentissages,

mais quelles sont-elles ? Et comment les mettre en œuvre ?

## *1.2. Comment créer des conditions favorables à l'écriture?*

### 1.2.1. En faisant lire les élèves car « *La lecture est l'apothéose de l'écriture* »[30]

Mes premiers pas en classe me conduisirent à constater les liens fusionnels entre la lecture et l'écriture. Mais n'était-ce pas une évidence ? Alberto Manguel, dans son *Histoire de la lecture*, avait défini la lecture comme « l'apothéose de l'écriture », puisque lire c'est réécrire les histoires et donc le monde. Une piste s'ouvrait devant moi, et si la lecture était mon premier déclencheur, faire lire les élèves pour les faire écrire et ainsi les aider à mieux lire pour mieux écrire et enclencher un cycle.




Au cours d'un entretien avec Madame Richter, documentaliste au lycée Eric Tabarly, j'ai eu la confirmation que les élèves de Troisième Préparatoire à l'Enseignement Professionnel que je suivais en stage, lisaient tous (à une exception près) des mangas comme un grand nombre d'élèves aujourd'hui qu'ils soient en filière professionnelle ou générale. Pour quelques-uns ces lectures déclenchent l'envie d'écrire. Les mangas permettent aux élèves de libérer leur imaginaire, de s'émanciper de codes sociaux, culturels, mais aussi scolaires.
De même que l'écriture, la lecture souffre de son rapport à l'école. Si les lectures privées existent, elles semblent avoir peu d'effet dans l'investissement des élèves dans les lectures en classes.
Pour Annie Portellette, la question reste vive :

> « *En français, concernant la lecture, ce rapport second aux œuvres se caractérise par la posture de commentaire. Il convient de distinguer la posture de commentaire... qui met le texte à distance, l'envisage dans sa globalité et le considère comme un objet textuel construit par un auteur. Or, au collège, la tradition scolaire a plutôt habitué les élèves à répondre à des questionnaires. Conçu comme une aide à la compréhension, le questionnaire finit par constituer l'objet même du travail. Son usage unique peut renforcer les difficultés des élèves à adopter la posture de surplomb évoquée plus haut.*

[30] Alberto Manguel, (2000)

*L'œuvre intégrale notamment est alors davantage perçue comme une suite de fragments dont la cohérence et la visée d'ensemble sont absentes. Ainsi est occulté ce qui constitue réellement l'activité de lecture, un dialogue entre le lecteur et l'œuvre dont le commentaire constitue la trace écrite. Quand on demande aux élèves de parler de leur lecture, ils sont déroutés, s'interrogeant sur ce que le professeur attend. La plupart du temps, ils produisent un résumé plus ou moins réussi de l'histoire racontée sans développer de point de vue sur le texte.* »[31]

L'imbrication des compétences langagières est donc constante et les leviers d'apprentissages multiples.

### 1.2.2 En mettant en place un carnet de lecteur

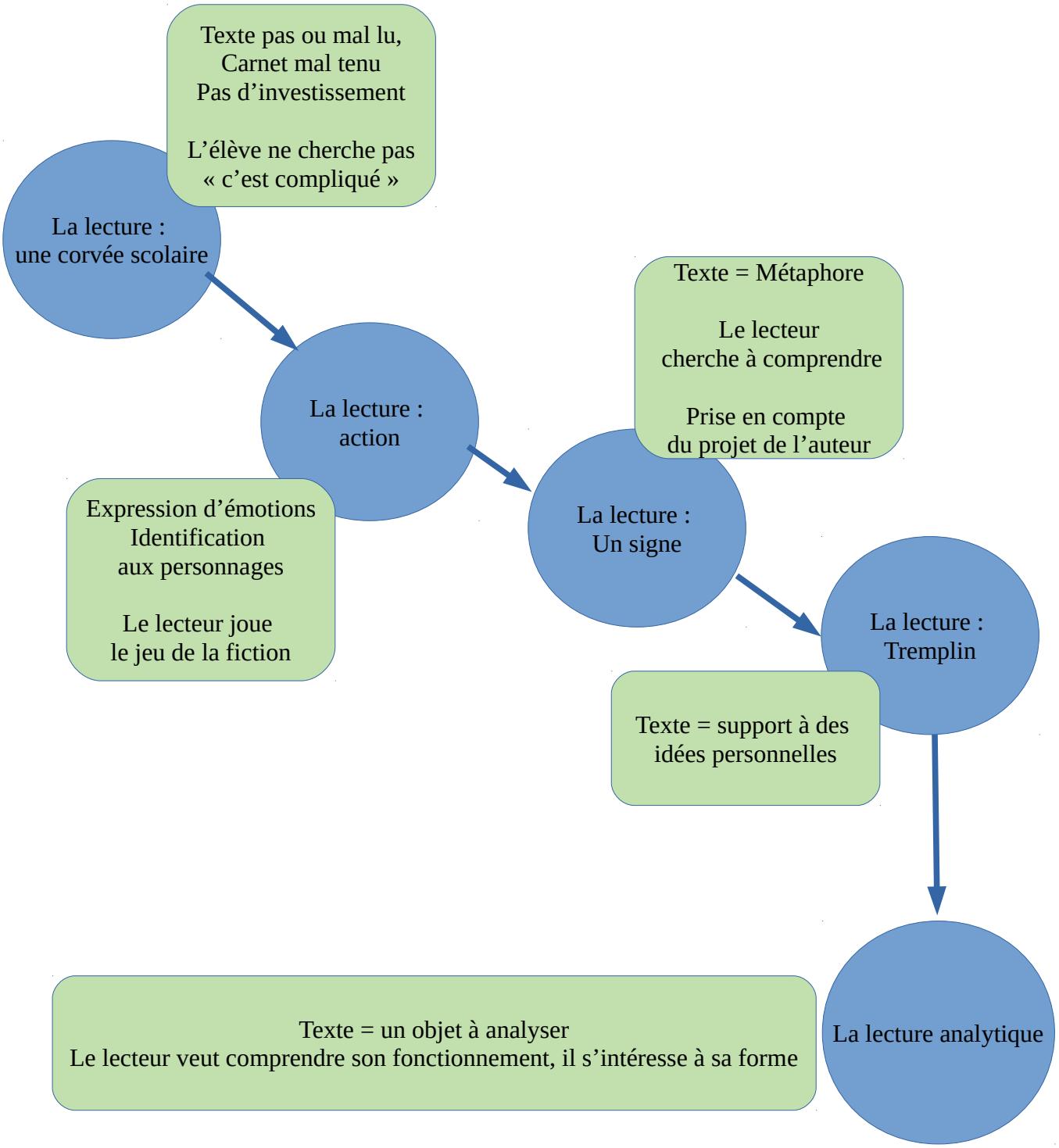
Anne Vuibert[32] met l'accent sur la mise en place de carnet de lecteur dans l'enseignement des Lettres, afin de créer des passerelles entre lecture et écriture. Cette idée puise ses racines dans Saint-Augustin, ou plutôt dans la lecture qu'en fit Pétrarque, résumé ainsi par Alberto Manguel dans *Histoire de la lecture* :

" *Ce qu'Augustin suggère (dans l'imagination de Pétrarque) est une nouvelle façon de lire : il ne s'agit ni d'utiliser le livre comme support de la pensée, ni de s'y fier comme on se fierait à l'autorité d'un sage, mais d'y prendre une idée, une expression, une image, de l'associer à une autre cueillie dans un texte ancien préservé dans la mémoire, de lier le tout de réflexions personnelles - en produisant, de fait, un nouveau texte qui a pour auteur le lecteur.* "

L'expérience de Madame Grenier, enseignante au lycée Léonard de Vinci, à Villefontaine en 2014 est particulièrement instructive. Avec la mise en place d'un carnet de lecture au sein de sa classe, elle a pu identifier un processus de développement d'attitudes de lecteur passant d'une lecture subjective à une lecture intersubjective distanciée. Ces attitudes de lecteurs font écho aux postures de scripteurs de D. Bucheton :

[31] *Le Français aujourd'hui,* 2011

[32] D. Bucheton (2001)




Dans le cadre de l'utilisation du carnet de lecture, ce développement de compétences de lecture s'accompagne nécessairement d'un développement de compétences d'écriture, puisque c'est l'écriture qui en rend compte.

Le carnet de lecture permet à la fois de déclencher la lecture et l'écriture. Utilisé en classe, celui-ci peut être un outil à la fois de diagnostic des besoins de ses élèves et d'évaluation de leur progression. Il offre la possibilité d'un inventaire d'autres déclencheurs (une image, une odeur, une couleur…). Il permet à l'élève de cueillir et à l'enseignant de recueillir.

### 1.2.3 En *auteurisant*[33] l'élève

> *« Faire advenir l'élève comme sujet singulier, auteur de sa parole, c'est lui donner le pouvoir et le désir de faire entendre sa voix pour agir, penser, travailler, avec ou contre les autres. C'est aujourd'hui le projet démocratique, ambitieux que doit se donner l'école pour tenir son rôle dans les nécessaires transformations de la société. »* Dominique Bucheton[34]

Les passerelles entre le dire, l'écrire et le lire permettent d'investir les fonctions du langage :
- une fonction de transmission : passer du simple ressenti de l'expérience vécue à un récit par le biais de la transmission à l'autre (tout récit est une réécriture),
- une fonction symbolique au travers du lexique,
- une fonction réflexive sur sa propre pensée,
- une fonction intersubjective et sociale : le langage permet de penser avec et contre la pensée et l'action des autres,
- une fonction de contrôle de soi : s'interroger sur son propre langage, être capable de l'adapter.

Développer les compétences langagières de nos élèves, c'est les rendre acteurs et auteurs de leur pensée.

### 1.2.4. En ritualisant l'écriture

Pour D. Bucheton, « *les tâches complexes (écriture longue, projet personnel, compte rendu de visite, d'expériences, etc.) demandent à l'élève une attention et un engagement importants et longs, des interactions avec les pairs* », si « *elles sont souvent plus efficientes* » c'est à la condition « *qu'elles bénéficient des accompagnements nécessaires de la part de l'enseignant.* » Les espaces d'écriture demandent donc des « *espaces-temps spécifiques, stables et ritualisés* » et le pilotage de ces moments par l'enseignant. Il contrôle l'horloge, il organise la classe et pose des repères. Ces jalons permettent aux élèves d'avancer toujours plus loin sur leur chemin dans l'apprentissage. La voie est éclairée. Le cerveau, ses ressources doivent être réactivées. Installer les élèves dans un rituel, c'est mettre en place des réactions réflexes, à l'image de l'échauffement du sportif qui lui permet d'être plus efficace dans son entraînement. La ritualisation des temps d'écriture permet à l'enseignant d'instaurer une atmosphère de travail propice aux apprentissages,

[33] « auteuriser », néologisme de Bénédicte ETIENNE, vice-présidente de l'AFEF (association française des enseignants de français) dans la problématique préparant la rencontre-débat du 19 janvier 2013 : « Ecrire : l'enseigner, et l'apprendre ? » à laquelle participaient Dominique BUCHETON, Isabelle DELCAMBRE et Maryse LOPEZ (note de l'AFEF

[34] Bucheton (2013)

et de réduire le temps d'entrée en matière. C'est un levier de possible résistance, les élèves pénétrant dans l'écriture par un chemin qu'ils connaissent. C'est aussi gagner du temps sur la mise en activité des élèves et leur possible résistance.

### 1.2.5. En libérant l'écriture par la contrainte

> « *Les consignes et les contraintes sont des règles, du jeu dit-on souvent, et, sur l'innocence du jeu, on se trompe. Tant que j'ai ignoré leur existence, je me suis perdue en flâneries, j'ai suivi des égarés, erré entre la crasse et le faux pittoresque, voulu me composer une langue à moi, alors que je ne maîtrisais aucun des procédés anciens. Si j'ai acquis une langue et un ton, c'est en cultivant la contrainte.(…) Une contrainte est une règle d'écriture qui entraîne une règle de lecture.* »
> Régine Detambel[35]

La contrainte libère, oxymore que le poète ne renierait pas, mais cette formule n'est pas si paradoxale. La contrainte rend conscient de l'acte d'écrire, elle ne l'empêche pas. L'écriture sous contrainte est un mouvement de la pensée, des gestes, de l'imaginaire. Le processus cognitif s'inverse. Le scripteur part des mots pour former des idées, et non des idées pour trouver des mots. Cette inversion peut permettre de libérer certains blocages cognitifs, Dominique Bucheton emploie le terme de « lanceurs ». Ce sont donc ces fameux déclencheurs après lesquels je continue de chercher.

## 1.3 Pour un enseignement exigeant et bienveillant de l'écriture

Pris au sens général, de recherche et de désir[36], toute démarche pédagogique doit être portée par une forme d'ambition, un puissant désir de réussite, une recherche perpétuelle de moyens et d'outils associant exigence et bienveillance. Mais comment donner du sens à cette définition ? Comment concrétiser ces deux termes, les faire advenir du simple mantra à une posture d'enseignante ?

> « *Être bienveillant, c'est en réalité « bien veiller sur »… C'est créer un climat de classe où l'on peut se tromper, prendre des initiatives, essayer, sans risques réels. C'est permettre l'exigence, en fait, car l'attention du professeur aux conditions de faisabilité d'un exercice, ou aux progrès parfois fragiles mais réels qu'un élève peut effectuer, tout*

[35] *Aleph, passeurs d'écriture* (2008)
[36] Le nouveau petit Littré.

*cela va favoriser une motivation plus grande et justement cette envie de se surpasser qui, bien sûr, est un moteur de l'apprentissage. Le contraire de la bienveillance, n'est-ce pas plutôt la malveillance, qui consisterait en une humiliation de l'élève en difficulté, qui jamais ne va le mobiliser ou le « réveiller », mais peut être une mise en échec programmée, par un manque de confiance dans ses possibilités de réussite, toujours niées, et par un phénomène de « prophétie autoréalisatrice » où l'élève se conforme à ce qu'il croit être ce qu'on attend de lui : l'échec. »*

Jean-Michel Zakhartchouk, *Cahiers pédagogiques*, Antidote n°1.

En 2016, Yves Michaud, un philosophe publie un livre *Contre la bienveillance*. Volontairement polémique, cet ouvrage se fait écho d'une critique plus large des pédagogies en cours dans « l'école de la République » et sans doute, pour certains responsables, si ce n'est de tous, d'un grand nombre des maux qui agitent notre société. Mais si l'on s'appuie sur les apports des sciences cognitives, tout en se préservant de les surévaluer[37] et sur les travaux du Serge Boimare, directeur pédagogique du Centre Claude Bernard de Paris, on constate combien le climat scolaire entre en jeu dans les apprentissages, combien il est un facteur de décrochage.

Serge Boimare[38] décrit les mécanismes, les stratégies que les élèves mettent en place afin de ne plus avoir à faire face à leur peur d'apprendre, à la peur de leur échec. Pour y remédier, il préconise le *nourrissage culturel intensif et l'entrainement quotidien à débattre : « ce sont bien les enseignants qui disposent des deux outils les plus performants pour relancer la machine à penser en renforçant le monde interne : la culture et le langage. »*[39] Et d'autant plus quand le professeur enseigne le français et l'Histoire-Géographie !

Cette lecture me conduit à formuler l'hypothèse que les déclencheurs d'écriture, au travers d'ateliers, de jeux, de mise en scène, contiennent des clés pour ouvrir l'imaginaire des élèves et ainsi nourrir leur *monde interne*.

[37] N. Bouin
[38] S. Boimare (2016)
[39] S. Boimare (2016)

### 1.3.1 Eloge du jeu

Le jeu, dont l'une des caractéristiques est de ne pas être scolaire, me semble être l'une des voies de la réconciliation ou plutôt de remédiation entre l'écriture, l'école et les élèves. Les jeux autour de l'écriture s'appuient sur la singularité des individus, leur imaginaire, leur vie, leurs passions. A l'origine les ateliers d'écriture étaient utilisés à des fins thérapeutiques, tant l'écriture est « libératrice et constructrice d'un nouveau rapport à la langue, à soi-même et aux autres »[40]. Cette idée trouve écho dans la conception contemporaine de l'apprentissage comme le fruit d'un « *développement cognitif et langagier, universel et programmable (des listes de compétences)* »[41] Le jeu par son aspect non normatif permet une plus grande adaptation aux transformations sociétales et culturelles de notre époque. Porteur de sens, outil relationnel, il est un puissant moteur d'intégration sociale. Sa mise en oeuvre au travers d'ateliers d'écritures permet la transformation d'apprentissages concrets en savoirs plus symboliques et donc aux élèves de s'emparer des codes du langage. En effet cette pratique interroge directement l'élève dans son rapport à l'écriture et à la lecture, dans son rapport à soi et dans son rapport à l'autre, donc ses différentes postures face à l'écrit. La lecture des écrits des uns et des autres permet d'intégrer un processus de sociabilisation dans le développement personnel de l'élève. La notion de « rapport à » née de travaux de sociologues (Bourdieu, Bernstein, Mosconi et d'autres) implique une relation à l'écrit ancrée dans des valeurs, « *de l'ordre du désir, de l'autorisation, du modèle, de l'interdit, de l'image de soi, plus que de l'ordre de compétences objectives* »[42] Ecrire, c'est, donc à la fois penser, se penser et penser avec l'autre.

### 1.3.2 Eloge du tâtonnement

Les émotions, l'affect sont-ils des leviers d'apprentissage, peuvent-ils être une entrée dans les processus d'enseignement-apprentissages ? Les travaux en psychologie de A.R. Damasio[43] ont permis de réhabiliter l'affect dans le processus d'apprentissage. Dans le cadre d'une écriture longue, la réécriture permet à l'élève de se libérer d'émotions fortes dans un premier jet, d'en faire une catharsis, afin de canaliser ses émotions dans le deuxième et troisième jet. Plutôt que de corriger, l'enseignant en *entendant* l'élève dans sa première écriture, peut l'accompagner dans la lecture de son écrit. Cette démarche permet *d'auteuriser* l'élève. Cette lecture peut s'organiser de différentes manières selon les besoins des élèves (par les pairs, auto-évaluation, auto-correction,

[40] D. Bucheton (2014), à partir des travaux de E. Bing, *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris, Des femmes-Antoinette Fouque, 1993
[41] D. Bucheton (2014)
[42] D. Bucheton (2014)
[43] A. R. Damasio, *Le sentiment même de soi*, O. Jacob, 1999. Cité par D. Bucheton.

lecture à haute voix….). Elle permet à l'élève d'entrer dans un mouvement de réécriture, de « normalisation » de son écrit.

Les affects jouent un rôle central dans le déclenchement de l'imaginaire, de l'invention. La mise à distance imposée par l'écriture permet un travail réflexif sur soi de l'élève que l'enseignant doit pouvoir accueillir. Il soutient la parole de l'élève, le guide dans l'approfondissement de sa pensée, tout en contrôlant ses réponses[44]. C'est cet étayage qui permet lui d'entrer dans le processus d'apprentissage.

La confrontation au regard de l'autre peut enclencher le processus de réécriture. L'enseignant reste le garant du cadre de l'atelier d'écriture. Il fixe les limites afin de permettre aux élèves de progresser en douceur le long d'un chemin balisé répondant aux attentes des programmes.

Il faut accepter de tâtonner, de se tromper, de recommencer et de re-recommencer. Ce principe est valable pour les élèves mais aussi pour les enseignants qui se doivent de mesurer le rôle du temps. Il me faudra pour ma part, y ajouter le temps de mes propres balbutiements.

Si Dominique Bucheton préfère le terme de textes intermédiaires à brouillon, j'aime l'idée du brouillon. En effet si le brouillon est effectivement connoté de façon négative pour toutes sortes de raison, il me semble que l'idée d'un « brouillonnement » porte en elle le mouvement des apprentissages en construction. En effet qu'il soit brouillon ou « écrit intermédiaire », ces écrits transitionnels permettent de faire le lien entre un « *état émotionnel et créatif premier et sa mise à distance*. »[45]

### 1.3.3 Eloge de l'innovation

Pour « créer les conditions favorables » à l'écriture, il faut pouvoir créer, surprendre ses élèves, susciter l'intérêt et accepter que ce processus soit en perpétuel recommencement. Les choix didactiques, les modalités pédagogiques sont soumis sans cesse à un questionnement, pour qui ? pour quoi ? comment ? Le professeur, aujourd'hui, est un enseignant chercheur qui apprend, progresse avec ses élèves, ses lectures, ses formations, les échanges avec les autres. Inventer, créer, a été ma première joie dans ce métier que j'imaginais fixé dans le temps et dans l'espace, presque « fossilisé ». Le champ des possibles est infini parce que transversal puisque l'imbrication des compétences langagières est constante.

Je ne suis pas seule dans ma salle de classe. Quand je prépare mon cours, que je lance une séquence, quand j'essaie quelque chose de nouveau, je suis accompagnée par l'ensemble des collègues avec qui j'ai pu échanger sur nos pratiques, par mes lectures professionnelles, par les conférences auxquelles j'ai assisté, par les formations suivies à l'ESPE. Innover n'est pas

[44] D. Bucheton, (2007), Cf Annexe 1
[45] D. Bucheton (2016)

seulement créer, je ne pars pas de rien. Il s'agit là aussi d'une réécriture finalement, je pense à nouveau. Enseigner, c'est être en mouvement. C'est vouloir avancer et faire avancer, et c'est sans doute la plus belle révélation de mes années de stage.

### 1.3.4 Eloge de nos élèves

Parce qu'ils me surprennent tout autant que je me dois de les surprendre, parce qu'ils se révèlent dans leurs écrits, j'ai choisi dans ce mémoire de recherches de les raconter. Je suis arrivée en classe pour eux, il m'a semblé important de parler d'eux, de les évoquer au travers de leurs compétences, de leurs progrès, de leurs difficultés, et de leurs horizons.
Il m'a semblé plus pertinent de m'inscrire dans une recherche plus qualitative que quantitative.
Afin de pouvoir construire mon projet pédagogique, et de m'assurer d'aider au mieux mes élèves, je me suis appuyée sur les travaux de Christine Barré-de-Miniac[46]. Toutefois souhaitant rester ancrée dans la spécificité du lycée professionnel, j'ai complété ces informations par la thèse de Stéphanie Thieurmel, *La lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*.
Cette lecture m'a permis de me représenter au-delà de ma propre réflexion, ce qu'est un travail de recherche abouti, comment il se construit, se pense, se met en place étape par étape : analyse de la situation de départ, dispositif théorique, mise en pratique.

[46] « *De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ?* » qui regroupent les données issues de trois enquêtes portant sur des écoles élémentaires, des collégiens et des lycéens, publié en 2001. Consultable en ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_23_1_2359

## 2. Premiers pas avec des Troisièmes PEP au lycée E. Tabarly (Olonne sur mer)

### *2.1 Un questionnaire pour un questionnement*

La première étape dans ma construction professionnelle fut d'apprendre à connaître les élèves avant même d'essayer de diagnostiquer des besoins, comment aurais-je pu diagnostiquer sans expertise ?

Cette étape s'est concrétisée sous la forme d'un questionnaire soumis aux élèves de Troisième Préparatoire à l'Enseignement Professionnel du lycée E. Tabarly.

Au préalable, la lecture de *Etudes et conseils : démarches et outils* d'Angeline Aubert-Lotarski m'a permis de rationaliser mes recherches. Plus particulièrement la partie intitulée, « *Le questionnaire* » m'a permis de définir des objectifs à cette enquête à partir du questionnement de départ : Quelles perceptions les élèves ont-ils de la lecture et de l'écriture ? Quels liens peuvent-ils faire entre les deux ?

Mes questions volontairement centrées sur le ressenti des élèves se voulaient être une cueillette d'informations me permettant de confirmer ou d'infirmer le fait que les élèves qui écrivent sont ceux qui lisent. Mais aussi à la manière d'un pré-questionnaire, c'est-à-dire d'un premier essai, il me permettait une introduction concrète dans mes travaux de recherches. Fondamentalement, je souhaitais confronter la perception que j'avais eue d'eux à leurs propres représentations d'eux-mêmes. En accord avec mon tuteur de stage, je l'ai présenté et mis en place avec des élèves de Troisième Préparatoire à l'Enseignement Professionnel.

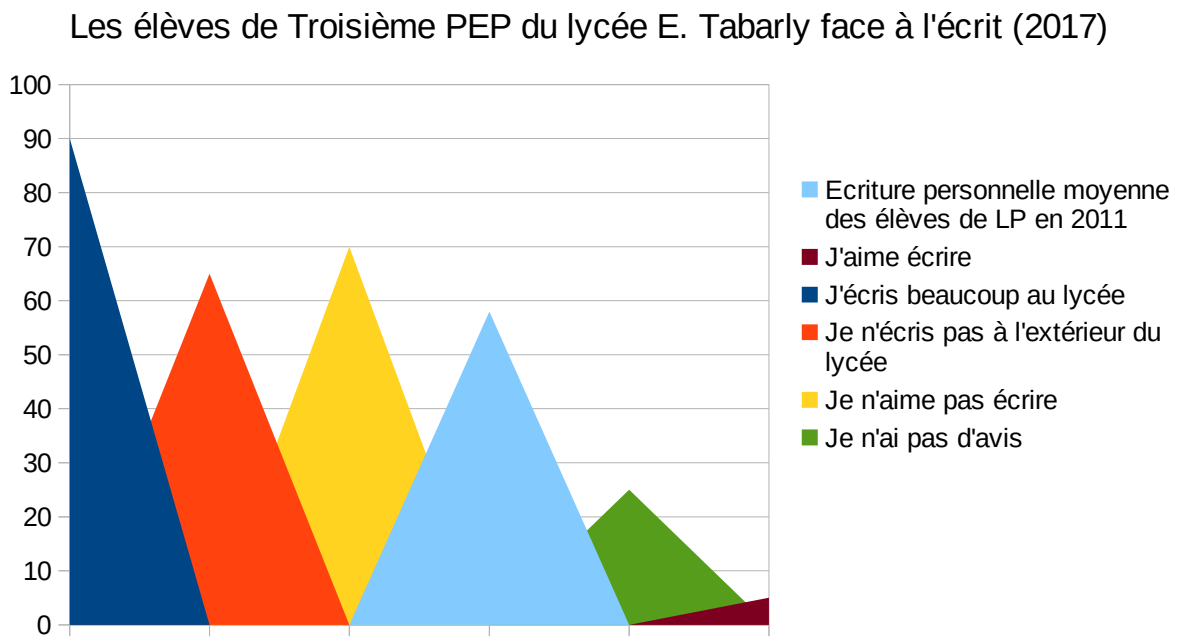
Le choix de la Troisième s'est fait un peu par la force des choses. Le contexte du lycée professionnel, le nombre d'heures de cours, les calendriers de stages (le mien, ceux des élèves), impose son rythme. J'ai donc choisi les Troisièmes Préparatoire à l'Enseignement Professionnel comme sujet d'étude pour cette première année puisque c'est une classe que je pouvais suivre de façon régulière sur l'ensemble de mes stages. Divisée en deux groupes de onze élèves, son effectif permettait une meilleure gestion de classe, une meilleure distribution de la parole ainsi qu'une approche pédagogique plus différenciée et donc un accompagnement des élèves plus efficient.

Ce choix s'est révélé significatif en matière d'enjeux et d'objectifs dans le cadre de l'étude des déclencheurs de l'écriture. En effet, ces élèves arrivaient du collège avec, la plupart du temps, un sentiment d'échec, ayant développés une forme de méfiance, si ce n'est de résistance face aux apprentissages scolaires. La classe de Troisième Préparatoire à l'Enseignement Professionnel doit donner ou redonner du sens aux apprentissages pour permettre aux élèves de se construire

un parcours scolaire ainsi que professionnel tout en bénéficiant d'une ouverture culturelle.
L'accueil des élèves a été très positif, voire même enthousiaste et ce fut l'occasion d'échanges entre eux et moi, mais aussi entre pairs.

### *2.2 Des réponses qui soulèvent de nombreuses interrogations...*

Ce premier questionnaire était bien un pré-questionnaire. Imparfait, incomplet, il marque mes débuts tâtonnants et impatients dans l'univers de la recherche scientifique. Volontairement nominatif, il m'a permis dans un premier temps de me familiariser avec les élèves, de mettre des noms sur des visages, de créer un lien avec chacun et donc de construire une relation pédagogique. Toutefois dans d'autres circonstances, il peut s'avérer utile de le rendre anonyme afin de libérer la parole de l'élève.
C'est en faisant que nous apprenons. Présenté aux élèves sous forme papier, ce questionnaire peut aussi être pensé numériquement à la manière d'un sondage beaucoup plus large. L'intérêt du document papier et du demi-groupe tel que cela a été mis en place avec les Troisièmes Préparatoire à l'Enseignement Professionnel du Lycée Eric Tabarly, me semble pertinent par l'échange qu'il suscite. Les élèves m'interrogent, se questionnent entre eux : « Et toi ? Tu lis quoi ? Tu as mis quoi ? » Ces interrogations montrent leur capacité à interagir, l'importance du regard des pairs et la valorisation liée à l'écriture et à la lecture. « Tu as mis quoi ? » Fallait-il entendre que ces élèves cherchaient la bonne réponse, la réponse attendue par l'enseignant ? Où s'agissait-il d'une co-réflexion ?
Si nous regardons plus en détail les réponses des élèves aux questionnaires présentées ci-contre sous forme de graphique comparées aux résultats de l'étude de C. Barré-de-Miniac:




Nous nous apercevons que 90 % des élèves pensent écrire beaucoup (trop) en classe, 65 % disent ne pas écrire à l'extérieur du lycée (en comparaison 58 % des élèves de lycée professionnel ont dit écrire à titre personnel selon les données recueillies par C. Barré de Miniac), 70 % des élèves interrogés pensent ne pas aimer écrire quelque soit la forme, 25 % sont sans avis, 5 % disent aimer écrire (ce sont les auteurs de mangas).

L'écriture semble donc être plus présente que la lecture dans la vie scolaire de nos élèves. En effet ils doivent écrire dans toutes les disciplines. Dans leur esprit la lecture en français, est la lecture à haute voix d'un texte littéraire qui finalement n'intervient qu'à quelques moments clés, et qui permet de passer entre « les mailles du filet » quand on n'est pas interrogé. Les lectures privées semblent elles plus présentes que les écritures privées.

C. Barré de Miniac relève qu'au lycée « *les écrits évoqués sont divers : lettres, mais aussi paroles de chansons, poèmes, journal intime, etc. Il ne semble donc pas y avoir chez ces élèves un abandon massif de l'écriture personnelle. [… ] Chez les élèves de Bac Pro, aux écrits appartenant effectivement au domaine des écrits personnels (réflexions sur l'actualité et nouvelles pour deux élèves ; cartes postales ou lettres pour cinq autres) sont mêlés des écrits liés à des recherches d'emploi ou de stage, le terme «personnel» étant interprété comme ayant été fait à l'initiative personnelle des élèves.* » De même que la lecture privée existe chez nos élèves, l'écriture privée existe aussi.

Dans les questions relatives au cadre scolaire, la notion d'effort, avec un rapport parfois douloureux à la graphie est prégnante pour 30 % des élèves. Visuellement, l'écriture est maladroite, les lettres ne sont pas alignées, les tentatives de réponses rédigées laissent place rapidement à quelques mots.

La part de lecteurs est importante[47] et ceux-ci se révèlent, souvent plus que les non-lecteurs, plus à même de communiquer leur ressenti, de partager leur avis à l'oral et à l'écrit. Les lecteurs ont pratiquement tous conscience du rapport à l'autre dans l'écriture, à celui qui lit. Pour les autres cela semble plus abstrait. Pourrait-on donc dire que l'élève lecteur semble plus enclin à entrer dans l'écriture ?

Les élèves entrent dans l'échange à l'oral de façon souvent pertinente dès que l'on reste sur le ressenti, plus émotionnel, subjectif. Les blocages surviennent au moment de la structuration de la réflexion, de la planification et du travail d'analyse. Cette étape difficile à franchir semblerait expliquer que dans le cadre d'une écriture créative les élèves produisent beaucoup, sans forcément de recul sur leur écrit (relecture, auto-correction). En effet ces textes-fleuves montrent le flot de leur imagination mais très peu répondent aux normes attendues dans le cadre de leur formation. Et bien souvent, les élèves n'ayant pas planifié leur écrit se perdent dans leur texte qui devient incohérent.

L'imaginaire des élèves, leur sensibilité, parfois à leur corps défendant, font donc partie des déclencheurs. Mais au-delà d'une simple identification, comment définir un déclencheur d'écriture ? Quels déclencheurs pour quels objectifs d'écriture ? Quels déclencheurs pour quelles postures d'élèves ? Et quelles passerelles pouvons-nous construire entre une écriture subjective et une écriture réflexive, plus analytique correspondant aux objectifs fixés par les programmes scolaires ?

## *2.3 … qui me conduisent à un nouveau recueil de données*

Mes premiers pas en lycée professionnel m'ont laissée avec peut-être encore plus de questions ? Pourquoi des élèves sont-ils capables d'écrire beaucoup dans le cadre d'une écriture créative mais sont comme « empêchés »[48] dans leur écriture de travail, leur prise de notes, dans les écrits argumentatifs ? Ces écrits demandent-ils des compétences si éloignées ? Pourquoi de telles différences dans les productions d'élèves soumis aux mêmes enseignements ? Comment identifier les processus d'apprentissage en œuvre ? Sont-ils dépendants des objets d'écriture ? Les déclencheurs d'écritures ont-ils un rôle à jouer dans ces apprentissages ? D. Bucheton propose d'***auteuriser*** l'élève afin de le rendre acteur de son texte et ainsi le faire entrer dans l'action d'écrire, mais quelle transposition didactique proposer ?

Toutes ces questions interrogent à la fois les processus d'apprentissage de mes élèves mais aussi

[47] Résultats du questionnaire : 16 élèves sur 25 interrogés disent lire des mangas, 4 élèves des BD, 1 des romans, 1 des revues historiques

[48] Serge Boimare (2016)

mon enseignement, mon accompagnement et comment mes travaux de recherches pouvaient faire de moi une meilleure enseignante.

Le questionnaire m'a permis de déconstruire certaines représentations que je pouvais avoir des élèves de lycée professionnel. Seulement une fois établie que les élèves aiment ou n'aiment pas écrire, que les élèves lisent ou pas des mangas…. Que faire de toutes ces données ? Comment cela allait-il me permettre de répondre à ma problématique ? La méthode de recherches qualitatives m'a semblé être la plus pertinente au vue de mon sujet, travailler en profondeur pour comprendre les mécanismes en cours dans la tâche d'écriture.

Mon objet d'étude, les déclencheurs d'écriture, se prêtent particulièrement à une enquête de terrain. Il permet d'exploiter à la source la matière première. J'ai, donc, choisi d'analyser les copies de mes élèves ainsi que celles de collègues afin d'identifier comment des déclencheurs permettent d'entrer dans des processus d'enseignement-apprentissages. Mon recueil de données s'est donc construit sur deux ans, à partir de mes différents stages, auprès d'une classe de Troisième Préparatoire à l'Enseignement Professionnel, de deux classes de Secondes Bac Professionnel, et d'une classe de CAP Agent Polyvalent de Restauration première année. Afin de décentrer mon propos, j'ai travaillé en collaboration avec Madame S. Massoneau[49] m'appuyant sur ses copies d'élèves et son expérience.

[49]collègue et tutrice de stage, professeure de Lettres-Histoire au lycée F. Rabelais.

## 3. « Mais, madame, pourquoi je dois écrire ? »

### *3.1. Ecrire, c'est se penser soi-même.*

Ecrire est forcément une mise en abyme de soi-même puisqu'il s'agit de coucher sur le papier sa pensée. Sans faire d'analogie avec le divan du psychanalyste, l'écriture reste tout de même un miroir de la psyché. De plus culturellement en France, l'écrit est un révélateur d'appartenance sociale, celui qui sait écrire est celui qui est reconnu par la société comme celui qui sait. Aider nos élèves à apprendre à mieux écrire, c'est les aider à se penser autrement, à se regarder autrement dans le miroir.

Ecrire, c'est s'être déjà construit un *monde interne*. Selon Serge Boimare, la résistance des élèves dans les apprentissages nait de la fragilité de ce monde interne. Le langage permet de structurer sa pensée. Il lui donne une souplesse « *qui permet à l'élève de ne plus avoir besoin de ses idées de toute-puissance pour se défendre*. »[50] Selon lui, le langage fait appel à la « *capacité imageante* », à la capacité de l'enfant de traduire avec ses propres images le problème posé, la phrase à déchiffrer, la règle à appliquer.

Mais même quand un élève est poussé par le désir de savoir, il doit affronter la contrainte, parfois la déception, l'échec.

Selon Serge Boimare, l'*empêchement de penser* entre en jeu dans les raisons de l'échec scolaire[51]. Le *monde interne* de l'élève s'est construit depuis sa naissance à partir du terreau familial, social et de son développement cognitif, émotionnel. L'enseignant joue un rôle au moment de l'apprentissage, au moment de la formation mais après… Car ce monde interne se construit sur un temps long et dans lequel UN enseignant à la différence de l'ECOLE n'intervient qu'une fraction de ce temps. Si nous devons prendre la mesure de l'impact de nos paroles, de nos gestes sur le monde interne de ces enfants en construction, il m'a semblé qu'au cours de mes travaux de recherches sur un an, je ne pouvais imaginer étudier l'impact de déclencheurs d'écriture sur les processus d'apprentissages en cours dans le *monde interne* de nos élèves.

### 3. 2. 1 L'écrit miroir de soi : image et estime de soi

Plus modestement, je fais l'hypothèse de pouvoir influer sur les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes dans leur rapport à l'écrit par un travail de valorisation qui leur permettrait de reprendre confiance en eux et donc de rendre « leur monde interne un peu plus fiable ».

[50] S. Boimare (2016)
[51] S. Boimare (2016)

Action possible de l'enseignant ?

Valorisation du travail de l'élève
= un déclencheur d'apprentissage ?

Un déclencheur d'écriture ?

L'écriture un déclencheur de valorisation...

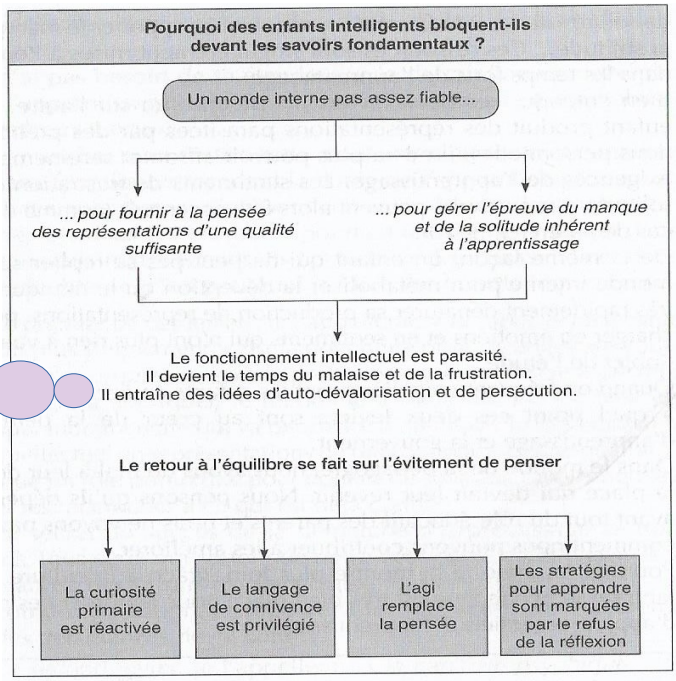



*Figure 4.1. L'échec scolaire expliqué par l'empêchement de penser.*

Accueillir la parole de l'élève à l'oral demande une vigilance envers nos propres paroles. Nous veillons à ne pas dire « non », à comprendre sa pensée afin de le guider à reformuler pour être le plus clair, le plus juste possible. Mais avons-nous toujours cette vigilance à l'écrit ? Nous-même, enseignants, ne souffrons-nous pas du syndrome du stylo rouge ? Mon propre *chagrin d'école*[52] a été d'être toujours renvoyée à la forme, à mes erreurs d'orthographe alors que j'attendais l'appréciation d'un adulte référent sur mes idées, ma créativité…. sur l'adulte que je voulais devenir. Comprendre que la forme soutient le fond, demande des connaissances, une maturité et s'appuie sur des inférents culturels. Il me semble donc impossible d'exiger cela de nos élèves. J'ai donc choisi dans les premiers travaux d'écriture de l'année de noter mes élèves de Seconde Baccalauréat professionnel sur des critères de fonds, d'investissement, de compréhension, ce qui m'a permis de faire une évaluation diagnostique de leurs besoins lexicaux et grammaticaux. Puis à chaque nouvelle tâche d'écriture, j'ajoutais des objectifs de forme.

La création d'un diaporama à partir de citations tirées de copies et projeté en classe a surpris les élèves. Une petite mise en scène participe à la théâtralisation de l'expérience et à la mise en valeur des productions écrites. Alors que les élèves font leur entrée dans la classe, les textes défilent déjà sans que j'en explique le contenu. Les élèves s'installent rapidement, leur attention captée par ce qui défile. Ils lisent, comprennent que cela à avoir avec le sujet d'écriture que je dois leur rendre, puis certains commencent à reconnaître leurs mots…. Mais ils ne sont pas sûrs. « Oui, c'est ça. Ça c'est moi qui l'ait écrit ! » Certains ne vont pas reconnaître leur texte. La fierté

[52] Daniel Pennac, Chagrin d'école, Gallimard, 2007

se lit sur les visages, l'étonnement aussi. « C'est classe ! ».

Quand ils se sont lus ou ont lu leurs camarades, ils ont été surpris par la force de leurs phrases, par la puissance symbolique qu'elle pouvait prendre ainsi mise en valeur. Cela a permis de valoriser des élèves qui n'ont pas forcément obtenu les meilleures notes, et a donné envie à chacun de voir ses phrases projetées. J'ai reproduit l'expérience plusieurs fois afin de m'assurer que tous les élèves aient été cités. Certains ont commencé de leur propre aveu à essayer d'écrire pour être cités et donc faire attention à la forme de leur écrit. Ce processus est une amorce à ce que Dominique Bucheton décrit comme l'auteurisation de l'élève. Il ne subit plus (totalement) la tâche d'écriture, il s'en empare.

Cette projection des écrits d'élèves permet de replacer l'écrit dans sa fonction du langage, au coeur d'un temps d'échanges où chacun peut mettre de l'ordre dans ce qu'il a écrit, penser à la lumière de ce qui a été pensé, écrit par les autres.

Pour ne pas m'appuyer sur mon seul ressenti ou un recueil opportuniste de paroles d'élèves, j'ai choisi de travailler à partir de la matière écrite, afin d'évaluer les effets de la valorisation sur les écrits de mes élèves, du désir d'écrire au mieux écrire. Pour beaucoup la valorisation déclenche le désir d'écrire mais pas forcément celui de mieux écrire. Comment arriver à transformer l'essai ?

Au cours d'un atelier d'écriture poétique, les élèves doivent rédiger un poème très court faisant rimer des noms servant à décrire un visage par association d'idées. La mise en ambiance de l'atelier fait partie du déclencheur (musique, travail sur les émotions, lecture à voix haute), j'y reviendrai par la suite. L'objectif est donc d'écrire un court poème qui doit être lu par mes soins à la fin de l'atelier, l'anonymat est « préservé ». La lecture que j'ai fait de leur poème était très expressive cherchant à en faire un moment de joie et de partage. La mise en forme de cette lecture, au-delà de écrire pour être lu qui fera l'objet d'une autre analyse, a valorisé le travail des élèves. La fonction symbolique de la mise en voix par un enseignant de leurs productions, l'écoute attentive et dans un climat de confiance de l'ensemble du groupe a agit sur l'image qu'ils ont de leurs textes. L'oralisation a permis à leurs propres mots d'ouvrir un peu plus leur imaginaire. Le travail sur la gestuelle professionnelle, garant de l'atmosphère de l'atelier, a permis de faire d'un moment consacré à l'écriture poétique, un moment joyeux de plaisir partagé. L'objectif attendu de cet atelier, est de conduire les élèves à manipuler des mots, à chercher des rimes en faisant appel à leur propre lexique souvent insoupçonné, à chercher à donner du sens à l'ensemble. Un élève n'est pas entré en écriture, tous les autres ont proposé un texte répondant aux attendus de l'étayage[53] :

[53] Bucheton (2007), Cf Annexe 1

Florilège :

« Tes yeux
doux comme tes cheveux,
ton regard
s'exprime comme un art,
ton sourire
me donne envie de devenir. »
Quentin, 16 ans.

« Quand je vois sa bouche,
je n'ose pas lui dire, elle est si farouche.
Quand je vois son front,
je me pose des questions.
Mais le plus beau c'est son regard
celui pour qui j'ai tous les égards."
Alexandre, 16 ans.

«Bouclés
Mes cheveux sont dorés.
Mais ne parle pas de mon gros nez,
sinon mon regard perçant va te déstabiliser. »
Urlich , 17 ans

« Mes pommettes sont parfaites.
Mes oreilles sont des merveilles.
Mes cheveux me rendent heureux."
Kevin, 15 ans.

L'objectif a été atteint pour ceux qui ont su utiliser les ressources de leur propre lexique. Ils se sont surpris eux-mêmes, se sont auto-valorisés pour leurs connaissances insoupçonnées. Le désir d'être valorisé à entrainer un désir de bien faire. Et le désir de bien faire dans un climat de confiance les a motivés, car pour qu'il y ait valorisation, il faut qu'il y ait confiance. Ils doivent savoir qu'ils ne seront pas jugés ni par leurs camarades ni par moi. Ils savent que je vais lire leurs textes dans la bienveillance, ils savent que je vais essayer de les surprendre (ce n'est pas le premier atelier de l'année) et que mon but est de les faire progresser.

Pour les autres un dictionnaire de rimes était proposé. L'outil a été un frein supplémentaire, l'ouvrir, chercher…. l'envie n'y était pas. La pensée d'être lu n'a pas suffi, ceux qui n'ont pas abouti avaient orienté leur texte autour de références volontairement provocantes, sexuelles ou liées à la drogue. A la lumière des travaux de D. Bucheton, le désir d'être valorisé n'a pas permis, pour ces élèves du moins, de remédier à une posture première. Il me fallait trouver un autre déclencheur.

Si elle n'est pas systématique, la valorisation des productions des élèves permet cependant de lever certaines résistances et ainsi de les faire entrer dans un processus d'apprentissage. A l'image des résultats obtenus avec Adrien B. Cet élève de seconde Maintenance des Equipements Industriels, s'est positionné très rapidement comme la forte tête de la classe. Il revendique une identité très affirmée relevant d'une contre-culture subversive. L'ensemble de l'équipe pédagogique déplore qu'il reste sur ses acquis et ne progresse pas.

Au cours d'un atelier d'écriture, élaboré en collaboration avec Mme K. Yborra la documentaliste du lycée F. Rabelais de Fontenay-le-comte, Adrien B. se démarque par une posture réflexive de

refus, montrant ostensiblement son désintérêt. Le choix d'un objet personnel comme déclencheur d'écriture lui semble ridicule, infantile. Dans la construction de notre séance, nous avons prévu que l'articulation du processus d'écriture se fasse en plusieurs étapes. D'abord un échange oral, les élèves en binômes devaient se présenter mutuellement leurs objets. Cette première étape permet une transition de la subjectivité à l'intersubjectivité, puis une seconde étape concrétisée par une écriture liminaire tend vers l'objectivation. Une réécriture intervient la semaine suivante. A chacune des étapes, le manque d'adhésion d'Adrien a été de plus en plus flagrant[54]. Il est entré en écriture à partir du moment où il a pu s'identifier à l'atelier. L'objet transitionnel n'a pas été suffisant, il lui fallait la reconnaissance d'un adulte référent, quelqu'un qui lui renvoie une image positive de lui même, quelqu'un en qui il puisse avoir confiance. Lorsque j'ai évoqué avec lui la culture underground, il s'est éveillé. L'étayage de l'échange oral a permis d'orienter la construction du texte sur son identité assumée sous le regard des autres. Lors de la séance suivante, consacrée à la réécriture, Mme Yborra, a annoncé vouloir choisir quelques textes afin de les publier dans un webdocumentaire à visée professionnelle[55]. Adrien m'a demandé de l'aider à faire de son texte quelque chose de publiable. Il y a travaillé dans le cadre d'un Accompagnement Personnalisé. Il a corrigé seul ses erreurs, une fois identifiées, il a accepté de réécrire quelques tournures, d'épaissir son texte.

ELLES SONT HAUTES. ELLES SONT NOIRES.
ELLES SONT PLEINES DE POINTS DE SUTURE.
ELLES SONT PUNKS OU BANALES. VIOLENTES OU CÂLINES.
CHAQUE MATIN DÉBUTE UNE NOUVELLE GUERRE,
MAIS UNE FOIS DOMPTÉES ET ATTACHÉES C'EST LE BONHEUR.
JE N'AVAIS JAMAIS MARCHÉ SUR DES NUAGES.
ELLES M'EMMÈNENT PARTOUT.
JE NE LES QUITTE JAMAIS.
AVEC ELLES JE ME SENS MOI-MÊME.
J'AI DE L'ASSURANCE ET DE LA CONFIANCE.
ELLES ME FONT AVANCER DANS MES CONVICTIONS,
MON STYLE.
ELLES ME SUIVRONT DANS LE TEMPS.
IL PASSE PLUS VITE QU'ELLES NE S'USENT.

MES DOCS.

[54] Oubli d'objet, provocations, refus d'écrire
[55] Mme Yborra est professeure documentaliste stagiaire, elle a monté un webdocumentaire.

Adrien a fait sa mise en page lui-même, l'idée de ne révéler qu'à la fin le sujet de son texte s'est imposée au cours de la rédaction avec l'évidence du double sens du pronom « elle ». Il a aimé jouer avec cette ambiguïté.
Le déclencheur pour Adrien a été de parler de lui, de pouvoir exprimer sa volonté de se démarquer. Il lui fallait être entendu, valorisé et peut-être lui permettre de se réconcilier avec l'école. Rodé par les stratégies des enseignants et déjà reconnu par ses pairs, il lui fallait un objectif un peu plus ambitieux pour se lancer. Pour Adrien cet atelier a été particulièrement enrichissant mais pour des élèves plus jeunes cela a été moins concluant.
La capacité de raconter un objet c'est à dire de le rendre symbolique soit par un lexique émotionnel, soit par un lexique métaphorique nécessite des prérequis que je n'avais pas identifié. Parler de soi, se raconter est sans doute l'exercice le plus difficile qui soit même quand on devient adulte. Environ 15 % des élèves n'ont pas réussi à dépasser la phase descriptive. Cependant 27 élèves sur 28 ont écrit un texte de 6 à 15 lignes.

### 3.1.2 L'écriture : une invention de soi-même

Le texte agit comme un miroir. Les textes fondamentaux, ceux qui constituent le socle des civilisations portent en eux les réponses aux questions existentielles qui agitent l'humanité. Ils imposent par leur lecture une décentration. Comment aider nos élèves, démunis face au symbolique, à dépasser une première lecture tournée vers le « personnel » afin de les ouvrir à une lecture « universelle » ? Comment leur permettre de « devenir un lecteur compétent et critique »[56]. Les conduire à se projeter dans une tâche d'écriture, à s'inventer un double m'a semblé une entrée possible.

#### *3.1.2.1 L'humour : la fausse bonne idée*

Le premier atelier à explorer cette piste, propose de rédiger un article de presse humoristique à la manière du *Gorafi* dont un exemple a été étudié en classe auparavant. Les élèves sont invités à s'inventer un nom de journaliste, à trouver un nom pour leur hypothétique journal. Après avoir défini l'évènement qu'ils doivent raconter, ils rédigent le corps de l'article selon les critères du genre spécifiés en classe.
Proposé au mois de Septembre, cet atelier d'écriture a été pensé comme une évaluation diagnostique des besoins des élèves dans leurs apprentissages de la langue. Il devait me

[56] B.O 2009

permettre de construire une progression en fonction des objectifs atteints à la fin de la séquence.
Ma première erreur a été de croire que mes élèves connaissaient le *Gorafi.* La seconde de penser que l'humour est un déclencheur d'écriture efficace. J'ai cherché par le rire l'adhésion de mes élèves pensant rendre ludique une contrainte. Mais je n'ai pas pris en compte dans ma construction de séquence la dimension parodique du *Gorafi*. Il faut donc pour en percevoir l'humour, pouvoir prendre de la distance et en comprendre fondamentalement les codes, ce que les élèves ne peuvent pas faire en entrée de séquence. Il aurait été plus pertinent de le donner en analyse après avoir travaillé sur de vrais articles de presse. L'humour est donc un déclencheur difficile à utiliser de façon efficiente et demande une certaine expertise. Les élèves ont éprouvé des difficultés à entrer dans la tâche demandée, à se projeter, à s'inventer. Les textes ont été en majorité très courts. Pour d'autres l'absence de cohérence textuelle les ont rendu presque illisibles, les élèves se projetant dans un autre sur quelques lignes (utilisation du présent narratif, du pronom « je ») pour se perdre par la suite (passage au passé, voire même au futur, incohérences dans la chaine pronominale). Mes objectifs ont donc dû être revus. Si l'humour décalé, l'insolite a mis en valeur l'inventivité et la créativité de certains élèves, ce sont ceux qui ont pu se reposer sur un *déjà-là* solide de compétences langagières acquises au collège.

> « *Faut-il choisir les textes en fonction des difficultés psychologiques ou comportementales des enfants ?*
> *Je l'ai cru. Pendant un temps, j'ai en effet pensé que certains récits correspondraient mieux aux enfants inhibés, d'autres aux enfants violents, d'autres encore qui sont en conflit avec l'autorité ou qui manquent de confiance en eux, etc. En fait c'était une erreur, comme me l'a montré l'expérience : chaque fois que je choisissais un texte en pensant à tel ou tel enfant, c'était un autre qui en tirait profit !*
> *En pédagogie, un texte est bon dès lors que sa forme narrative répond aux préoccupations d'une classe d'âge, toute en permettant aux élèves de prendre de la distance avec le moment présent : cela permet de stimuler le débat et le questionnement favorisant la présentation des savoirs.* » [57]

[57] S. Boimare (2016)

### *3.1.2.2 Retour aux textes résistants*

Il me fallait donc partir des textes de notre patrimoine, des textes qui permettent aux élèves d'entrer dans le processus d'un « mieux écrire ».

L'étude des *Misérables* de Victor Hugo dans un parcours de lecture a été l'occasion d'expérimenter plusieurs déclencheurs d'écriture au cours d'un atelier. Sa construction m'a permis de mettre en œuvre un certain nombre de gestes professionnels, et ainsi d'entrer dans un processus d'enseignement. Le pilotage de la séance à travers un cadrage temporel serré, mais aussi des outils-ressources[58] disposés en libre accès dans la salle, ont permis de rythmer l'atelier et de dynamiser l'espace. Le tissage de la séquence a articulé le travail d'écriture demandée[59] à une lecture analytique d'un extrait des *Misérables*[60], axée sur le registre du merveilleux. La création d'une atmosphère, avec un travail préalable de relaxation et la pénombre des rideaux tirés, a favorisé une entrée en écriture dans le calme en même temps qu'ils pénétraient avec Cosette dans la forêt.

L'ensemble des gestes professionnels décrits par D. Bucheton, participent, ici, à la mise en conditions favorables des élèves dans l'écriture. Afin de permettre aux élèves de libérer leur imaginaire, j'ai ensuite proposé des documents iconographiques. Porteurs d'inférences culturelles, d'idées et donc de mots, il m'a semblé pouvoir les utiliser comme déclencheurs d'écriture.

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| Antoine Doré, illustration du *Petit Chaperon rouge* | Tableau russe, XIXe siècle | Christophe Chabouté, extrait de *La Bête*. |

Après un rapide sondage, l'ensemble des élèves (90% environ, 10 % de sans opinion) disent avoir « préféré » le tableau russe…. Ils ne savent pas dire si cela les a aidés à déclencher leur

[58] Dictionnaires de langue, de synonymes, Bescherelle, portfolio
[59] Les élèves devaient écrire la suite du texte analysé au préalable
[60] Cosette allant chercher l'eau au puits

imagination, mais c'est lui qui leur a donné envie de pénétrer dans la forêt avec Cosette. L'image tirée du livre de contes jugée trop enfantine ne leur a pas permis de s'identifier au personnage. Quant à la planche de Bande Dessinée en noir et blanc, elle n'a pas rencontré un franc succès[61]. L'absence de couleurs peut en être la cause. Nous pouvons penser qu'un « *monde imaginaire peu fiable »*[62] empêche de construire, de tisser à partir d'un élément insuffisamment étayé : « *incapables de raconter, d'expliquer, et surtout d'argumenter, ils ne communiquent que dans la connivence et la proximité. Seul le familier, le connu de l'autre peut être objet d'échange*. »[63] Un monde en couleurs à la différence d'un en noir et blanc permet sans doute de déclencher plus facilement l'imaginaire par des associations d'idées plus nombreuses. Ou bien au contraire, le talent de C. Chabouté dans sa représentation d'une forêt inquiétante, a plongé les élèves dans une ambiance trop anxiogène pour écrire, tâche en soi angoissante pour la plupart. Ensuite il me faut relativiser la capacité de nos élèves à analyser eux-mêmes ce qui les aident ou ne les aident pas à écrire. Il est possible que cela leur ait permis de décrire une forêt effrayante, de construire sa personnalisation à leur corps défendant. Toutefois il aurait été plus pertinent et plus efficace d'alterner des déclencheurs de différentes natures. Ainsi les trois déclencheurs proposées reposaient sur la capacité des élèves à mettre en œuvre leur imaginaire à partir d'images, or tous les élèves n'en sont pas capables. Dans le cadre d'une pédagogie différenciée, il vaut mieux alterner des déclencheurs de différentes natures.

Néanmoins, les élèves ont mis leur pas dans ceux de Cosette mais aussi de Victor Hugo, la contrainte d'écriture leur imposant de continuer la dernière phrase de l'extrait travaillé en classe qui avait été coupée et de réinvestir les procédés d'écriture étudiés en cours[64]. Sur les 28 élèves concernés par l'atelier, tous ont écrit. Les textes sont de longueur très variable (de 6 à 30 lignes). 60 % des élèves se sont essayés à la personnification de la forêt (de 1 à 3 éléments de personnification recensés dans les copies). Le procédé d'écriture a été mémorisé de façon assez efficace puisqu'il a pu être réinvesti par la plupart des élèves au cours d'une autre séquence.

De plus les problèmes de cohérence textuelle étaient moins prégnants en dehors de deux élèves qui ont encore rencontré des difficultés de focalisation dans le récit (incohérence dans la chaine pronominale).

Mais surtout les élèves ont éprouvé du plaisir à inventer cette histoire. Ils ont eu un certain plaisir à faire souffrir encore plus cette pauvre Cosette. Fiers de leurs idées, ils ont échangé, « Moi, je…. Et toi, tu… ? », stimulé par la lecture que j'en ferai, impatients de connaître ma réaction, « choquée

[61] Les réflexions d'élèves : « C'est moche », « C'est flippant », « On n'a pas envie d'y aller » m'ont rapidement laissé peu de doutes.

[62] S. Boimare (2016)

[63] S. Boimare (2016)

[64] Au cours de la lecture analytique, les élèves ont fait un relevé de procédés d'écriture (personnification, champs lexicaux, focalisation)

ou morte de rire »... Ils se sont donc perçus comme l'auteur de leur texte. Ils se sont appropriés Cosette et ses malheurs.

### 3.1.3 La réécriture : les enjeux de la didactique

> « *Réécrire un texte, ce n'est pas le corriger. Ce n'est pas l'améliorer. C'est le penser et l'écrire à nouveau en poursuivant la réflexion sur le noyau sémantique de départ. C'est le remettre en mouvement sur tous les plans.* » [65]

La réécriture permet aux élèves d'entrer dans un processus d'apprentissage de l'écriture, de les guider vers une normalisation de leurs écrits et d'acquérir de compétences langagières nécessaires à leur insertion dans la société et à leur autonomie.

Cet exercice entre dans la construction interdépendante des savoirs du mieux écrire / mieux lire puisqu'il s'appuie sur une relecture du texte pour en concevoir une réécriture. Il permet la mise en place d'une « *situation d'évaluation lorsque les acquis de la formation sont significatifs* »[66].

La réécriture a toujours existé. Elle est un déclencheur d'écriture pour un grand nombre d'écrivains, La Fontaine et les fables d'Esope, Proust dans ses célèbres pastiches de Balzac ou de Flaubert[67], Cocteau et les tragédies grecques. Il existe, donc, un certain nombre de déclencheurs de réécriture, nous pouvons en répertorier quelques uns.

| Des formes | Des procédés |
|---|---|
| **Des emprunts :**<br>l'auteur puise chez ses prédécesseurs des personnages ou un sujet et se les approprie en les réécrivant à sa manière.<br><br>**Des variations :**<br>L'auteur réécrit un même énoncé mais en varie les modes ou faits d'écriture.<br><br>**Des imitations** : Le pastiche, la parodie | **Par la transposition, l'adaptation** :<br>Le changement de genre, de forme de discours, de point de vue et de narrateur ou alors de registre.<br><br>**Par l'amplification** :<br>l'auteur ajoute des commentaires ou des variantes à la première version du texte.<br><br>**Par la réduction** :<br>l'auteur procède par élimination , à la recherche d'une concision plus frappante. |

J'ai pu constater au cours de mes stages, mais aussi à la lecture de l'ouvrage de D. Bucheton et

[65] D. Bucheton (2016)
[66] *Le contrôle en cours de formation*, le CCF en CAP, par C. Lamboley et A. Zouache, académie de Lyon, septembre 2011.
[67] Proust, *Pastiches et mélanges*, 1919

de la thèse de S. Thieurmel, que ces formes et procédés sont étudiés dans la lecture analytique de textes littéraires mais finalement peu utilisés comme déclencheurs de réécriture. Je n'ai pas eu l'occasion de les expérimenter cette année mais je souhaite investir cette démarche l'an prochain. La mise en conditions de cet atelier d'écriture-réécriture, au travers des gestes professionnels, devra conduire les élèves à progresser dans leur processus d'apprentissages en intégrant dans leur réécriture les éléments relevés au moment de la lecture analytique.

L'étude de quelques copies de collègues, montre que la confusion entre réécriture et autocorrection perdure encore. Pour beaucoup il s'agit pour l'élève de se corriger après une remédiation de l'enseignant qui consiste à indiquer des erreurs de surface ou de cohérence. Cette tâche d'autocorrection, nécessaire, fondamentale n'est pas un exercice de réécriture en soi, l'élève ne pense pas à nouveau son texte. Pour l'avoir pratiqué sur de nombreux textes, la plupart des élèves restent sur l'erreur de surface et abandonnent très rapidement quand il s'agit de problèmes syntaxiques. L'épaississement est alors un enrichissement cumulatif, l'élève ajoute des mots par ci par là. Les compétences travaillées par les élèves sont donc différentes. La réécriture selon D. Bucheton permet à l'élève d'entrer « dans la complexification des significations ».

La réécriture par les élèves de leur propre texte fait partie de l'enseignement des Certificat d'Aptitude Professionnel dans le cadre des Contrôles en Cours de Formation[68].

La tâche est alors très codifiée :

| |
|---|
| Premier jet d'écriture :<br>Autonomie dans la production et aptitude à s'approprier les consignes / 5 points |
| Réécriture deuxième jet :<br>Mettre en œuvre des conseils de réécriture et des outils de remédiation / 10 points |
| 3ème jet :<br>Mise au net du deuxième jet : Aptitude à mener un projet à terme / 5 points |

De la remédiation proposée par l'enseignant avant la réécriture du deuxième jet dépendra donc l'atteinte des objectifs attendus.

[68] B.O n°29 du 17 juillet 2003 et B.O n°8 du 25 février 2010

### 3.1.4 Autos: pronom grec, de soi-même et par soi-même[69]

Permettre aux élèves de gagner en autonomie est donc fondamental. L'enseignant doit les conduire à développer leurs compétences langagières de manière autonome et réflexive. Pour cela j'ai travaillé toute l'année avec trois axes : le brouillon, la relecture et l'autocorrection. A travers la ritualisation du pilotage[70], j'ai souhaité que les élèves s'installent et s'approprient le temps et l'espace d'apprentissage. Mon projet était de créer des *conditions favorables*[71] d'enseignement-apprentissage permettant à la fois aux élèves de développer des compétences langagières, de gagner en autonomie tout en me permettant de mesurer leurs progrès et de valoriser leur travail.

Le plus difficile a été de surmonter la résistance des élèves : « Pourquoi faire ? Ça ne sert à rien ? C'est trop long. », et ne pas me laisser gagner par leur défaitisme. J'ai dû passer par l'imposition avant de pouvoir m'appuyer sur l'adhésion. Pour m'assurer qu'ils utiliseraient les outils, j'en ai fait un critère de réussite lors des évaluations.
J'ai construit ma réflexion sur ce processus tout au long de l'année, je ne l'ai donc pas expérimenté dès le début de l'année.

[69] Le nouveau Petit Littré
[70] D. Bucheton (2007), Cf Annexe 1
[71] D. Bucheton (2016)

Les outils d'un « mieux écrire » en autonomie

| Le brouillon | La relecture | Le défi d'auto-graphe |
|---|---|---|
| Constat en classe :<br>les élèves n'utilisent pas de brouillon, ils ne planifient pas leur écrit. Ils se lancent sans filet.<br><br>Objectif :<br>mettre en place une situation de planification réflexe par l'habitude<br><br>Modalités :<br>en début d'année, à partir de l'exposition de brouillons d'écrivains de la Bnf[72].<br>Différenciation pédagogique : carte mentale, tableau, plan.<br><br>Outils<br>L'utilisation du crayon de papier permet d'identifier l'écriture au brouillon comme une écriture de travail, de transition.<br>Le cahier : pour en conserver la trace.<br>Le brouillon en évaluation est relevé avec la copie afin d'identifier difficultés ou problèmes de construction dans la planification du texte. | Constat en classe :<br>Les élèves ne se relisent pas, ne cherchent pas à améliorer leur texte.<br><br>Objectif :<br>de la situation réflexe à la posture réflexive<br><br>Modalités :<br>> ritualiser un temps de relecture avant de rendre les copies<br>> lecture par un pair<br><br>Outils :<br>Fiche méthode[73] dans le portfolio<br>Critères de réussite | Constat en classe :<br>les élèves ayant les plus grandes difficultés ne se relisent pas, ne cherchent pas à se corriger.<br><br>Objectifs :<br>> appropriation d'outils et de ressources<br>> inciter les élèves à se relire<br>> permettre aux élèves de dépasser une *posture première*<br><br>Modalités :<br>> entrer par le défi<br>> cibler un type d'erreur<br>> inventaire à chaque écrit<br>> travail sur l'erreur de surface<br>> continuer le tissage des apprentissages du Français en Histoire-Géographie<br><br>Outils<br>Fiche outil[74] dans le portfolio utilisée à chaque tâche d'écriture quelle que soit la discipline.<br>1er écrit de l'année : inventaire de l'erreur la plus récurrente[75]<br>Objectif au 2ème écrit de diminution de la récurrence, jusqu'à sa rareté puis un autre objectif est fixé.<br>Pour chaque erreur une remédiation possible est proposé : moyen mnémotechnique, recours aux dictionnaires, Bescherelle, outils linguistiques en ligne avec le nom des sites…. |

Le brouillon est aujourd'hui acquis pour la plupart des élèves des deux classes de seconde bac professionnelle. Toutefois la différenciation de brouillon reste encore à définir[76]. Et de nombreuses questions restent encore ouvertes à ce jour. En effet l'efficacité d'un brouillon est-elle fonction de la posture du scripteur au moment de l'écriture ? Ou de la tâche d'écriture demandée ? Pour qui, pour quel écrit, une carte mentale par exemple sera-t-elle la plus efficiente ?

Les trois phases de re-lecture restent laborieuses et leur évaluation difficile. Nous pouvons peut-être imaginer un changement de couleur de stylo. C'est avec le défi d'auto-graphe[77], outil pourtant

[72] http://expositions.bnf.fr/brouillons/index.htm
[73] Annexe n°2
[74] Annexe n°3
[75] Dans l'idéal, je n'ai eu l'idée de construire cet outil qu'au second trimestre après un cours de Cécile Lacôte-Coquereau dans le cadre de la formation du Master MEEF de l'Espe de Nantes.
[76] Voir p.65
[77] Annexe n°3

installé qu'à partir du deuxième trimestre que les résultats sont les plus significatifs. Cette fiche-outil intégrée au portfolio accompagne chaque écrit, en Français, comme en Histoire ou en Géographie. Elle cible une erreur récurrente et lance le défi à l'élève de la faire diminuer par divers moyens. Cet outil procède donc d'une différenciation pédagogique. Chez les élèves qui l'utilisent de façon récurrente, on constate une diminution des erreurs identifiées.

L'étayage de l'enseignant doit accompagner l'utilisation de l'outil[78]. Sa ritualisation permet son appropriation par les élèves les plus résistants. Les élèves, décontenancés au début, apprécient aujourd'hui d'avoir un objectif d'erreur ciblé qui leur paraît atteignable. Ils sont donc en capacité de réussite. L'orthographe, la grammaire ne sont plus vécues comme un océan de pièges inévitables. L'erreur corrigée est donc le plus souvent une erreur de surface. Pour les problèmes de cohérence textuelle, j'ai fixé comme objectif d'écriture « 1 phrase = 1 idée « , ou « 1 phrase = 1 verbe » afin de conduire ces élèves à écrire des phrases simples et pour limiter des textes fleuves incompréhensibles. Les effets commencent à se mesurer au bout du troisième écrit.

### 3.1.4 Ecrire toute l'année, c'est tisser des apprentissages : Baptiste B. d'un écrit à un autre

J'avais choisi comme première séquence de l'année l'objet d'étude « la construction de l'information ». L'étude d'articles de journaux, l'analyse des parodies du *Gorafi*, la déconstruction de *Fake News*, la lecture analytique de l'incipit de l'*Adversaire* d'Emmanuel Carrère devaient conduire les élèves à rédiger un article de presse parodique.

Pour Baptiste B., élève de 2MEI, l'enthousiasme a été total. Il s'est lancé dans le récit d'une Licorne maraboutée ce qui visiblement le faisait beaucoup rire mais à la lecture de son premier texte, j'ai été décontenancée.

[78] Bonification de l'utilisation de l'outil lors de l'évaluation, contrôle des progrès, ressources (dictionnaires/usuels/téléphone) en accès libre ou autorisé,

Texte1

LA LICORNE MARABOUTE

C’est une révélation , Jena Mermoud à trouvé une licorne marabouté dans les bois de Central Park au Etats-unis, le 29 mars 2009 .EST-CE VRAI ?

Le 29 mars 2009 , Jean-mermoud se baladais dans Central Park au Etats-Unis. Il vu un allongées sur le sol . Il appelais un ZOO pour savoir si il n’y avait pas d’animal qui avait disparu , masi il avasi vue une de corne sur son front il vu que se n’était pas un animal comme les autres ,il prit une photo pour prouvée qu’il avit vu une licorne mais qui n’avais pas de pupille ,elle semblait maraboutée , il m’y sa photo sur les réseaux sociaux mais les agents secret envoyas un message a la personne pour lui demandé si il y avais une journée de libre . Le lendemain il rejoint les agents secret pour voir si il y avai toujours le licorne . Les agents secret étaient heureux de voir la licorne . Ils dure prendre la licorne contre de l’argent mais Jean Mermoude ne voula pas l’argent mais la licorne .Les agents secret dise non mais donnais l’argent mais Jean mermoude racheta la licorne avec l’argent que les personne avis donné maintenant Jean Mermoud est heureux as sa licorne

B. Baptiste, septembre 2018.

Les critères que nous avions définis ensemble ont été respectés mais l’incohérence textuelle et les erreurs grammaticales rendaient son récit incompréhensible.

L’étayage, une relecture à haute voix par un pair, a permis de mettre quelques incohérences en évidence. Ce travail en binôme a un double avantage. L’élève-lecteur demandant des précisions afin de pouvoir comprendre le sens de sa lecture à l’élève-scripteur qui se trouve alors déjà dans la remédiation de son texte, les deux coopérant au développement de leurs compétences langagières.

Texte 2

LA LICORNE MARABOUTE

C'est une révélation , Jean Mermoud à trouvé une licorne marabouté dans les bois de Central Park au Etats-unis, le 29 mars 2009 .EST-CE VRAI ?

Le 29 mars 2009 , Jean Mermoud se baladais dans Central Park au Etats-Unis. Il vit un cheval allongé sur le sol . Il appelais un ZOO pour savoir si il n'y avait pas d'animal qui avait disparu mais il avait vue une  corne sur son front. Il comprit que se n'était pas un animal comme les autres ,il prit une photo pour prouvée qu'il avait vu une licorne mais qui n'avais pas de pupille ,elle semblait maraboutée , il m'y sa  photo sur les réseaux sociaux. Mais des agents secrets envoyairent un message a Jean Mermoud pour lui demandé si il y avais une journée de libre . Le lendemain il rejoint les agents secret qui voulaient voir si il y avai toujours la licorne . Les agents secret étaient heureux de voir la licorne . Ils voulairent prendre la licorne contre de l'argent mais Jean Mermoude ne voula pas l'argent mais la licorne .Les agents secret dise non mais donnais l'argent mais Jean mermoude racheta la licorne avec l'argent que les personne avis donné maintenant Jean Mermoud est heureux as sa licorne

B. Baptiste, septembre 2018.

Mon objectif avec Baptiste a été de travailler sur la progression narrative avec l'ajout de connecteurs logiques et les temps verbaux. Les *organisateurs textuels*[79] assurent la structuration du texte. Ils en établissent les repères spatiaux et temporels. Les *organisateurs énumératifs*[80] permettent d'indiquer l'ordre d'apparition des différentes parties du texte. Leur utilisation participe à la cohésion du texte. Le travail de remédiation sur les temps verbaux découle de la réorganisation temporelle de l'ensemble de la production de Baptiste. Les outils fournis ont été concrétisé par une fiche[81] intégrée au portfolio avec une typologie de connecteurs textuels et un Bescherelle. Cet étayage a été complété d'un guidage au stylo sur le texte même, indiquant où couper ses phrases et les verbes à corriger. Pour cette première remédiation, j'ai préféré mettre de côté les reprises pronominales dans un premier temps. J'ai préféré éviter la surcharge cognitive et privilégier un réorganisation de la cohésion textuelle progressive mais efficace.

[79] J.-C . Pellat et S. Fonvielle, (2016)
[80] J.-C . Pellat et S. Fonvielle, (2016)
[81] Annexe n°4

Texte 3

LA LICORNE MARABOUTEE

C'est une révélation , Jean Mermoud a trouvé une licorne maraboutée dans les bois de Central Park au Etats-unis, le 29 mars 2009 .EST-CE VRAI ?

Le 29 mars 2009 , Jean Mermoud se baladait dans Central Park au Etats-Unis. Tout à coup, il vit un cheval allongé sur le sol . Il appelait un ZOO pour savoir si il n'y avait pas d'animal qui avait disparu. Au moment où il avait vue une corne sur son front, il comprit que se n'était pas un animal comme les autres. Il prit une photo pour prouvée qu'il avait vu une licorne. Il remarqua qu'elle n'avais pas de pupille ,elle semblait maraboutée. Ensuite, il mit sa photo sur les réseaux sociaux. Mais des agents secrets envoyèrent un message a Jean Mermoud pour lui demandé si il avais une journée de libre . Le lendemain il rejoint les agents secrets qui voulaient voir si il avait toujours la licorne . Les agents secret étaient heureux de voir la licorne . Puis ils voulurent prendre la licorne contre de l'argent. Mais Jean Mermoud ne voulait pas de cet argent. Il voulait la licorne. Les agents secret refusèrent mais donnèrent tout de même l'argent à Jean Mermoud. Le lendemain il racheta la licorne avec l'argent. Aujourd'hui Jean Mermoud vit heureux avec sa licorne.

B. Baptiste, septembre 2018.

Baptiste B. oscille entre posture première et posture scolaire. Il peut réaliser une tâche sans même essayer de la comprendre simplement parce qu'on lui demande. Comment pouvais-je consolider ce qu'il avait mis en œuvre dans cet écrit ? Ma réponse a été de le faire écrire le plus souvent possible, de privilégier un brouillon amélioré par une relecture par un pair, et dans la mesure du possible toujours le même. J'ai choisi de ne pas chercher le « zéro faute » afin de lui permettre de progresser en profondeur et par pallier. Lorsque que nous avons accueilli un nouvel élève en cours d'année venant de CAP, nous avons instauré un tutorat. Il s'est porté volontaire. Ce rôle lui a permis d'entrer dans une posture réflexive face aux outils mis en place. Il a su expliquer à son camarade l'objectif de la fiche « défi d'auto-graphe », le travail préparatoire au brouillon et le libre accès aux dictionnaires et autres usuels. L'expérience a été bénéfique pour Baptiste qui utilise dorénavant de manière autonome les outils à sa disposition.

Alors que nous arrivons à la fin de l'année, Baptiste B. se montre conscient de ses difficultés dans la mise en texte. L'étape de planification du texte au brouillon semble plus efficace. Cette étape lui permet de construire des textes plus cohérents. La bivalence de l'enseignement, lui a permis d'écrire toute l'année. L'utilisation régulière, ritualisée d'outils communs à l'Histoire, à la Géographie ou au Français, a étayé son apprentissage. Il est capable de réinvestir ses compétences de lecture à l'écrit. Il utilise beaucoup les corpus, les textes qui sont à disposition

qu'il réécrit dans ses propres textes. Cette stratégie, qu'il a développé avec son binôme, lui permet d'éviter un grand nombre d'erreur de syntaxe et d'enrichir son lexique. Cependant des limites apparaissent dans les écritures d'invention qui ne fournissent pas de lecture immédiate de textes mais s'appuient sur des ressources internes de l'élève.

Au fil de ses textes Baptiste B. a fait des progrès significatifs à l'image du texte qu'il a réalisé en avril 2018 dans le cadre de l'atelier d'écriture « Raconte-moi un objet » .

Texte définitif après deux écrits intermédiaires au brouillon



MA MÉMÉ

C'EST MA VIE,
TOUTE MA VIE,
DEPUIS QUE TU ES PARTIE,
QUI S'EST ARRÊTÉE.

MAIS GRACE AU CADEAU QUE TU M'AS LAISSE, JE REVIS COMME UN PHŒNIX QUI RENAÎT DE SES CENDRES.

MÉMÉ JE TE REMERCIE POUR CE CADEAU MERVEILLEUX .

J'AI PASSÉ DU TEMPS A LA REMETTRE EN ÉTAT POUR LA FAIRE REVIVRE .
J'Y AI LAISSÉ DE LA SUEUR , DU SANG ET DES LARMES.

Le tissage des apprentissages sur l'ensemble de l'année, l'étayage proposé au cours des séances et des remédiations, associé à son attitude curieuse et réceptive, ont permis à Baptiste de créer des passerelles entre les différentes compétences langagières. L'analyse des textes de Baptiste montre premièrement les difficultés textuelles multiples auxquelles nous pouvons être confrontés et ce même quand l'élève s'investit dans sa production. L'utilisation régulière d'outils associée à une remédiation progressive, devient alors le déclencheur d'un « mieux écrire » et d'estime de soi.

### *3.2 Ecrire, c'est penser avec l'autre*

> « *Après un soupir, j'avais fini par expliquer que ce en quoi je croyais le plus profondément, c'était que plus on écrivait, plus on écrivait. « Plus on écrit, mieux on écrit tu veux dire ? - Pas nécessairement. Mais plus on écrit, moins on a peur de cette façon de s'exprimer, plus on l'amadoue, plus on l'amène dans son propre monde et plus on s'ouvre aux autres. Enfin, pour moi en tout cas, ça se passe comme ça : plus j'écris sur moi, plus je m'ouvre à ce qui m'entoure. Je ne te demande pas de comprendre*. »[82]
> Jean-Philippe Blondel.

Le texte est une ouverture sur l'autre, mais comment intégrer cette dimension du texte aux apprentissages ? L'entrée par la lecture me semblait la plus pertinente. C'était à mon sens leur donner de la matière première.

#### 3.2.1 Lire pour écrire : le carnet de lecteur

J'espérais beaucoup des carnets de lecteur en tant que déclencheurs d'écriture, trop peut-être. La plus grande difficulté rencontrée a été de conduire les élèves à se l'approprier. J'ai voulu que ce carnet soit personnel tout en étant un support de travail scolaire. Confuse dans la construction de mon projet, dans mes objectifs, comment aurais-je pu être claire avec mes élèves.

Pourquoi et comment mettre en œuvre un carnet de lecteur en classe ?

| Objectif | Déclencheur | Mise en oeuvre |
|---|---|---|
| surprendre les élèves pour susciter leur intérêt, leur envie de lire et de raconter ce qu'ils ont lu et compris.<br>Faire lire pour faire écrire | mettre des mots sur une émotion de lecture. | associer les lectures cursives en autonomie des élèves aux lectures analytiques du cours, s'appuyer sur des lectures subjectives afin de permettre aux élèves d'entrer dans une lecture intersubjective menant à une analyse générale de l'oeuvre. |

[82]Jean-Philippe Blondel, *Le groupe*, Actes Sud junior, 2017. Ecrivain et enseignant, il raconte dans ce livre son expérience d'ateliers d'écriture avec des lycéens.

Le premier carnet de lecteur[83] a été proposé uniquement en lecture privée et seulement à la classe de 2MEI, soit 15 élèves. Les élèves ont lu, en autonomie, *Acide Sulfurique* d'Amélie Nothomb pendant les vacances de fin d'année. Le carnet de lecture leur a été distribué et présenté en même temps que la remise de l'ouvrage qui fait partie du fonds du lycée. J'ai annoncé que les carnets ne seraient pas notés mais évalués selon des critères de sérieux et d'investissement.

Pour le construire je me suis inspirée des travaux de Mme Grenier. La mise en place d'un carnet de lecture en classe permet une lecture personnelle au fil des mots, subjective, faite d'émotions, de sensations, de ressentis. Puis l'étayage proposé par le carnet doit conduire le lecteur à exprimer à l'écrit son opinion sur l'ensemble du livre.

Premier constat

| | **Lecture** | **Ecriture** |
|---|---|---|
| Sur 15 élèves | - 12 ont lu le livre | - 9 ont écrit dans leur carnet |
| Sur les 12 à avoir lu le livre | - 2 ont dit avoir apprécié la lecture dont 1 « avoir beaucoup aimé »<br><br>- Tous ont dit avoir rencontré des difficultés de compréhension à la lecture (vocabulaire) | - 5 ont exprimé leur opinion sur le livre en plus de 5 lignes.<br><br>- 3 ont rédigé une critique du roman de manière argumentée qui dépasse le « j'aime pas » (référence au sujet, intérêt) |

[83] Annexe n°5

Au moment de la restitution orale en classe

| | |
|---|---|
| Les élèves qui ont écrit | ➢ étaient plus à l'aise pour parler du livre.<br>➢ Leur réflexion était plus aboutie |
| Les élèves qui ont lu mais n'ont pas écrit | ➢ ont eu plus de mal ne serait ce qu'à expliquer le sujet du livre<br>➢ |
| Les élèves qui n'ont pas lu | ➢ ont servi de lancement : Qui peut leur raconter ?<br>➢ ont permis d'expliquer à l'ensemble du groupe comment on résume un livre sans se perdre dans des détails.<br>➢ se sont sentis à l'écart du groupe |

Le carnet de lecteur est un déclencheur personnalisé. Il entre dans le cadre de la différenciation pédagogique. Chaque élève n'ayant pas le même rapport à l'écrit, à la lecture ni la même histoire scolaire, affective, familiale…. Le carnet de lecteur ne déclenchera pas la même chose chez les uns et les autres. Il ne fallait donc pas s'attendre à un résultat uniforme ni même à ce qu'ils écrivent tous. Mais j'ai été tout de même un peu déçue. Je pensais qu'ils se l'approprieraient plus. Ils sont restés dans une posture scolaire assez studieuse bien qu'ils n'y aient pas de récompense à la clé. S'ils ont été surpris par le support, par l'idée qu'ils avaient le droit de dire tout ce qu'ils pensaient, cela n'a pas suffit à créer une adhésion de l'ensemble des élèves. Le choix du livre peut aussi être interrogé. Choisi par facilité parce que disponible au lycée sans que les élèves n'aient à l'acheter, il ne fait pas partie de ma bibliothèque personnelle, c'est-à-dire de ces livres que j'aime et qui me font mesurer l'importance d'être des passeurs de littérature. L'outil me semble pertinent mais je dois parfaire sa pratique.

Le deuxième carnet de lecteur de l'année[84] a été proposé aux deux classes de seconde soit 28 élèves à partir de la lecture intégrale de la bande dessinée *Deogratias* de Stassen. Il alternait supports de séance et lecture/écriture privée. Je pensais pouvoir construire l'un et l'autre de manière simultanée. Cet objectif n'a pas été atteint à cause de la construction même de la séance ce que je n'ai pas pu/su anticiper.

[84] Annexe n°6

En effet l'objectif premier de cette séquence était de (re)donner le goût, l'envie de lire. Si cet objectif a été pleinement atteint, il l'a été au détriment de la lecture/écriture privée. Les élèves ont « dévoré » la bande dessinée. Ils l'ont TOUS lu dans la soirée qui a suivie. J'avais prévu un découpage progressif avec cueillette de mots au fil de la lecture ce qui donc n'a pas pu être mis en pratique. Une fois la bande dessinée lue, il m'a été impossible de les inviter à relire en dehors des lectures en classe.

Présentation de la séquence mineure Deogratias, 2eme trimestre

**Objet d'étude :**

**Parcours de personnages lecture d'une œuvre intégrale**

1) En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ?

2) Les valeurs qu'incarne le personnage étudié sont-elles celles de l'auteur, celles d'une époque

Oeuvre : *Deogratias*, Stassen, Dupuis 2000.
Supports : Carnet de lecteur, Portfolio, extraits de *Petit-Pays* de G. Faye.

Projet de la séquence : Comment Stassen utilise-t-il les procédés d'écriture de la bande dessinée pour donner corps à un personnage éponyme qui interroge son époque ?

**Objectif** : rendre compte à l'écrit et à l'oral de sa lecture.
**Evaluation écrite de l'objectif** : les élèves doivent transcrire la narration d'une planche de bande-dessinée en un récit.
**Evaluation orale de l'objectif : restitution d'un travail de groupe répondant à la problématique de la séquence.**

| Capacités | Connaissances | Attitudes |
|---|---|---|
| Analyser comment un personnage se construit à travers des mots, des attributs.<br>Comprendre en quoi un personnage porte le projet de son auteur | Discours rapporté<br>Procédés de la désignation et de la caractérisation<br>Connecteurs spatiaux et temporels | Se laisser interroger sur les valeurs portées par le personnage<br>S'interroger sur le projet de l'auteur |

| **Tableau synoptique du déroulement de la séquence**<br><br>Pour les séances 1 et 2 | | |
|---|---|---|
| Objectifs attendus problématique | Mise en pratique | Evaluation atteinte des objectifs |
| Séance 1 Personnage sans bulle<br><br>**Projet :** Comment un dessin me raconte-t-il une histoire ?<br><br>**Objectif pédagogique** : aider l'élève à se définir en tant que lecteur à partir de ses premières impressions de lecture.<br><br>Dominante Lecture<br><br>Capacités :<br>Analyser comment un personnage se construit à travers des attributs<br><br>Connaissances :<br>Lexique du portrait physique et moral<br><br>Attitudes :<br>S'interroger sur les valeurs incarnées par le personnage | Supports : Couverture, et premières planches de la Bande-Dessinée.<br><br>**Modalités :**<br>•Projection couverture : faire émerger les premières impressions, Une BD : Pourquoi ?, l'auteur (dessinateur & écrivain) personnage, portrait physique et moral.<br>•Distribution du support aux élèves : La Bande-Dessinée n'est pas distribuée pour l'instant, les élèves ont seulement les premières pages de leur carnet de lecteur avec la couverture du livre .<br>**Etape 1 :**<br>•Travail en binômes sur le carnet de lecteur : exploitation du dessin de la couverture, dénotation/connotation<br>**Etape 2 :**<br>•Restitution orale, enrichissement du vocabulaire. (utilisation du dictionnaire)<br>**Etape 3** :<br>•Travail en autonomie sur le carnet de lecteur, faire s'interroger les élèves sur leurs attentes, sur ce qu'ils imaginent.<br><br>**Bilan oral**<br>**Tous les élèves doivent pouvoir exprimer leurs hypothèses de lecture**<br>•BD non distribuées : créer l'attente, l'envie chez les élèves. | > lancement : lLes élèves entrent dans l'échange. Une BD ? « ça change ».<br><br>> les élèves réagissent vivement au personnage.<br>> premières hypothèses émergent<br>> dénotation/connotation « Je vois / J'interprète » est vécu comme un jeu de piste.<br>> quelques élèves restent dans une posture scolaire : je n'écris rien tant que je ne suis pas sûr d'avoir la bonne réponse (3 élèves sur 28, c'est trois fois moins qu'en début d'année)<br>> l'utilisation du dictionnaire dont quelques exemplaires sont disposés en libre accès dans la classe est devenu un réflexe. Les élèves circulent librement et dans le calme.<br>> travail en groupe fructueux, riche<br>> travail individuel toujours difficile pour certains le passage d'une lecture intersubjective à une lecture subjective n'est pas en accord acquise → ce qui freine l'appropriation du carnet de lecteur.<br><br>Oral : TOUS les élèves ont pris la parole. Tour de paroles les uns après les autres dans les 10 dernières minutes. Trois hypothèses de lecture se dégagent (intersubjectivité?)<br>- les élèves qui ont fait un lien entre la BD et le cours d'Histoire sur l'esclavage s'attendent à une BD historique<br>- pour d'autres une BD s'appuyant sur un suspens (policier)<br>- deux élèves émettent l'hypothèse d'une BD fantastique avec des références au surnaturel<br><br>Conclusion : Séance très positive dans l'accroche de lecture. L'adhésion au projet est acquise.<br>Progression : faire rédiger les élèves. |
| Séance 2 Quand les personnages font des bulles<br>**Projet** : Comment les paroles des personnages créent-ils une histoire ?<br><br>**Objectif** : rédiger un dialogue respectant la progression du récit imposé par l'image, identifier le monologue et ce qu'il dit du personnage qui parle.<br>Dominante écriture.<br>Capacités : Analyser comment un personnage se construit à travers des attributs<br>Connaissances :<br>Discours direct, Connecteurs spatiaux et temporels<br>Attitudes :<br>S'interroger sur les valeurs portées par le personnage | Supports : pages 1 à 5 imprimées avec les bulles vierges ajoutées au carnet de lecteur.<br><br>**Modalités :**<br>**Etape 1 :**<br>•Travail en autonomie<br>•Inventer le dialogue<br>**Etape 2 :**<br>•Echanges/ lectures d'élèves planches projetées au même moment<br>•Confrontation avec l'original<br>•Faire émerger le monologue, apport prof : titre éponyme<br>•problématisation de la séance par les élèves<br>•Analyser la construction du monologue : ce qu'il nous apprend de la situation, des personnages.<br>**Etape 3 :**<br>•Trace écrite : carte mentale construite à partir de Déogratias. | > les élèves s'empressent de découvrir les planches polycopiées de l'incipit…<br>> et réagissent vivement au fait que les dialogues ont été effacés<br>> quelques uns avouent(5 sur 28 environ) ne pas l'avoir remarquer. Pour ces 5 là, nous pouvons imaginer que lire conjointement un dessin et un texte représente une difficulté supplémentaire. Ils restent focaliser sur l'image. C'est peut-être le cas pour d'autres qui ne l'ont pas dit.<br>> les élèves confrontent immédiatement leurs hypothèses à ce que le dessin leur apprend (cadre spatio-temporel). Nous pouvons donc dire que la séance 1 a atteint son objectif premier. L'ensemble des élèves se sont définis comme lecteur. Ils sont dans l'action de lire, ils ne subissent pas la lecture.<br>> le projet d'écriture les amuse beaucoup.<br>> Ils écrivent TOUS !!!!<br>> certains finissent, d'autres s'arrêtent bloqués par la cohérence entre la progression de leur dialogue et celle de l'image. → ils sont capables de l'expliquer, ils entrent dans la réflexion sur leur propre écrit. |

| | | |
|---|---|---|
| | •Les faire s'arrêter sur l'évolution du T-shirt du personnage : temporalité du récit, attribut du personnage.<br>•Distribution des BD.<br>•Consignes de lecture : Lire la Bande-Dessinée pages 6 à 29. | > la restitution est l'occasion de beaucoup de rires. L'amusement, la fierté est palpable. Une classe décide après concertation de lire leurs propres textes, l'autre me demande de lire les productions des volontaires. Lecture expressive : théâtralisation des productions des élèves (valorisation)<br>> Confrontation avec l'original, un personnage est vulgaire par son attitude sexiste envers les femmes et son vocabulaire. Les élèves, sauf un, n'ont pas osé aller aussi loin que l'original.<br>> discussion : est-ce les mots de l'auteur ? l'auteur cautionne-t-il les propos de son personnage ? Valeurs ? Critique ?<br><br>> trace écrite : carte mentale<br>réalisation collaborative / bilan.<br>2 élèves en 2MEELEC ont décroché en fin de séance sur la carte mentale. L'excitation retombée, la concentration a diminué. Le retour à une activité identifiée par eux comme un travail ?<br><br>> distribution de la BD. Environ 85 % des élèves se sont « jetés » dessus.<br>> au-delà de mes espérances. |

Les élèves ont lu la bande dessinée tout de suite, le soir même. Un grand nombre d'entre eux sont internes. Ils ont lu ensemble, ce qui peut aussi expliquer ce résultat. L'envie de lire était au rendez-vous, le plaisir pour certains aussi mais pas pour tous, la bande dessinée étant complexe dans sa structure narrative. Si le carnet de lecteur a été utilisé en classe au moment des activités, il n'a pas été utilisé dans le cadre de lecture privée. Les élèves ont su exprimer leurs émotions de lecture à l'oral mais cela n'a pas déclenché de temps d'écriture.

Par la suite, les productions écrites ont été assez réussies dans l'ensemble. Aucun carnet de lecteur n'a été perdu ou oublié et les traces écrites ont été correctement prises. J'attendais de la spontanéité dans l'écriture et je n'en ai pas eu. Je voulais que les élèves écrivent sans avoir à le réclamer, à l'imposer. Mais c'était oublier le cadre scolaire, les problématiques restent les mêmes, entre résistances et postures. Un support ne fait pas tout.

Pour qu'un outil comme le carnet de lecteur soit efficient il faut tout d'abord que les élèves se l'approprient. C'est la grande difficulté du carnet de lecteur. Il faut le ritualiser, l'utiliser régulièrement, en faire une habitude lecture. L'enseignant doit créer les *conditions favorables* pour qu'il devienne un outil permettant la mise en place d'un processus efficace de développement des compétences langagières[85].

[85] Échanges ecrits et oraux, entre le livre et son lecteur, entre l'élève et l'enseignant, entre les élèves eux-mêmes.

### 3.2.2 Ecrire pour être lu

L'écriture est une médiation. Elle transpose des idées et expose le rapport de son auteur au monde. Ecrire pour être lu, semble presque être un pléonasme mais cette évidence n'en est pas une. Etre capable de penser à son lecteur quand on écrit, se faire lecteur de son propre texte n'est pas une évidence pour nos élèves. Il faut pouvoir prendre de la hauteur, avoir un regard distancié sur sa production. Un grand nombre d'élève de lycée professionnel se caractérise par une posture première face à l'écrit. Ils se débarrassent rapidement de la tâche, ne planifient pas, ne se relisent pas. Phénomène très frappant, un nombre régulier d'élèves oublient de mettre leur nom sur leur copie. Ce constat fait écho aux propos de D. Bucheton et son ambition d'**auteuriser** les élèves. L'évaluation par les pairs m'a semblé, alors, une piste intéressante pour les conduire à écrire pour un autre, à goûter le plaisir d'être lu et commenté par d'autres.

J'ai expérimenté la remédiation par un pair sur plusieurs ateliers et sur plusieurs classes, ce qui m'a permise de la mettre en œuvre de deux manières différentes et d'en tirer une réflexion sur nos gestes professionnels et les processus d'apprentissages de nos élèves

Auteuriser un élève par la lecture d'un pair

| Modalités | Objectif triple | Analyse |
|---|---|---|
| remédiation par un pair entre le 2ème et le troisième jet d'une réécriture<br><br>1/ lecture silencieuse en autonomie > réflexion > écriture<br><br>2/ lecture à haute voix en binôme avec ressenti immédiat (oral) | - scripteur : auteuriser l'élève,<br><br>- lecteur : regard distant et critique,<br><br>- différenciation pédagogique: travail sur la cohérence textuelle et/ou l'erreur de surface<br><br>Outils proposés :<br>Fiche méthode Ecrire au brouillon et se corriger (par la relecture)[86]<br><br>Fiche outil Défi d'auto-graphe[87] | 1/ Le plus souvent, la remédiation proposée a consisté en une correction d'erreurs de surface, et en quelques remarques sur les attendus (critères de réussite fournis à chaque fois)<br><br>2/ la lecture à haute voix permet de mettre en avant les incohérences textuelles et les remarques portent,de manière générale, sur le ressenti de l'élève lecteur (impression, émotion, incompréhension)<br>Les erreurs de surface ne sont pas traitées. |

Le recueil de données permet de voir que les postures des élèves face au texte ne sont pas les mêmes en fonction d'une lecture silencieuse ou d'une lecture orale. Dans la première, la plupart d'entre eux sont dans une posture scolaire, aveugle ou consciencieuse selon les cas. Ils se concentrent sur les attendus de l'exercice, critères de réussite et erreurs de surface. La lecture est

[86] Annexe n°2
[87] Annexe n°3

un prétexte à l'écriture : j'écris / je me relis/ je fais attention à mes erreurs. Quelques élèves refusent les premières fois, ne se sentant pas légitimes ou par peur d'éventuels conflits. Le travail sur l'atmosphère et le climat de confiance en classe est alors essentiel.

La lecture orale, elle est plus orientée, vers le ressenti, l'émotion et permet aux élèves d'entendre les incohérences textuelles. Ils s'appuient sur leurs compétences développées en lecture analytique : je lis/ je dis ce que je pense puis j'analyse.

Ces deux modalités de remédiation de l'écrit par la lecture peuvent difficilement se substituer l'une par rapport à l'autre. L'enseignant doit choisir la plus adaptée aux besoins de ses élèves sur le moment.

Comme nous avons pu le voir, la valorisation de l'écrit par la lecture orale en atelier, ou par une diffusion plus large des textes, est un moteur puissant de motivation, source d'un désir de mieux écrire. Le regard d'un pair sur le texte permet au scripteur d'entrer dans une posture réflexive. Le processus d'apprentissage s'appuie sur une co-construction des élèves et permet de développer cohésion et coopération dans un groupe. L'enseignant peut alors définir des binômes en fonction des besoins et mettre ainsi en œuvre une différenciation pédagogique.

### 3.2.3 Ecrire pour lire : quand le déclencheur d'écriture devient celui d'une lecture analytique

L'hétérogénéité des classes impose sans cesse adaptation et remédiation dans l'étayage. L'enseignant se doit d'être opportuniste quand des situations d'apprentissages, qu'il n'avait pas forcément planifiées, se présentent.

Ainsi au cours d'une séquence de Français proposée à trois classes de seconde bac professionnel[88], j'ai pu mesurer l'importance de ces moments. A partir d'un parcours de lecture des *Misérables* de Victor Hugo, le tissage des séances devait conduire les élèves à développer des compétences de lectures et être capable d'en rendre compte à l'écrit. L'élaboration d'une fiche méthode « Comment répondre à une question de compréhension de lecture »[89] en classe devait leur servir de repères.

[88] Mes classes de 2nde MEI, MELEC et les élèves de 2nde GA de Mme Massonneau.
[89] Annexe n°7

**Objet d'étude :**

**Parcours de personnages parcours de lecture**

1) Les héros littéraires d'hier sont-ils les héros d'aujourd'hui ?

2) En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ?

3) Les valeurs qu'incarne le personnage étudié sont-elles celles de l'auteur, celles d'une époque

Oeuvre : *Les Misérables*, Victor Hugo.
Supports : 6 extraits de l'oeuvre, Film Les Misérables de 1930, documents iconographiques (les incarnations de Jean Valjean au cinéma), exergue des *Misérables*

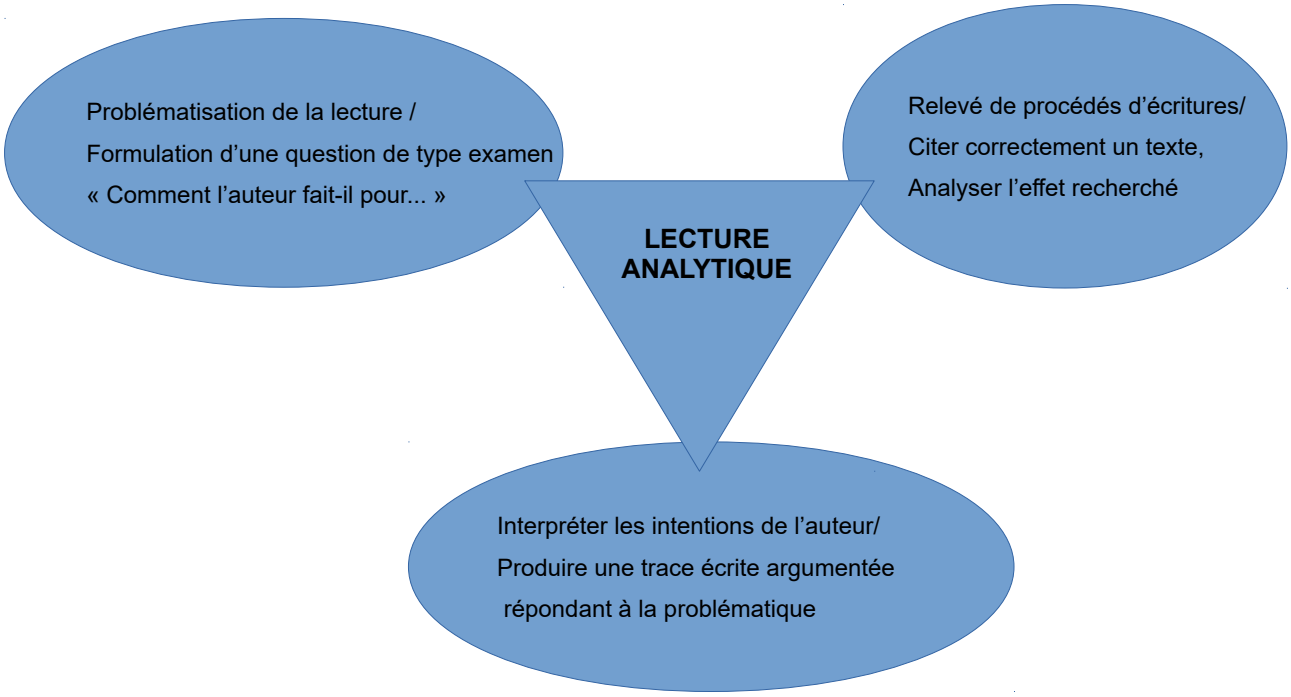
Projet de la séquence : En quoi Jean Valjean est-il à la fois le reflet de son époque, de son auteur et de son lecteur ?

**Objectif** : Répondre à une question de compréhension de lecture de type BEP
**Evaluation écrite de l'objectif** : Rédaction d'une synthèse argumentée à une problématique dans le cadre d'une lecture analytique

| Capacités | Connaissances | Attitudes |
|---|---|---|
| Montrer comment un personnage évolue depuis son apparition dans l'oeuvre jusqu'à la fin<br><br>Comprendre en quoi un personnage porte le projet de son auteur | Les caractéristiques d'un portrait.<br>Notion de héros et de anti-héros<br>Dénotation, connotation<br>Le réalisme | s'interroger sur les valeurs portées par le personnage |

Le tissage de la séquence s'articule autour de la lecture analytique des principaux extraits afin de mettre en évidence la construction du personnage de Jean Valjean et d'identifier en quoi il porte le projet de Victor Hugo. L'étayage proposé doit permettre aux élèves d'être en capacités de répondre à une question d'analyse et d'interprétation telle qu'elles sont formulées dans les épreuves certificatives[90].

[90] Brevet d'Etudes Professionnelles et Bac Professionnel




La lecture analytique permet donc aux élèves de développer à la fois des compétences de lecture à travers l'analyse et l'interprétation mais aussi en écriture à travers l'argumentation.

Un atelier d'écriture[91] proposé dans le prolongement d'une lecture analytique[92], a contraint les élèves à réinvestir les procédés utilisés par Victor Hugo[93] dans le cadre d'une écriture d'invention. Pour environ 10 % des élèves[94], la contrainte a été difficile à suivre[95] et le processus d'écriture s'est rapidement bloqué. Après quelques remédiations d'épaississement, j'ai demandé à ceux qui avaient écrit quelques lignes (5 ou 6 en moyenne) et qui me disaient avoir fini, de rédiger une question d'examen qu'ils aimeraient poser sur leur texte à leur camarade. Les élèves ont dû s'interroger sur l'effet qu'ils avaient cherché à produire. Cela leur a demandé du temps, de la concentration et surtout une relecture de leur texte beaucoup plus approfondie que ce qu'ils avaient fait jusque-là. Si j'ai rencontré quelques résistances au début « J'en sais rien, moi. Je suis pas écrivain, moi. C'est trop difficile. Je vois pas l'intérêt puisqu'il n'y aura pas d'examen sur mon texte. ». L'idée les a amusés puisque je l'ai proposé à 5 élèves sur 12, et les cinq élèves ont rédigé une question. Cette opportunité s'est transformée en ruse pédagogique puisque ces cinq élèves ont rédigé une problématique de lecture sans s'en rendre compte.

---

91 Voir page 40
92 Sur le récit de Cosette allant chercher de l'eau au puits.
93 Relevés et analysés pendant le cours
94 Estimations sur 28 élèves
95 Raisons multiples : fatigue de fin de journée, manque d'attention dans la lecture analytique...

Etude des remédiations du texte de Samuel C.

Texte 1

De tous côtés il y avait des étendues lugubre. Alors qu'elle essayait de s'enfuir quelqu'un de très méchant qui était d'un regard ferme avec une tête toute déformée et cachée par une cagoule. Il était habillé en mode sdf et là il dit «et toi que fais tu là».
Cosette se retourna et se fit manger par Victor Hugo.

Samuel C., 15 ans est élève de 2MELEC.
Il vient de troisième PEP.
Il rencontre de très gros blocages à l'écrit.
Il a refusé d'écrire au cours des premiers ateliers de l'année.
Nous avons fait un travail très progressif, parfois enthousiasmant
parfois frustrant pour lui comme pour moi.
Il fait partie de ces enfants « empêchés de penser » que décrit Serge Boimare par des blocages le plus souvent émotionnels.

Texte 2

- Mise en oeuvre : échange oral, précisions sur les intentions de Samuel dans ce texte (réponse de Samuel : faire peur, surprendre) .
- Apports : vocabulaire
- Travail de l'élève : reformulation et épaississement

De tous côtés il y avait des étendues lugubres. Alors qu'elle essayait de s'enfuir, elle sentit une présence. Une silhouette toute déformée surgit devant elle. Un regard ferme que Cosette pouvait voir sous la cagoule, les vêtements sales et déchirés, l'homme semblait très méchant. Il dit :
- Et toi ! Que fais-tu là ?
Cosette se retourna pour s'enfuir. Mais l'homme la rattrapa. La petite fille se fit dévorer par Victor Hugo.

Texte 3

- Mise en oeuvre : lecture orale par mes soins.
- Echange oral, corrections grammaticales et orthographiques.

Je commente alors la lecture que j'ai faite de son texte. Je mets en avant son ironie, le recours à Victor Hugo transformé en ogre moderne, et lui demande d'expliquer le message qu'il veut faire passer à son lecteur en faisant intervenir l'auteur sous cette forme. Je lui demande alors de le rédiger sous forme de morale à la manière de Jean de La Fontaine qui utilisait beaucoup l'ironie et l'animalisation pour délivrer son message. Je ne lui fournis pas d'exemple m'appuyant sur ses

savoirs acquis du collège :

> De tous côtés il y avait des étendues lugubre. Alors qu'elle essayait de s'enfuir, elle sentit une présence. Une silhouette toute déformée surgit devant elle. Un regard ferme que Cosette pouvait voir sous la cagoule, les vêtements sales et déchirés, l'homme semblait très méchant. Il dit :
> - Et toi ! Que fais-tu là ?
> Cosette se retourna pour s'enfuir. Mais l'homme la rattrapa. La petite fille se fit dévorer par Victor Hugo.
>
> La morale de cette histoire, c'est qu'il ne faut jamais se dire que l'écrivain est le gentil de l'histoire.

Texte 4

Ajout de la problématique de lecture rédigée par Samuel C.

> De tous côtés il y avait des étendues lugubre. Alors qu'elle essayait de s'enfuir, elle sentit une présence. Une silhouette toute déformée surgit devant elle. Un regard ferme que Cosette pouvait voir sous la cagoule, les vêtements sales et déchirés, l'homme semblait très méchant. Il dit :
> - Et toi ! Que fais-tu là ?
> Cosette se retourna pour s'enfuir. Mais l'homme la rattrapa. La petite fille se fit dévorer par Victor Hugo.
>
> La morale de cette histoire, c'est qu'il ne faut jamais se dire que l'écrivain est le gentil de l'histoire.
>
> Comment Samuel C. fait-il pour surprendre sa prof?

Après avoir évalué et noté leurs travaux, j'ai répondu à leur question de manière extrêmement rigoureuse en suivant la méthode définie en classe. Ils ont été très surpris au moment de la remise de leurs copies. Cela a eu l'effet d'un miroir, j'étais leur lectrice et je leur renvoyais le reflet de ce qu'ils avaient été en capacité d'écrire.

Ce déclencheur a permis, à mon sens :

- d'ouvrir des portes d'entrée dans la lecture analytique (des procédés d'écriture/ des effets) et donc de développer des compétences de lecture (regard critique et distancié sur son propre texte),
- de rédiger une problématique et donc de développer des capacités d'argumentation,
- d'auteuriser l'élève en le rendant acteur et responsable de son texte, « voilà ce que j'ai voulu dire, est-ce ce que vous avez compris ? »

### 3.2.4 Ecrire ensemble

#### *3.2.4.1 L'écriture collaborative*

Le rapport à l'écrit en classe est profondément individualiste d'autant que l'élève écrit (le plus souvent) pour être noté. Le numérique peut permettre de mettre en place d'autres pratiques. Des espaces d'écriture collaborative en ligne peuvent aujourd'hui être inventés .

Les usages numériques sont alors des déclencheurs de stimulation et d'enrichissement propices aux apprentissages :

apprendre à écrire avec  écrire avec pour apprendre

L'écriture collaborative permet aussi de diffuser des valeurs de partage et d'entraide. Le parc informatique du lycée ne m'a pas permise d'expérimenter les pads. Toutefois leur utilisation me semble très intéressante et prometteuse :

> *« Cette activité d'écriture collaborative intensifie la réflexion sur le texte, aiguise l'esprit critique puisque l'élève est amené à s'interroger non seulement sur ses idées, ses choix d'écriture, mais aussi sur les propositions de son/sa camarade. L'activité d'écriture, de réécriture prend alors tout son sens : le pad (texte et chat) laisse apparaître la production dans son évolution, les stratégies mises en place pour atteindre les objectifs, mais aussi les phases de doutes, de tâtonnements… Par ailleurs, le travail en équipe crée une dynamique, impulse des démarches incitatives et pose aussi un principe de responsabilisation : le binôme - même s'il est guidé, accompagné à des degrés variables par l'enseignant - doit s'organiser et veiller à l'investissement égal de chaque membre. Au cours de cette expérience, j'ai été particulièrement frappée par la motivation des élèves qui sont restés « en connexion » permanente, excluant tout échange oral au profit d'une communication en ligne. Ce cadre s'est révélé particulièrement propice à la concentration et à l'investissement de chacun. »*[96]

[96] Delphine Morand (2014)

Plus régulièrement, l'écriture collaborative peut être investie dans le cadre de synthèse de cours, de rédaction de trace écrite. A tour de rôle, à titre individuel ou au nom d'un groupe, les élèves sont envoyés tapuscrire leurs éléments de réponses, puis le groupe classe construit ensemble la trace écrite :

- progression narrative,
- argumentation,
- la réécriture nécessaire,
- et donc développent des compétences de planification et de cohésion textuelle.

Il faut cependant réussir à mesurer le temps nécessaire sur une séance pour arriver à un texte cohérent surtout dans les premiers essais. L'écueil de cette écriture collaborative est dans le fait qu'elle soit collaborative. Les élèves pensent, verbalisent, écrivent et lisent ensemble ce qui apparaît sur l'écran mais ne peuvent pas dans le même temps recopier individuellement la trace écrite ainsi construite dans leur cahier. Le temps peut venir à manquer en fin de séance. Il faut donc prévoir une impression du texte pour les élèves n'ayant pas accès à internet et donc à Elyco. Une fois ce réglage fait, ce déclencheur d'écriture est assez efficace car il permet de développer des capacités de planification dans la tâche d'écriture mais aussi d'avoir un regard distancié sur le texte. Les élèves lisent en même temps qu'ils écrivent, le tissage est donc lancé.

#### *3.2.4.2 L'entraide, un déclencheur opportuniste*

Sur l'ensemble de l'année, j'ai privilégié le travail de groupe dans les activités, par besoins, par affinités ou pour des questions de gestion de classe. La collaboration, la coopération et les débats argumentés sont au coeur des échanges et des interactions de la classe. Les groupes d'affinité sont aujourd'hui, en fin d'année, la norme. Les élèves, par auto-évaluation régulière en fin de séance, ont rééquilibré les groupes. Ils savent avec qui ils sont les plus efficaces. Cette dynamique de groupe participe au processus d'apprentissages et agit sur l'atmosphère de travail. Autonomie et prise d'initiatives sont à l'oeuvre.

Alors que j'avais soumis à leur classe le sujet d'évaluation une semaine à l'avance, deux élèves se sont entrainés hors temps de classe[97], à y répondre. Ils ont réinvesti en autonomie les outils et les méthodes proposés en classe[98]. En évaluation individuelle, ils ont cherché à reproduire le texte ainsi rédigé au préalable. A la correction, j'ai pu mesurer qu'effectivement le travail restait personnel. Les textes n'étaient pas similaires. Les éléments choisis pour répondre à la consigne n'étaient pas les mêmes. Un des deux élèves, en posture première face au texte, n'a pas réussi à

[97] Un soir, à l'internat.
[98] Fiches méthodes, coopération dans l'apport des idées, relecture par un pair (voir annexes)

remplir l'ensemble des critères imposés alors que l'autre suivant son habitude s'est assuré de ne rien oublier. A la fois fière et touchée par leur démarche, je me suis rapidement demandée pourquoi ? Qu'est-ce qui avait suscité cette initiative ? Et Comment conserver cette dynamique ?
Les raisons sont à trouver dans les élèves eux-mêmes, leur vécu, leur tempérament, leurs postures. Un élève oscillant entre *posture scolaire consciencieuse* et *posture réflexive*, peut être un moteur, un déclencheur pour des élèves en *postures premières*. Le travail régulier en groupe, l'auto-évaluation créé le climat de la réalisation de telles initiatives. Pour conserver cette dynamique et essayer de l'étendre, j'ai relevé leur travail préparatoire que j'ai bonifié. De plus, je me suis efforcée de communiquer les sujets d'évaluation une semaine avant quand cela ne rentrait pas en contradiction avec les compétences évaluées.

### *3.3 Ecrire, c'est penser*

#### 3.3.1 Ecrire : une tâche complexe

##### 3.3.1.1 La planification

Selon les travaux de Michel Fayol, professeur de psychologie[99], la « production verbale d'écrit » dépend de trois opérations mentales : la planification, la mise en texte, le retour sur le texte.

| La planification | La mise en texte | Le retour sur le texte |
|---|---|---|
| Récupération des connaissances disponibles<br>Organisation de ses connaissances<br>Prise en compte des objectifs poursuivis | Dimension langagière<br>passage d'une structure multidimensionnelle à une organisation unidimensionnelle | Relecture de ce qui a été produit |
| > permet de définir le contenu et la forme du texte en fonction du destinataire et de l'effet qui est recherché sur lui. | > permet de construire une progression narrative et d'adapter le langage en fonction du destinataire | > permet la détection des manques et des erreurs |

En relevant les premiers brouillons de mes élèves, j'ai été vite décontenancée par le fait que pour la plus grande majorité d'entre eux, le brouillon était une version similaire du texte final en un peu moins propre. Les élèves ont transcrit les informations au fur et à mesure qu'ils les retrouvaient dans leur mémoire. Planifier le texte, travailler au brouillon revenait pour eux à produire un texte. La qualité de ces textes dépend alors surtout de l'organisation des connaissances dans la

[99] M. Fayol (2007)

mémoire des élèves. Après avoir analysé ces premiers brouillons et ces premiers résultats peu encourageants, comment pouvais-je faire du brouillon un outil de planification, déclencheur d'une production écrite organisée ?

J'ai, au cours des activités, travaillé sur des cartes mentales et des tableaux que nous synthétisions par la suite en paragraphe argumenté. Puis au cours des tâches d'écriture, les élèves doivent proposer un brouillon soit en carte mentale, soit en tableau faisant apparaître leurs connaissances. En fonction des compétences travaillées, l'étape de brouillon peut être réalisée en binôme avant de passer à une rédaction individuelle. Ce type de production évite la reproduction à l'identique des deux écrits et permet aux élèves d'organiser leurs connaissances et donc de planifier leur texte. La régularité a fini par imposer le brouillon et lever les derniers boucliers de résistance. Les résultats sont plutôt encourageants. Les progrès dans la mise en texte, dans la cohérence textuelle sont significatifs. La difficulté réside dans la capacité de l'enseignant à personnaliser le brouillon. En essayant d'identifier les postures définies par D. Bucheton dans mes classes, il m'a semblé remarquer que je rencontrais plus de résistance chez les élèves en postures scolaires que ceux en postures premières. Ces derniers sont plus souples une fois l'adhésion acquise. Les élèves en postures scolaires s'enferment parfois dans une attitude de refus, « *Je sais, je n'ai pas besoin* », « *Cela ne sert à rien* ». Le plus frappant ce sont les élèves qui réalisent un brouillon parce que « la prof le veut » mais qui ne s'en servent pas lors de la mise en texte.

Cette incapacité à mettre en texte le brouillon relève de ce que M. Fayol appelle le « *passage d'une structure multidimensionnelle à une organisation unidimensionnelle* ». C'est ce qui pose problème à nos élèves, c'est ce qui explique leurs résistances. Il nous faut construire là aussi des passerelles dans le processus d'apprentissage. Comment les aider à passer de la carte mentale au texte ? Comment les aider à passer de la 3D à la 2D ?

Ma première idée a été de mettre en mots directement les tableaux et les cartes mentales pour les schématiser davantage. Ainsi des flèches ont été associées à des verbes, des connecteurs logiques ajoutés. Le travail au brouillon s'est développé par un système de numérotation planifiant les éléments, ou un code couleurs.

Le brouillon est donc un déclencheur d'écriture fondamental puisqu'il fait partie du processus même d'écrire. Pour les enseignants, il permet d'avoir accès de manière concrète aux connaissances mobilisées lors de la tâche d'écriture mais aussi de visualiser leur organisation dans la mémoire des élèves et ainsi de proposer une remédiation au besoin.

Le brouillon m'a permis d'identifier, par exemple, dans le cadre d'un travail d'écriture en Histoire des élèves qui n'arrivaient pas encore à situer correctement dans le temps des acteurs ou des événements historiques. Après avoir échangé avec elle, ma tutrice Madame Massonneau m'a

soumis l'idée de faire se déplacer les élèves afin de leur permettre de se situer dans un espace devenu un espace-temps. La réalisation collaborative d'une frise chronologique humaine, respectant une échelle de temps, et dans laquelle les élèves incarnent des acteurs ou des événements, est un moyen ludique de permettre aux élèves de se situer dans le temps, d'organiser correctement leurs connaissances et donc d'être plus efficaces au moment de la planification. La mémorisation par l'espace, par le corps est relativement efficace pour les élèves rencontrant des difficultés de compréhension de lecture. Les élèves se sont par exemple rappelés avoir incarné Voltaire et être à 5 pas (1 pas = 10 ans) de la prise de la Bastille.

#### *3.3.1.2 Ecrire en Histoire*

La bivalence offre aux enseignants une possibilité de ritualiser les habitudes de travail. Les compétences langagières sont transversales et peuvent être développer dans toutes les disciplines :

> « *Raconter est une des capacités de base dans nos disciplines, en particulier en histoire. Elle doit permettre à l'élève de communiquer un propos ordonné, avec des mots justes, inscrit dans une continuité narrative. […] Le récit demandé à l'élève l'aide à penser en l'obligeant à ordonner et formuler de manière exacte les éléments qu'ils souhaitent énoncer*. »
>
> Vade-mecum des capacités en histoire-géographie-éducation civique[100].
>
> *Raconter*, novembre 2011, éduscol.education.fr

Mais comment conduire nos élèves à raconter en Histoire, eux qui ont tant de mal à le faire en Français ? Peut-être justement parce que nous ne sommes pas en Français. L'intérêt suscité par la discipline par un grand nombre d'élèves[101] me semblait être, si ce n'est un déclencheur d'écriture, du moins un levier d'éventuels blocages liés au Français.

Je souhaitais travailler cette capacité dans une séquence assez longue afin de pouvoir installer les élèves dans le récit en douceur mais aussi en profondeur. Il m'a semblé pertinent de la mettre en œuvre dans le cadre du sujet d'étude « Les Lumières et la Révolution Française » au troisième trimestre. Le sujet demande du temps afin d'être abordé dans sa complexité. Il doit pouvoir consolider des savoirs prérequis à l'objet d'étude « Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice » au programme des Premières Bac professionnel. Mais aussi il doit pouvoir faire

[100] Raconter, novembre 2011, eduscol

[101] A la question de début d'année : Quelle disciple préférez-vous entre le Français, l'Histoire et la Géographie ? 80 % des élèves ont répondu l'Histoire. Si j'avais demandé, si vous pouviez entre Français et Histoire, que choisiriez-vous ? Je pense que nous aurions atteint les 100 %.

des liens fondamentaux avec  l'enseignement de la citoyenneté et des valeurs de la République. Les connexions avec l'époque et la société, dans lesquelles les élèves vivent, devaient à mon sens être mises en avant. Mais comment s'assurer de leur compréhension de ces connexions ? Comment s'assurer de la réussite de tous les élèves et surtout des plus fragiles face à l'écrit ?
J'ai élaboré ma séquence à partir de mes notes de cours et des ressources proposés à l'ESPE de Nantes par Mesdames Christelle Pasquier-Chevrier et Cécile Lacôte-Coquereau.

<table>
<tr><td colspan="4">Sujet d'étude : Les Lumières et la Révolution française<br>Situation : La Nuit du 4 août</td></tr>
<tr><td colspan="4">Problématique : En quoi les Lumières sont-elles une continuité de l'humanisme tout en insufflant un vent nouveau de libertés en Europe menant à la Révolution ?</td></tr>
<tr><td>Capacités travaillées</td><td>Objectifs de la séquence</td><td>Mise en oeuvre</td><td>Evaluation objectifs</td></tr>
<tr><td>> exploiter un corpus documentaire<br>> identifier Contexte, Conséquences et Acteurs d'un événement historique<br>> situer un événement dans le temps<br>> rédiger un paragraphe argumenté en utilisant un vocabulaire spécifique</td><td>> raconter un événement historique<br>> notion de révolution, rupture et continuité<br>> mémorisation, prérequis programme de 1ère en Lettres.</td><td>> Séance 1 : exploitation d'exemples de récits d'événements de la Révolution Française<br>> Séance 2 : Contextualisation de la Révolution Française à partir des idées défendues par les Lumières et des revendications du Tiers Etat<br>> Séance 3 : Exploitation en groupe d'un corpus documentaire sur la Nuit du 4 Août<br>> Séance 4 : Méthodologie et rédaction individuelle du récit de la Nuit du 4 Août<br>> Séance 5 : Elaboration d'un schéma de synthèse, des Humanistes aux valeurs de la République. (pensé comme une fiche de révision pour la 1ère)<br><br>> Séance 6 : Visionnage avec feuille d'écoute du film « Voltaire et l'affaire Calas »</td><td>Mémorisation :<br>utilisation de l'aquarium à mémoire[102]<br><br>Se situer dans le temps :<br>Une frise chronologique humaine<br>Faire s'organiser des élèves représentant un élément de contexte, une conséquence, des événements, un ou deux acteurs tout en respectant une échelle du temps.<br><br>Identifier : acteurs,contexte/conséquences/, Rédiger en utilisant un vocabulaire spécifique :<br>Le récit des élèves de la nuit du 4 août</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="2">Continuité narrative, Organisation du propos :<br>travail progressif sur l'année autour des connecteurs logiques en Français et en Histoire</td></tr>
</table>

La séance 4 invite les élèves à construire la méthode qu'il leur faudra employer pour rédiger leur récit : quels éléments devront y figurer ? Dans quel ordre ? Quels sont les critères de réussite d'un tel récit ? Puis un travail au brouillon est imposé, au choix tableau ou carte mentale. A l'issue de ce travail préparatoire les élèves rédigent. Un temps de relecture est prévu, accompagné de la fiche défi d'auto-graphe.

[102] Voir dans « Ecrire c'est aussi un plaisir » p72

A l'issue de la séance 4, 24 élèves ont rédigé un récit. Quatre élèves sur 28 (deux classes) n'ont pas été en capacité de rédiger un paragraphe racontant la nuit du 4 août. Pour deux d'entre eux, cet « empêchement » à entrer dans l'écrit avait déjà été repéré, Samuel C. dont j'avais déjà évoqué le parcours difficile et Dylan B. Le cas de Dylan soulève de nombreuses interrogations dans l'équipe pédagogique qui conduisent à penser qu'il souffre peut-être d'une dyslexie non diagnostiquée. Pour le troisième Kevin T, il s'agit plus d'un manque d'intérêt suscité par le cours et d'une intense fatigue due à des nuits très agitées (jeux vidéos, somnambulisme). Ces trois élèves ne se sont pas appropriés le travail de groupe et sont restés extérieurs à de l'activité. Enfin le quatrième élève a rendu un long texte mais qui ne répond pas aux attentes du sujet. Il s'agit d'un inventaire de ses connaissances sur la Révolution Française et de ses événements. Malgré des remarques, l'amélioration de son premier jet avant sa rédaction, il a refusé de reprendre son travail. Pour lui, il ne pouvait « qu'avoir une bonne note puisqu'il sait plein de choses ». La tâche demandée l'a complètement déstabilisé et il n'a pas adhéré au projet. Cet élève semble face à cet exercice être dans la posture scolaire consciencieuse définie par D. Bucheton. Il pensait répondre à mes attentes, déçu quand je lui ai expliqué que « Oui, il savait plein de « choses », mais que ce n'était pas un contrôle de connaissances » et qu'il ne répondait pas à la consigne d'écriture, il s'est enfermé dans une attitude de refus. Si dans certaines autres tâches, il peut entrer dans une posture plus réflexive, ici, je n'ai pas su l'y conduire.

Pour les trois premiers élèves, Samuel C., Dylan B. et Kevin T., je me suis interrogée sur les déclencheurs de ce récit. Je suis entrée dans le récit par des textes, alors même que la transposition textuelle de la pensée les empêchent d'entrer dans les apprentissages. Comment pouvais-je les aider à rédiger ? Quel étayage pouvais-je proposer ?

Au cours de la séance, je me suis assise à côté d'eux et je leur ai fait identifier à l'oral contexte/acteurs/conséquences dans le corpus documentaire proposé. Guidés, ils arrivaient à formuler à l'oral des phrases correctes. A la fin du cours, alors que tous les autres me rendaient leurs copies, je leur ai dit que j'allais réfléchir à une solution pour leur permettre de réussir cet exercice. Après avoir échangé avec ma tutrice, j'ai organisé la classe en trois groupes autour de ces trois élèves. L'objectif du groupe était de déclencher le récit oral de la Nuit du 4 août au travers de questions préalablement écrites par mes soins, récit enregistré à l'aide de leur téléphone. Puis les trois élèves étaient isolés dans une salle attenante, et à l'aide de leurs écouteurs, ils ont écouté leur récit et ont rédigé à partir de celui-ci.

Les résultats se sont montrés positifs pour deux élèves : Dylan B et Kevin T. Ils ont réussi à écrire une copie correspondant au sujet demandé. Pour Samuel C. l'exercice a été infructueux. Il n'a pas su surmonter un conflit avec un autre élève survenu dans la matinée. Il m'est donc impossible de dire si l'expérience aurait fonctionné dans d'autres circonstances.

Mais ce cheminement didactique, dire pour écrire, semble être une remédiation possible, voire fructueuse, pour des élèves ayant de grandes difficultés de compréhension de lecture et un rapport à l'écrit douloureux. Il permet aux élèves de se libérer du texte avant d'y revenir. L'enregistrement audio est l'étape de brouillon. Etape nécessaire, mais qui impose un double passage à l'écrit qui pour certains élèves semblent trop en une heure. C'est assez nettement ce qui semble avoir « perdu » Dylan B. A travers l'écoute de leur enregistrement, le travail d'écriture devient alors un travail de réécriture qui permet à l'élève de penser à nouveau, d'ordonner son propos, de l'organiser. Le travail de groupe, la sociabilisation des élèves à travers l'entraide ne semble pas avoir mis les élèves soumis à l'exercice dans une posture d'infériorité par rapport aux autres. L'idée d'aider à faire avancer, l'idée que « demain, cela peut être moi » a prévalu. Et le succès est un succès d'équipe. Une bonification a été attribuée à l'ensemble de la classe pour sa collaboration.

#### *3.3.1.3 Comment accompagner les élèves au moment de la mise en texte ?*

J'ai évoqué quelques pistes que j'ai pu exploitées cette année. Le travail au brouillon permet à l'enseignant de guider l'élève dans la mise en texte par la mise en verbe de flèches ou par l'ajout de connecteurs logiques permettant une construction narrative.

J'ai travaillé toute l'année avec les élèves avec les connecteurs logiques et ce quel que soit les disciplines. Ils sont les artisans à la fois de la planification et de la mise en texte. Ils permettent donc de tisser les apprentissages dans le processus d'écriture :

- L'utilisation systématique de « Pourquoi/Comment » comme déclencheur de problématique de cours (rédaction collaborative ou individuelle des élèves),
- L'argumentation progressive avec : d'abord, puis, ensuite, enfin,
- Une fiche outil : Quel connecteur choisir en fonction de ce que je veux dire?
- Leur mise en valeur par un code couleur au tableau.

Les élèves qui se sont appropriés l'utilisation de ces connecteurs, rédigent des phrases plus courtes. Là où parfois « 1 phrase = 1 idée = 1 verbe » ne suffit pas car pour beaucoup d'élèves le verbe n'est pas toujours identifiable rapidement dans la phrase, le connecteur lui est rapidement identifié : « 1 phrase = 1 idée = 1 connecteur ».

#### *3.3.1.4 Ecrire, c'est faire preuve de raison*

La gestion de classe cristallise à la fois les aspirations et les angoisses des enseignants. Les émotions des élèves peuvent rapidement transformer la classe en champ de mines.

Comment rationaliser un catalyseur émotionnel ? Comment réussir à le rendre factuel pour en

faire un levier d'apprentissage ?

Samuel C, que j'ai déjà évoqué, a choisi sa formation[103] par défaut « parce qu'il faut bien qu'il fasse quelque chose » comme me l'a dit sa maman, phrase qui a résonné en moi comme « parce qu'il n'est pas capable de faire grand chose ». L'entourage familial est solide mais désespère de cet adolescent qui s'exprime le plus souvent par haussements d'épaules et par onomatopées.

Les premiers cours, Samuel refuse de participer à l'écrit comme à l'oral. Il apporte toujours son matériel mais ne s'en sert pas. Il ne cherche pas à se dissimuler, il me montre qu'il ne travaille pas. Ma première réaction, liée à mes propres émotions, à ma propre peur de l'échec, a été de chercher la confrontation ce qui n'a eu aucun effet.

Après réflexion, il m'a semblé identifier dans son attitude un appel à une réaction : il me montre quelque chose, il cherche donc quelque chose. Seulement la réaction que j'ai eue, l'a sans doute ancré dans sa certitude que cette nouvelle année se déroulerait comme toutes les autres, dans la souffrance.

J'ai écrit. J'ai déroulé la séance, j'ai tenté d'analyser des moments, des mots, des postures afin de comprendre pourquoi ma réponse n'avait pas eu l'effet escompté.

La réponse relevait pourtant du bon sens : j'ai réagi en fonction de mes émotions et non de celles de l'élève. J'ai réagi en fonction de ce que j'attendais de moi et non des besoins réels de l'élève. Je l'ai tout simplement oublié. Alors, sur les conseils de ma tutrice, je lui ai écrit. J'ai écrit à Samuel un courrier très court, le plus factuel possible sur ce qu'il s'était passé en classe, sans émotion, sans injonction, qui se terminait par une question : Pourquoi étais-tu dans l'incapacité de faire cet exercice ce jour-là ?

Surpris par cette démarche, il m'a répondu en quelques lignes presque incompréhensibles tant la syntaxe était incohérente. A demi-mots, j'ai compris qu'il était triste et en colère, il me parlait d'un ami qu'il avait perdu, sans doute décédé.

Je n'ai pas sanctionné Samuel C. J'ai échangé avec les enseignants qui travaillaient avec lui l'année précédente, j'ai demandé à rencontrer les parents de Samuel avec la Conseillère Principale d'Education (au bout de 3 semaines de rentrée il avait déjà accumulé un nombre de sanctions record dans l'ensemble des disciplines).

Je lui ai répondu, par une autre question : « Comment puis-je t'aider ? ».

Il a alors écrit : « Je ne sais pas. C'est comme ça depuis le collège. Si vous avez une solution, je veux bien ». J'ai cru bien trop vite que c'était gagné….

Son attitude en classe a changé imperceptiblement, une participation un peu plus active à l'oral mais à l'écrit toujours rien. Toujours collé contre la fenêtre, dans une forme de prostration, cependant mon regard sur lui avait changé. Je n'y voyais plus une posture de refus, une forme

[103] Bac Professionnel Métiers de l'Equipement Electrique des Environnements Connectés.

d'insolence, de provocation mais une posture d'attente. Il attendait que je fasse quelque chose.
Au cours de l'atelier d'écriture « Raconte-moi un objet », Samuel est arrivé les mains vides, « je ne suis attaché à rien ». J'ai lancé l'activité puis je me suis assise à côté de lui. Cet atelier s'appuyait sur le quotidien des élèves, leurs émotions, leurs souvenirs pour en faire un déclencheur d'écriture. L'échange en tête à tête, et non plus dans un échange au sein d'un groupe, a permis à Samuel de s'ouvrir sur un événement dramatique survenu dans sa vie. J'ai mis de côté l'objet, puisqu'il se voulait transitionnel, et je n'avais plus besoin de transition. Je lui ai demandé s'il ressentait le besoin d'écrire dessus. Samuel a écrit un paragraphe de six lignes. Je ne l'ai pas évalué. Il a souhaité que je le lise, après l'avoir fait je lui ai rendu. Je l'ai remercié de sa confiance et lui ai assuré que l'ensemble de l'équipe pédagogique était là pour l'aider au besoin. Cette situation interroge la posture professionnelle de l'enseignant lorsqu'un élève se confie et la vigilance qu'elle impose.
Mon changement de posture au cours de l'atelier, de langage a permis à cet élève d'entrer en écriture. Nous sommes passés de deux phrases incompréhensibles à six lignes toujours incompréhensibles. Pouvais-je affirmer que nous étions entrés, lui et moi, dans un processus d'enseignement-apprentissages ?
Cet échange a laissé de nombreuses interrogations. Le passage à l'écrit dans le règlement d'un conflit peut-il être un levier dans l'apprentissage de l'écrit ? Peut-il permettre aux élèves de passer d'une posture première à une posture plus réflexive ? Demander à des élèves d'exprimer des émotions dans le cadre d'une évaluation notée me semble assez risqué. En effet comment séparer le fond de la forme ? Comment ne pas bloquer encore plus des élèves qui s'ouvrent à nous et que nous renvoyons sempiternellement à leurs erreurs ?
La gestion de conflit m'a semblé être un levier possible, un moyen de permettre aux élèves de se libérer de certains blocages et le vecteur pour l'enseignant d'un rapport de confiance avec eux. Aujourd'hui, au delà des tensions-résistances entre élèves et enseignants ou entre élèves, j'identifie un conflit, c'est-à-dire un évènement qui peut avoir des répercussions à plus ou moins long terme et qui me laisse un sentiment d'échec, je le formule et l'analyse par un travail réflexif qui s'articule autour de ma posture mais aussi de celle de l'élève. Puis dans un second temps, j'entre dans l'échange écrit avec l'élève.
Pour Samuel C. la mise au travail était lancée. Assuré de ma bienveillance, il s'est mis à écrire. Ce n'est jamais très long, mais il gagne en pertinence. En faisant de moi sa lectrice et non seulement une enseignante devant l'évaluer, il devient acteur-auteur de son texte.
Aujourd'hui, alors que les conseils de classes du second trimestre battent leur plein, Samuel C. a fait des progrès flagrants dans sa capacité à rédiger. Si flagrants, que l'un des professeurs de discipline professionnelle en a fait la remarque. En effet quand un élève développe des

compétences à l'écrit, de planification, de mise en texte, d'argumentation, il progresse dans toutes les disciplines.

Cette stratégie comme toutes les stratégies n'est pas une méthode miracle. Tous les élèves n'y sont pas réceptifs. C'est le cas d'Antoine P. élève de seconde bac professionnel, élève de fond de classe, peu souriant, peu dynamique. Sa résistance à adhérer aux activités tout en se gardant d'un refus franc et massif, me donne à penser que Antoine se trouve enfermé à la fois par lui-même mais aussi par les enseignants dans une posture scolaire aveugle.

La lettre avait été déclenchée par une réaction inappropriée lors d'un exercice de lecture. Mon travail réflexif m'a conduit à interroger mes gestes professionnels. J'ai choisi de le vouvoyer dans cette lettre, rédigée sous la forme d'un constat très officiel. A ma question « Que proposez-vous pour que cela ne se reproduise plus? », il a répondu de façon très laconique : « Que vous me laissiez tranquille ». J'ai reçu la maman et je lui ai montré la lettre. L'histoire scolaire d'Antoine P. est à peu près la même que celle que nous entendons régulièrement lors de ces entretiens parents-professeurs. Des difficultés en mathématiques et en français, les disciplines reines, le sentiment que les professeurs le harcèlent sans raison. « On ne l'aime pas ».

Ici l'écrit n'a pas eu l'effet escompté, l'échange oral a été plus fructueux… et surtout ma prise de conscience de l'importance de nos changements de postures professionnelles d'un élève à un autre, d'une activité à une autre. Notre rôle n'est pas de changer la nature d'un élève mais de le guider dans ses apprentissages, dans l'estime et le respect de lui-même. Je n'ai pas oublié Antoine au fond de la classe. J'ai utilisé ses réflexions parfois pertinentes à l'oral comme levier de réflexion pour l'ensemble de la classe. Aujourd'hui, les progrès d'Antoine à l'écrit sont timides. C'est dans la participation orale que Antoine a le plus progressé. Grâce à un climat de confiance restauré, il se montre actif, prompt à exprimer un avis et développe ainsi des compétences langagières. Dans le cadre d'îlots bonifiés[104] et la coopération, il me semble qu'un élève comme Antoine devrait faire des progrès significatifs.

## *3.4 Ecrire, c'est aussi un plaisir*

### 3.4.1 Ecrire en rythme

Un déclencheur d'écriture cherche à créer l'appétence de celui qui écrit, une envie d'écrire, une faim, un désir. Le risque est alors de créer ce désir et de le frustrer. Il nous faut pouvoir créer les conditions d'un plaisir d'écrire si nous voulons permettre à nos élèves d'entrer dans un processus durable d'écriture. Les ateliers d'écritures permettent à la fois de jouer sur les contraintes et sur les

[104] Mise en place d'îlots bonifiés dans le cadre de la dernière séquence de Française de l'année, la réalisation d'un journal collaboratif à partir de l'ensemble des productions des élèves de l'année.

ambiances plongeant les élèves dans des atmosphères propices au jeu d'écriture. L'enseignant dans son travail préparatoire doit tenir compte de phases progressives générant des moments d'écriture intenses et des pauses respiratoires. Il doit par son étayage accompagner les élèves dans leur écriture, de l'entrée à la sortie.

Exemple avec l'atelier d'écriture poétique « Tête à rimes »

| Objectif | Mise en oeuvre | Déclencheurs | Analyse |
|---|---|---|---|
| Ecriture poétique | mise en scène des étapes du processus d'écriture. | **Étape 1** Ecoute musicale de Grand Corps malade, *Comme une évidence*, la tête dans les bras, les yeux fermés . Les élèves sont invités à essayer de mémoriser les images mentales qui surviennent à l'écoute. | Atmosphère calme, exercice de visualisaiton mentale relaxante, permet de déclencher l'imaginaire des élèves qui se laissent porter par la voix hypnotique du chanteur. |
| | | **Etape 2** Les élèves sont invités à se redresser doucement. Echange oral sur le voyage qu'ils ont fait. Mots-clés au tableau (portrait, femme, visage, amour….) | Subjectivité de l'écoute musicale, certains sont partis en voyage, d'autre sont restés à la porte. Tous les élèves prennent la parole. Echange calme et ouvert. |
| | | **Etape 3** Par deux en tête à tête, les élèves se regardent pendant 1 minute 30 sans dire un mot. Ils doivent relever mentalement tous les éléments qui constituent un visage. | Déclencheur émotionnel. Instant gênant, anxiogène. Les élèves sont invités à jouer le jeu jusqu'au bout. Des rires se font entendre. La proximité de l'autre, l'autre miroir de soi-même… Entrée dans l'intersubjectivité. |
| | | **Etape 4** Relevé au tableau des noms permettant de décrire un visage | Exercice dynamisé par l'étape précédente : 25 mots sont écrits au tableau. |
| | | **Etape 5** Les élèves doivent choisir 3 noms et y associer 3 rimes | Dictionnaire de rimes fourni. L'exercice se fait assez rapidement, les élèves s'amusent à faire rimer, à faire sonner les mots. Ambiance joyeuse. |
| | | **Etape 6** Les élèves doivent raconter une histoire entre les rimes. | Sur 12, un seul élève n'a pas pu entrer en écriture. Remédiation grammaticale, l'épaississement du texte se fait naturellement par les élèves. Aucune contrainte de longueur. |
| | | **Etape 7** Lecture à haute voix théâtralisée des poèmes | Beaucoup de rires mais sans aucune moquerie. Le travail a été personnel mais l'ambiance a participé à une cohésion du groupe. |

Cet atelier nécessite un pilotage très précis. Les étapes sont chronométrées. Le rythme participe à part entière au déclenchement de l'écriture et à l'atmosphère joyeuse de travail.

### 3.4.2 Jouer pour écrire

De nombreux jeux sont transposables en atelier, *Dixit* par exemple, ou encore *Vocabulon.* Ainsi Madame Massoneau, au lycée F. Rabelais, a pu adapter ce jeu dans sa classe. Elle le décline aussi en Histoire-Géographie. La mise en pratique demande un travail préparatoire important, mais l'efficacité dans la mémorisation des savoirs et la construction de capacités d'analyse ( pour réussir les élèves doivent faire des liens) se confirme. Ces ateliers offrent une respiration aux élèves et obligent l'enseignant à sortir d'une routine parfois dangereuse.

Avec ma tutrice, nous avons conjointement expérimenté dans nos classes, ce que nous avons appelé « l'aquarium à mémoire [105]». Il s'agit d'un aquarium en plastique transparent rond. Il se veut doux au toucher, d'une rondeur rassurante. Les élèves écrivent à tour de rôle les mots-clés, identifiés comme tels au cours des activités, sur des petits bouts de papier qu'ils plient et déposent à l'intérieur de l'aquarium. En fin de séance ou en début de cours, ils tirent, à tour de rôle, au hasard, un papier et lisent le mot. Ils doivent essayer de se remémorer tout ce qu'ils savent. Les autres complètent au besoin. De ce que nous avons pu constater, la mémorisation à court terme est efficace, il nous reste à la mesurer d'une année sur l'autre. Mais cet outil s'est révélé un déclencheur efficace d'un « mieux écrire », car il participe à l'enrichissement du lexique, et à une mise en texte plus efficiente. Les mots-clés sont réinvestis dans les copies. Les définitions oralisées pratiquement toujours de la même manière et répétées tout au long de la séquence, sont plus efficacement intégrées. Dans nos classes, pourtant de filières différentes, et avec des cours dispensés par des enseignantes différentes, des phrases ou des expressions ont été mémorisées presque intégralement et retranscrites à l'écrit.

### 3.4.3 Le plaisir de pouvoir dire

Le jeu peut être aussi extrêmement sérieux. Ainsi inviter les élèves à entrer dans la peau d'un autre, à se projeter, à imaginer l'adulte qu'il souhaiterait être, conduit à interroger les élèves sur des valeurs universelles. Et le plaisir alors est dans le fait d'être entendu, d'être écouter et d'être en capacité de se faire entendre.

Les débats en classe sont l'occasion de permettre aux élèves d'écrire pour dire. Ils doivent préparer à l'écrit ce qu'ils vont exprimer à l'oral. J'ai élaboré tout au long du second semestre plusieurs ateliers philo avec une classe de CAP.

[105] Il s'agit de l'adaptation d'un outil qu'utilise Mme Cécile Lacôte-Coquereau dans ses classes et dont elle avait fait la présentation dans le cadre de la formation en Master 2 MEEF dispensée par l'ESPE de Nantes.

Exemple d'un atelier philo avec des CAP Agent Polyvalent de Restauration, Première année

| Objectif | Progression | Déclencheurs |
|---|---|---|
| écrire pour dire<br>dans le cadre d'un débat<br>argumenté | débat se déroule à la fin de la deuxième séquence après 8h de cours<br>Classe suivie à partir du 2nd trimestre et uniquement pour 1H d'EMC par semaine. | - Lecture orale de *Philo-fables* de Michel Piquemal<br>- Vidéos sur le harcèlement scolaire<br>- Questionnement : travail réflexif écrit préparatoire<br>- mise en scène de la salle : cercle de parole |

Dans cet exemple, j'ai utilisé plusieurs déclencheurs afin leur permettre d'entrer dans l'analyse et la réflexion, une lecture orale de Philo-fables, des films pédagogiques sur le harcèlement scolaire. Puis en groupe, les élèves ont répondu par écrit à quelques problématiques demandant de réinvestir les arguments que nous avions soulevé ensemble. Puis nous sommes passé au cercle de parole, que j'avais au préalable installé dans la classe.

Dans les premières minutes, les élèves intimidés ont lu leurs notes. Puis petit à petit ils se sont dégagés de l'écrit pour développer oralement leur pensée. Les déclencheurs d'écriture ont alors joué le rôle de planification et l'oralisation de mise en mots. La réflexion des élèves a pu s'exprimer à l'oral parce qu'ils l'avaient planifier à l'écrit. L'intersubjectivité, l'échange a permis d'approfondir les analyses des situations soumises au débat. Le plus significatif me semble être la réflexion d'une élève alors que nous évoquions les difficultés des lycéens en général à dénoncer une situation de harcèlement : « On n'a pas toujours les bons mots qu'il faut pour le dire. On peut être mal compris. » Cela nous laisse entendre combien certains élèves peuvent se sentir pris au piège des codes du langage, et combien notre rôle d'enseignant du français est alors fondamental.

## Conclusion

Alors que j'arrive à la conclusion de ce mémoire sur les déclencheurs d'écriture, je réalise que ce sujet m'a conduit sur des chemins dont je n'avais même pas connaissances, il y a un an.
Je suis partie à la cueillette, munie de mon bloc-notes et de mon stylo. J'ai observé. J'ai questionné. J'ai interrogé. J'ai lu beaucoup. J'ai gravi des échelles, j'en ai descendu.
S'interroger sur ce qui déclenche un processus d'écriture, c'est s'interroger sur ce qui l'empêche, et finalement c'est poser le doigt sur la complexité de notre métier. Loin de l'image figée du professeur derrière son bureau, les déclencheurs d'écriture m'ont permis de visualiser les gestes professionnels. Aujourd'hui l'enseignant se doit d'être un enseignant-chercheur, ambitieux dans son expertise. Il se le doit mais surtout il le doit à ses élèves : s'interroger, s'informer afin de chercher à mieux faire pour le bien de tous. L'apport des sciences cognitives ouvre un champ d'action de plus en plus large et de nouvelles pistes à explorer afin de répondre aux enjeux sociaux de notre mission. Essayer de comprendre en profondeur les processus d'écriture, me conduit à expérimenter de nouveaux chemins didactiques et pédagogiques. Innover, c'est se nourrir des autres. C'est entrer dans la coopération. C'est travailler « à partir de » pour « conduire à ». Ce métier est un métier d'échange et de partage. Le travail d'équipe est fondamental pour que nous puissions tous « arriver à ». Cette année m'aura permis de mettre des visages, des noms sur des concepts théoriques parfois abstraits, et d'enfin comprendre ce que veut dire « être bienveillant et exigent à la fois ».

L'étude des déclencheurs d'écriture met en lumière l'importance de la gestuelle professionnelle dans la construction d'un climat propice aux apprentissages. Par un pilotage efficace, nous pouvons rythmer, jouer sur les ambiances, ritualiser les situations d'écriture. La valorisation du travail des élèves est nécessaire afin de leur donner l'envie de mieux écrire.
Or, cette mise en valeur des productions écrites des élèves demande aux enseignements de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. Nos gestes professionnels doivent s'adapter aux différentes postures des scripteurs afin de permettre l'entrée dans un processus d'enseignement-apprentissages. L'adhésion des élèves au projet d'écriture est nécessaire pour une acquisition des compétences solide. Le large choix des déclencheurs d'écriture permet aux enseignants d'alterner de multiples supports mais aussi de travailler différentes compétences. Ainsi il lui est possible de cibler des déclencheurs personnalisés pour des objectifs d'écriture différenciés afin que chaque élève se trouve en capacités de réussir.
Enfin, ce travail de recherche confirme l'imbrication des compétences langagières. Nous ne pouvons pas écrire sans lire et inversement. Travailler progressivement, articuler les ateliers aux

cours, permet aux élèves de construire en profondeur leur apprentissages. Tisser lecture, écriture et oral dans les activités est fondamental.
Pour l'enseignant, les ateliers d'écriture permettent d'entrer plus facilement dans l'échange avec ses élèves, d'établir des relations de confiance. Le travail en groupe, la cohésion et la coopération, sont des moteurs dans le processus d'enseignement-apprentissages.
L'importance de l'écrit, dans les différentes échéances qui attendent nos élèves dans leur vie personnelle aussi bien que professionnelle, nous oblige à l'exigence. Leur permettre de penser par eux-mêmes, d'être autonomes, doit être notre priorité. Cet objectif ne peut cependant être atteint qu'en prenant la mesure des processus d'apprentissages à l'œuvre. Il nous faut comprendre nos élèves pour les guider dans la bonne direction et parfois accepter que cela prenne du temps.

Comment conclure deux années de travail intense qui viennent valider une reconversion professionnelle aux enjeux personnels évidents ? En un mot, du plaisir.
Du plaisir de recevoir la parole des élèves, leurs doutes, leurs remises en question, de s'interroger avec eux sur les symboles, les idées.
Du plaisir de construire avec eux pour eux, pour nous.
Du plaisir de chaque pas même difficile, surtout difficile.
Du plaisir de l'attente récompensée.
Du plaisir d'apprendre avec eux, grâce à eux à devenir une enseignante.

## Remerciements

Je remercie

mes premiers élèves du lycée Eric Tabarly d'Olonne-sur-mer, du lycée François Rabelais de Fontenay-le-Comte qui m'ont fait faire mes premiers pas,

ma directrice de Recherches, Mme Chrystelle Pasquier-Chevrier, qui a su me laisser grandir à mon rythme,

ma tutrice de stage Mme Stéphanie Massonneau, professeure au lycée François Rabelais de Fontenay-le-Comte pour sa capacité à concrétiser en classe des principes professionnels et des valeurs humaines,

mon tuteur de stage M. Xavier Mauleon, pour son accompagnement dans mes premiers stages,

Mme Maryline Pineau-Guillon, professeure stagiaire et éudiante en M2 à l'ESPE de Nantes pour son soutien, ses conseils tout au long des ces deux années parfois difficiles,

M. Patrick Lamendour pour sa relecture et bien plus encore,

M. Xavier Baudouin pour la logistique et son amour inconditionnel,

Enfin je remercie particulièrement M. Georges Perec pour son travail de recherche sur l'organisation tomatopique chez la soprano, modèle du genre et source d'inspiration inépuisable.

## Bibliographie

### LIVRES


BLONDEL J.-P. (2017), *Le Groupe*, Actes Sud junior

BOIMARE S. (2014), *L'enfant et la peur d'apprendre*, France, Dunod.

BOIMARE S. (2016), *Ces enfants empêchés de penser*, France, Dunod.

BOIN N. (2018), *Enseigner : les apports des sciences cognitives*, France, Canopé, CRDP.

BUCHETON D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture,* France, Retz.

BUCHETON D. et CHABANNE J-C. (2002), *Ecrire en ZEP / un autre regard sur les écrits des élèves*, CRDP Versailles/Delagrave.

BUCHETON D. et CHABANNE J-C. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, France, Puf.

ECCO U. (1989), *Lector in fabula*, livre de poche

GUEGUAN Y., (2016), *Les ruses éducatives : Agir en stratège pour mobiliser les élèves*, France, ESF.

MANGUEL Alfredo, *Histoire de la lecture, France,* Babel, 2000

MEIRIEU P. (2015), *C'est quoi apprendre*, France, L'aube

PELLAT J.-C (2017), *Le Grevisse de l'enseignant : l'analyse de texte*, France, Magnard

PELLAT J.-C. Et FONVIELLE S. (2016), *Le Grevisse de l'enseignant*, France, Magnard

PEREC G. (1991), *Mise en évidence expérimentale d'une organisation tomatotopique chez la soprano* (Cantatrix sopranica L.), Laboratoire de physiologie, Faculté de médecine Saint-Antoine, France

RIVOIRE M. (2012) *Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous,* France, Génération 5.

VACHEZ-GATECEL A. (2016), *L'enfant et l'imaginaire*, France, Dunod.

**THESE**

THIEURMEL S. (2014), *La lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*, (Thèse, Université de Rennes 2, France)

**PUBLICATIONS EN LIGNE**

BARRE-DE-MINIAC C. (2001) « De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°23,
repéré à : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_23_1_2359

BUCHETON D. (2007), *Vers des gestes professionnels plus ajustés*, LIRDEF Montpellier 2, repéré à : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/gestes_pro_d_Bucheton.pdf

BUCHETON D. (2013), *Faire advenir l'élève auteur de sa parole : des ruptures didactiques profondes,* repéré à : http://www.afef.org/blog/post-comptes-rendus-de-la-rencontre-dut-ecrire-l-enseigner-et-l-apprendre-u--p933-c19.html

BUCHETON D. (2013), *Faire advenir le sujet écrivant*, repéré à : http://www.afef.org/blog/post-comptes-rendus-de-la-rencontre-dut-ecrire-l-enseigner-et-l-apprendre-u--p933-c19.html

FAYOL M. (2007), *La production de textes et son apprentissage*, les journées de l'ONI, repéré à : http://rouskadetiolles.fr/fayol_ONL07.pdf

INSEE (2011), *L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années,* repéré à : https://www.insee.fr/fr/statistiques/1373895?sommaire=1373905

LAMBOLEY C. et ZOUACHE A (2011), *Le contrôle en cours de formation, le CCF en CAP*, Académie de Lyon,
repéré à : https://www2.ac-lyon.fr/enseigne/lettres-histoire/IMG/pdf/CCF_CAP_Sept2011.pdf

PASQUIER-CHEVRIER C., Dossiers de formation, ESPE Nantes.

RAVEAU K. (2014), *Dire au lycée professionnel, Comment aider mes élèves à entrer dans l'échange oral ?* Espe de Nantes, repéré à : http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2014/02/Loral-au-LP-ressource-de-K-RAVEAU-VF-Janvier-2014.pdf

**ARTICLES**

AUBERT-LOTARSKI A. (2007) *Etudes et conseils : démarches et outils* ,
repéré à : http://www.esen.education.fr/conseils/

FOURNIER M., « La naissance de l'adolescence », *Cultures : la construction des identités*, Sciences Humaines n°110, novembre 2000

MORAND D., *Pédagogie de l'écriture collaborative*, Le café pédagogique, 2014, repéré à : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/10/06102014Article635481769043774697.aspx

ZAKHARTCHOUK J.-M., « Ne pas opposer bienveillance et exigence », Antidote n°1, Les Cahiers pédagogiques, repéré à : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ne-pas-opposer-bienveillance-et-exigence

**REVUES**

Cahiers pédagogiques n° 510, janvier 2014

Le Français aujourd'hui n°174, *Penser à l'écrit*, A. Colin, 2011

# SITOGRAPHIE

## SITES INSTITUTIONNELLES

ac-dijon.fr [en ligne], disponible sur : http://www.ac-dijon.fr/

ac-lyon.fr [en ligne], disponible sur : http://www.ac-lyon.fr/

ac-nantes.fr [en ligne], disponible sur : http://www.ac-nantes.fr/

{BnF [en ligne], disponible sur : www.bnf.fr/fr

{BnF Gallica [en ligne], disponible sur : http://gallica.bnf.fr/accueil/?mode=desktop

éducaction.gouv.fr [en ligne], disponible sur : http://www.education.gouv.fr/

éduscol [en ligne], disponible sur : http://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDPR01.htm

éduthèque [en ligne], disponible sur : http://www.edutheque.fr/accueil.html

esen.education.fr [en ligne], disponible sur : http://www.esen.education.fr/

ifé [en ligne], disponible sur : http://ife.ens-lyon.fr/ife

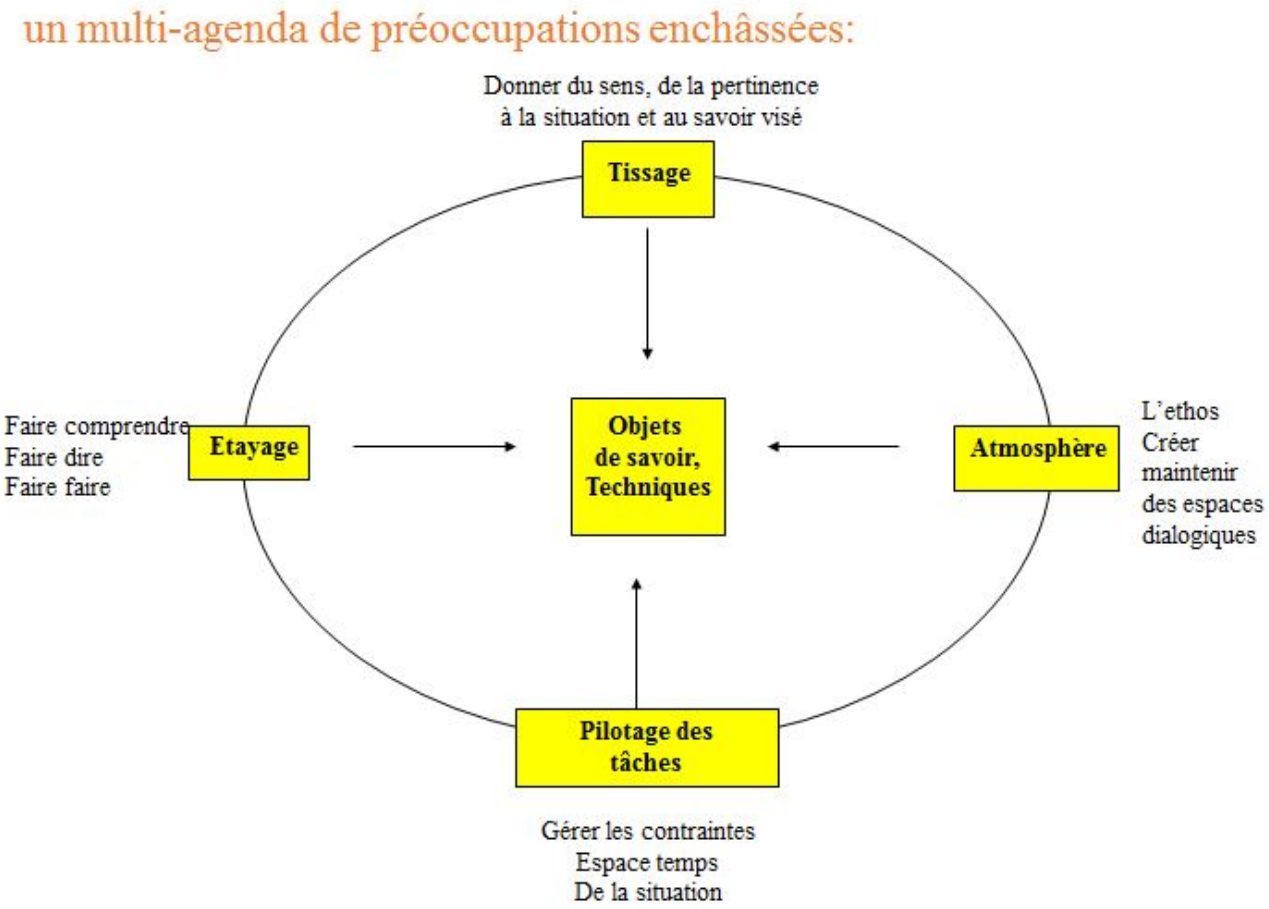
## AUTRES

Aleph Passeurs d'écriture [en ligne], disponible sur : https://www.aleph-ecriture.fr/
Le café pédagogique [en ligne], disponible sur : http://www.cafepedagogique.net
persée [en ligne], disponible sur : http://www.persee.fr/

# Annexes

1. Les gestes professionnels : le multi-agenda, schéma de D. Bucheton (2007)
2. Fiche Méthode : Comment écrire au brouillon et se corriger ?
3. Fiche Outil : Mon défi d'auto-graphe
4. Fiche Outil : Bien choisir ses connecteurs logiques
5. Carnet de lecteur : Yoan D. a lu *Acide sulfurique* d'Amélie Nothomb
6. Carnet de lecteur de Théo C : premières pages, support : bande dessinée de Stassen, *Déogratias,* Aire Libre.
7. Fiche Méthode : Comment répondre à une question de compréhension de lecture
8. Copie d'élève : Entrainement au BEP de Français
9. Résumé en anglais
10. Engagement de non plagiat

## 1. Les gestes professionnels : Le multi-agenda, schéma de D. Bucheton (2007)



## 2. Fiche méthode : Comment écrire au brouillon et se corriger

| Lettres | 2nde Bac pro | Comment travailler au brouillon ? |
|---|---|---|
| Fiche Méthode ECRIRE | **Portfolio** | |

**ECRIRE AU BROUILLON ET SE CORRIGER**

**1. A quoi sert un brouillon ?**

- À noter les mots-clés du sujet, je vérifie tout de suite leur orthographe
- A les organiser : carte mentale, tableau, plan

**2. Comment écrire au brouillon ?**

- j'écris les mots-clés les uns en dessous des autres
- je peux utiliser un code couleur pour identifier les mêmes thèmes
- je sélectionne : j'enlève ou j'ajoute des idées, des détails

**3. Je fais des liens entre les idées**

- j'utilise des connecteurs logiques (voir fiche outil)
- puis je rédige

**4. Je me relis et je me corrige**

➢ **1ère lecture : le contenu**

- Ai-je respecté la consigne et les critères de réussite ?
- Est-ce que je me répète ?
- Est-ce que je peux ajouter des détails ?

➢ **2ème lecture : la langue**

- Mon vocabulaire est-il adapté ?
- Ai-je utilisé des connecteurs logiques ?
- Ai-je fait attention aux verbes : conjugaisons, accord ?

➢ **3ème lecture : orthographe**

- Ai-je utilisé ma fiche Défi d'auto-graphe ?

## 3. Fiche Outil : Le défi d'auto-graphe

| Lettres<br>2nde Bac Pro<br>Fiche Outil<br>« Mieux écrire » | Portfolio | MES DEFIS D'AUTO-GRAPHE<br>NOM<br>Prénom |
|---|---|---|

| Mes erreurs | De 1 à 3 fois | De 3 à 6 fois | Plus de 6 fois | <br>Mon petit truc |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

## 4. Fiche outil : Bien choisir ses connecteurs logiques

| Lettres | 2nde Bac pro | BIEN CHOISIR DES Connecteurs logiques |
|---|---|---|
| Fiche Outil « Mieux écrire | **Portfolio** | |

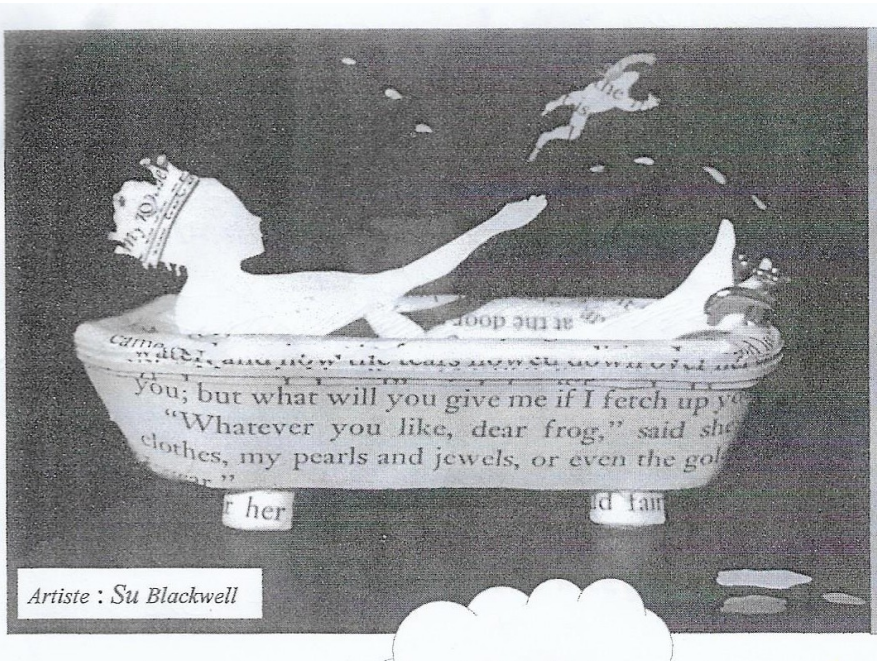
Un connecteur, qu'est-ce que c'est ?

……

| Ce que je veux dire | Connecteurs que je peux utiliser |
|---|---|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

## 5. Carnet de lecteur : Yoan D. a lu *Acide Sulfurique* d'Amélie Nothomb.

*Le corrections ont été apportées en classe*




Carnet de lecture de

Oeuvre : (Titre & auteur)

Je suis libre d'écrire ce que je veux

DEBRAS Yoan

Au fil des mots.....

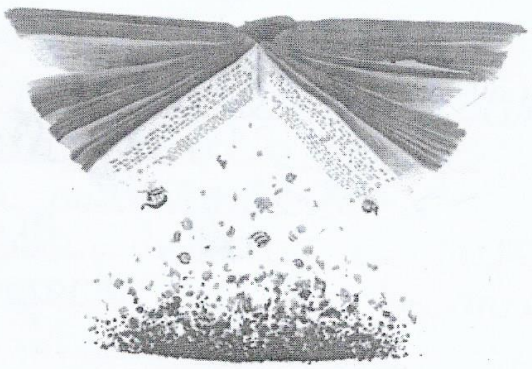
Ce que j'ai aimé

quand je rentre dans un camp de concentration et vous pas respecté les règle

Ce que je n'ai pas aimé

quand elle dit soudain elle s'éveilla et vit auprès d'elle zdena qui la mangeait des yeux

A propos de ma lecture



Titre : Acide sulfurique

Auteur : Amélie Nothomb

Genre : une nouvelle
(nouvelle, roman, théâtre ou poésie)

## Lecture intégrale

En découvrant la couverture du livre, j'ai imaginé :
Je me suis imaginé qu'ile allais parlé d'un oeuf ou du commun et que personne n'avais avec une vie pas comme les autres

Et à la lecture, j'ai compris que :
c'étais un peux compliqués

| Qui raconte l'histoire ? | Qui sont les personnages principaux ? |
|---|---|
| que c'étais une fille qui allais visité un camp de concentration pour tournée un film mais elle Respect pas les règles | Amélie Nothomb et Josyane Savignoau |

sume l'histoire :

c'est une fille diplômate Belge elle s'appel amélie Northomb qui est petite et au lieu de cuire elle grandie et un jours elle doit tourner un petite émission en camp de concentration et elle a des regles a respecté et décéda de pas les respecter et sa va mal finir

Je choisis un passage que j'ai particulièrement aimé ou au contraire détesté et je le recopie, page n° à n° :

Zdena recommença à glisser du chocolat dans la poche de CKZ 3/14 elle ne lui donnait presque plus de coups de schlague.

Ma critique positive ou négative :

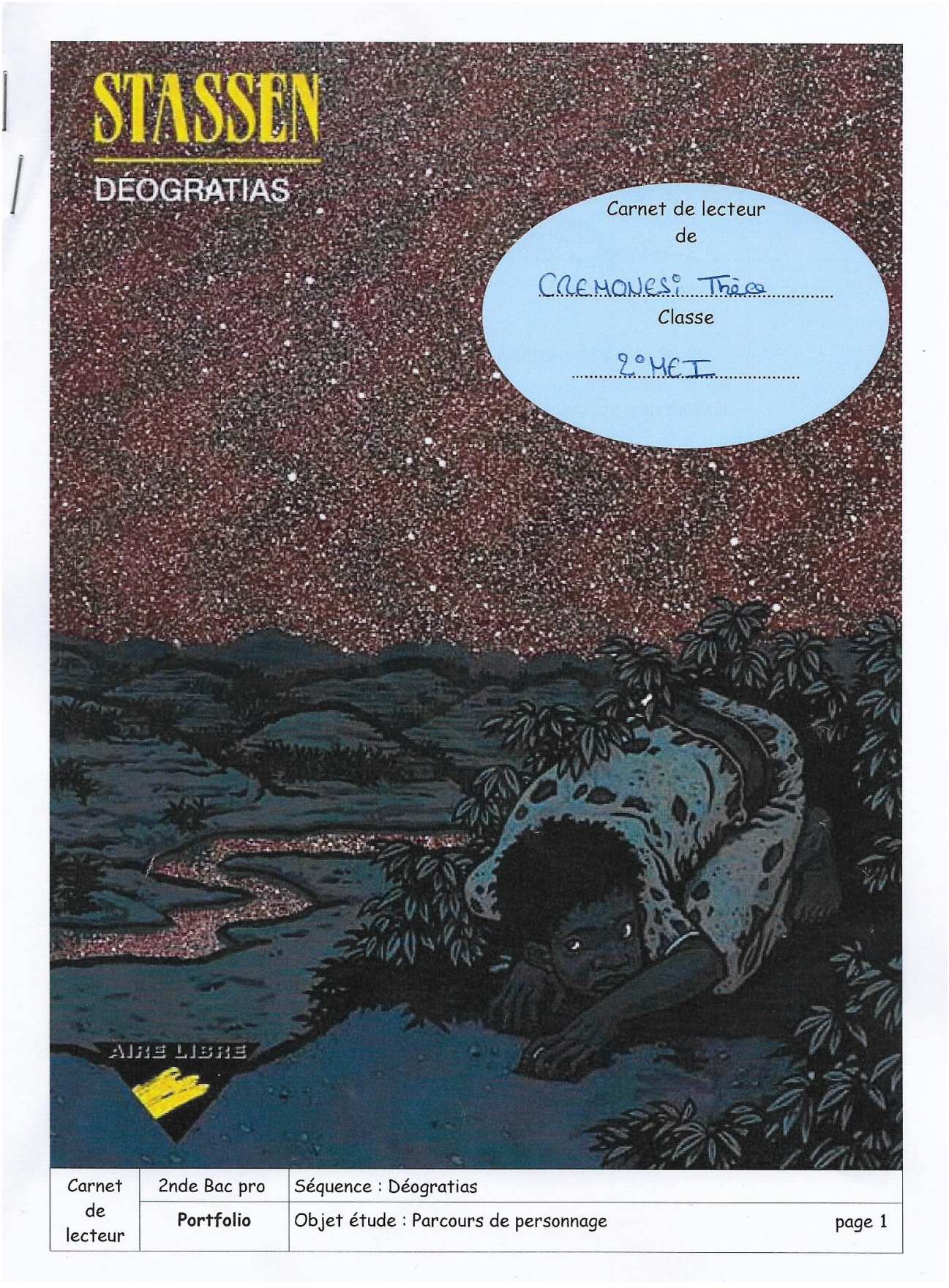
y avais des mot qui étais assez dur a comprendre mais l'histoire ma pas trop emballer c'étais pas tres bien

**Donner son opinion/avis**

A mon avis, ...
D'après moi, ...
Selon moi, ...
Pour moi, ...
En ce qui me concerne, ...
Pour ma part, ...
Personnellement, ...
Je trouve que...
Je pense que...
Je considère que...
J'ai l'impression que...
Je crois que...
Il me semble que...

3

**6. Carnet de lecteur de Théo C : premières pages, support : bande dessinée de Stassen, *Déogratias,* Aire Libre.**




| | | | |
|---|---|---|---|
| Carnet de lecteur | 2nde Bac pro | Séquence : Déogratias | |
| | **Portfolio** | Objet étude : Parcours de personnage | page 1 |

Problématique de séquence :
Comment la **BD** utilise-t-elle ses propres **procédés d'écriture**
pour construire un **personnage** ?

## Séance 1
## Personnage sans parole

**Problématique de la séance 1 :**
Comment un dessin me raconte-t-il une histoire ?

Avec mon binôme, je regarde attentivement la couverture de cette Bande-Dessinée,
Si nous voyons la même chose, je peux penser différemment de mon binôme.

| Je remarque..... | ..... j'en déduis.... |
|---|---|
| • Le paysage :<br>Le ciel : étoilé ; Noir ; sans Lune ; Vaste<br><br>Le sol : petite colline ; rocheux ; sablonneux ; | Le paysage est une savane ; qui fait nuit |
| • Le personnage :<br>Aspect physique : Noir ; ~~[illegible]~~ habit délabré<br>~~Les~~ jeunes hommes<br><br>Attitude : craintif ; Apeuré ~~[illegible]~~ ; sur ses gardes ; recroquevillé | Le personnage est traqués ; en Danger |

Séance 2
Quand les personnages font des bulles

Problématique de la séance :

Comment des dialogues ma racontent-ils une histoire ?

Tu vas décrouvrir l'incipit* de la Bande-dessinée Déogratias de Staassen.

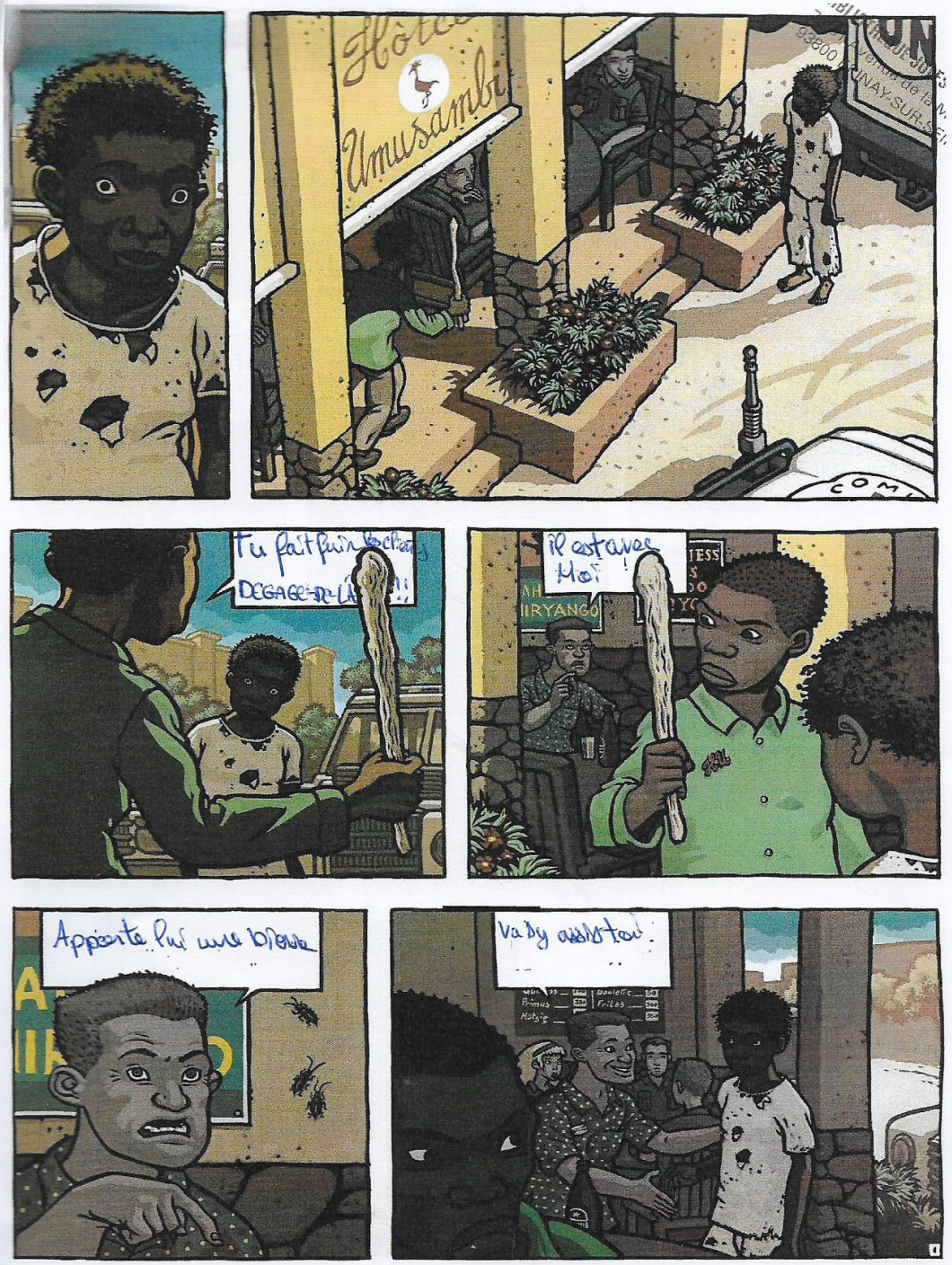
Mon lexique :

monologue

| | | | |
|---|---|---|---|
| Carnet de lecteur | 2nde Bac pro | Séquence : Déogratias | |
| | **Portfolio** | Objet étude : Parcours de personnage | page 4 |




Oups ! Les bulles ont été effacées.
A toi de les réécrire.






| | | | |
|---|---|---|---|
| Carnet de lecteur | 2nde Bac pro | Séquence : Déogratias | |
| | **Portfolio** | Objet étude : Parcours de personnage | page 6 |




| | | |
|---|---|---|
| Carnet de lecteur | 2nde Bac pro | Séquence : Déogratias |
| | **Portfolio** | Objet étude : Parcours de personnage page 7 |

## 7. Fiche méthode « Comment répondre à une question de compréhension de lecture ? »

| Lettres | 2nde Bac pro | Comment répondre à une question de compréhension de lecture ? |
|---|---|---|
| Fiche Méthode LIRE | **Portfolio** | |

**Objectif : méthode pour répondre à une question d'examen**

**1. Je lis le texte**
- j'ai ma propre opinion : émotions, ressenti
- je peux noter des mots dans la marge au crayon de papier

**2. Je lis la question**
- je souligne les mots-clés

**3. Je cherche des arguments DANS LE TEXTE pour répondre à cette question**
- j'explique Qui, Pourquoi, Comment

**4. Je justifie avec des exemples**
- je souligne dans le texte
- je peux utiliser un code couleur, 1couleur par argument

PUIS je rédige

**1. Une phrase d'introduction reprenant le sujet**
- je peux essayer de transformer la question en phrase affirmative
- je n'oublie pas de faire apparaître le NOM de l'AUTEUR

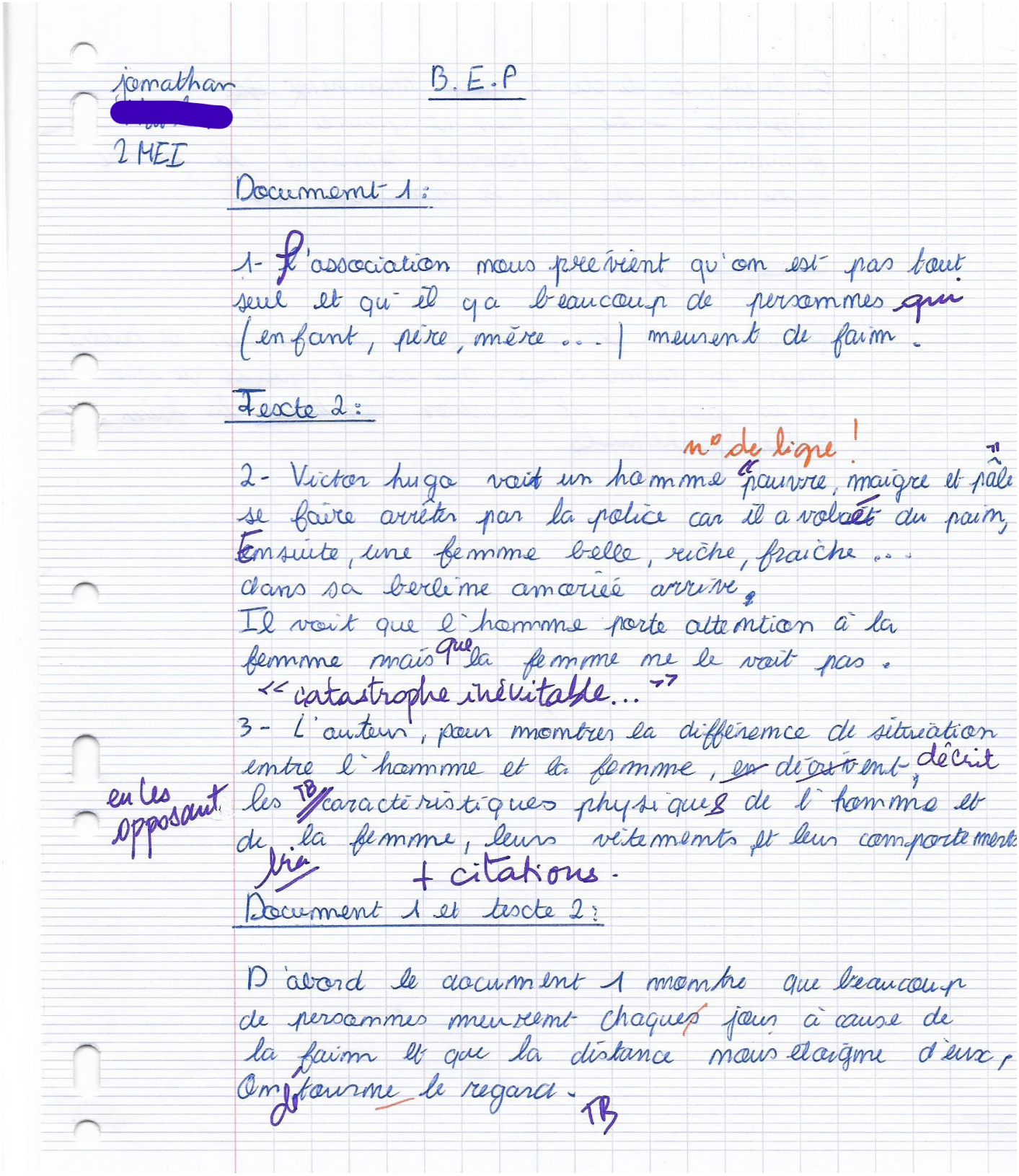
**2. J'utilise des connecteurs logiques qui montrent la progression de ma réflexion**
- d'abord
- puis
- ensuite
- enfin

**3. Je rédige un paragraphe par argument**
Connecteur logique + argument + citations (« ..... » lignes n° à n°)

**4. Je rédige une conclusion reprenant les mots-clés**

## 8. Copie d'élève, classe de seconde bac professionnel :

Entrainement aux questions de compréhension de lecture du Brevet d'Etudes Professionnelles (3ème trimestre) Support : Sujet BEP Français Métropole 2017



jonathan [redacted]

2 MEI

B.E.P

Document 1 :

1- L'association nous previent qu'on est pas tout seul et qu'il y a beaucoup de personnes qui (enfant, père, mère ...) meurent de faim.

Texte 2 :

n° de ligne !

2- Victor hugo voit un homme pauvre, maigre et pâle se faire arrêter par la police car il a volé du pain, Ensuite, une femme belle, riche, fraiche ... dans sa berline amorcée arrive. Il voit que l'homme porte attention à la femme mais que la femme ne le voit pas. « catastrophe inévitable... »

3- L'auteur, pour montrer la différence de situation entre l'homme et la femme, décrit les caractéristiques physiques de l'homme et de la femme, leurs vêtements et leurs comportements en les opposant. TB + citations.

Document 1 et texte 2 :

D'abord le document 1 montre que beaucoup de personnes meurent chaques jours à cause de la faim et que la distance nous éloigne d'eux, on détourne le regard. TB

Ensuite, le texte 2 nous montre ~~de~~ la différence entre l'homme pauvre et la femme riche. L'homme remarque la femme riche mais elle ne le remarque pas.

~~Donc, au fin~~

Finalement les philosophes des lumières se bate pour la même cause qui est l'égalité de l'~~hom~~ et la ~~femme~~ entre les hommes et l'action contre la faim.

## 9. Résumé du mémoire en anglais

Professor in letters, history-geography and Moral and civic education in professional High school, I have sought to understand how writing triggers allow entry into a teaching-learning process. To answer this problem I initially sought to create conditions favorable to a "better write" in my classes. This allowed me to put in perspective student postures and professional gestures.

My conclusions highlight the importance of the classroom climate and the ritualization of writing situations. They show that one cannot write without reading and interweaving language skills. Finally they allow writing triggers to be entered in the differentiated pedagogical support framework.

This object of study allowed me to enter a process of teaching in order to lead my students in their learning of the writing.

## 10. Engagement de non plagiat

espe École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

UNIVERSITÉ DE NANTES

Le Mans Université

université angers

### Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e Gaëlle LAMENDOUR

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 1/06/18

Signature :

## Résumé

Mots-clés

Déclencheurs d'écriture, Lycée professionnel, processus d'enseignement-apprentissage, gestes professionnels, compétences langagières, postures

Professeure stagiaire en Lettres, Histoire-Géographie et Enseignement Moral et Civique en lycée professionnel, j'ai cherché à comprendre comment des déclencheurs d'écriture permettent d'entrer dans un processus d'enseignement-apprentissage. Pour répondre à cette problématique j'ai dans un premier temps cherché à créer des conditions favorables à un « mieux écrire » dans mes classes. Cela m'a permis de mettre en perspective des postures d'élèves et des gestes professionnels.

Mes conclusions mettent en lumière l'importance du climat de classe et de la ritualisation des situations d'écriture. Elles montrent que l'on ne peut pas écrire sans lire et l'imbrication des compétences langagières. Enfin elles permettent d'inscrire les déclencheurs d'écriture dans le cadre d'un accompagnement pédagogique différencié.

Cet objet d'étude m'a permis d'entrer dans un processus d'enseignement afin de conduire mes élèves dans leurs apprentissages de l'écrit.