



HAL
open science

La prise en compte du destinataire : un enseignement explicite

Clémence Cloarec

► **To cite this version:**

Clémence Cloarec. La prise en compte du destinataire : un enseignement explicite. Education. 2019. dumas-02419623

HAL Id: dumas-02419623

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02419623>

Submitted on 19 Dec 2019

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

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

La prise en compte du destinataire : un enseignement explicite

Clémence Cloarec

sous la direction de
Sébastien Mouton

Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Mention Enseignement Premier Degré

Sommaire

1. Introduction	5
2. Cadre théorique	7
2.1 L'enseignement explicite	7
2.1.1 Mise en contexte	7
2.1.2 Les principes fondateurs	9
2.1.3 L'explicitation venant de l'élève	10
2.1.4 L'explicitation venant de l'enseignant	11
2.2 La production d'écrit	13
2.2.1 Une tâche de haut niveau : une tâche complexe	13
2.2.2 Crise générale de la production d'écrit	15
2.2.3 Six principes sur lesquels baser l'enseignement de l'écriture	17
2.3 Affiner la problématique de recherche	18
3. Descriptif du dispositif mis en œuvre	20
3.1 Présentation	20
3.2 Objectif d'apprentissage	20
3.3 Analyse de l'album <i>Les Oiseaux</i>	20
3.4 Les obstacles	21
3.5 Descriptif du déroulement	22
3.5.1 En amont : une séquence de compréhension	22
3.5.2 Séance 1	22
3.5.3 Justification des choix	23
3.5.4 Séance 1*bis	23
3.5.5 Séance 2	23
3.5.6 Justification des choix	24
3.5.7 Séance 2*bis	24
3.5.8 Séance 3	24
4. Analyse des données recueillies	26
4.1 Les évolutions constatées entre le premier jet et le second jet	26
4.1.1 L'auteur et le lecteur s'incarnent davantage	26
4.1.2 L'apport d'informations nécessaires à la compréhension	30

4.1.3 La montée en abstraction dans la conception du médium : la lettre comme outil de communication	31
4.2 <i>Qui</i> de l'explication	33
4.2.1 Les effets de la séance 1 : un lecteur bel et bien là	33
4.2.2 Les effets de la séance 2 : entre formalisation et perte de spontanéité	35
4.2.3 Zoom sur la posture de l'enseignant durant la séance 2 : une explicitation trop guidée ?	37
5. Conclusion	40
Bibliographie	41
Annexes	42

1. Introduction

« La réussite de tous les enfants à l'école » fut l'un des axes prioritaire de la refondation de l'école de la république en 2013. Cependant, les enseignants n'ont pas attendus cette date pour placer cet enjeu au cœur de leurs préoccupations, pour prendre en compte la diversité et l'hétérogénéité de leurs élèves, pour questionner leurs pratiques et pour avoir confiance en la capacité de progrès de chacun des enfants en face d'eux. Pour Sensevy, l'enseignement est un jeu, c'est le jeu didactique où le professeur ne gagne que si l'élève gagne également. Si nous voulons gagner, il faut donc s'assurer que chacun gagne, que personne ne soit laissé sur le chemin. Un beau et grand programme en perspective... !

C'est avec cette conviction que j'ai pris mon premier poste de professeure des écoles stagiaire cette année. J'ai été affectée dans une école du centre ville de Nantes, auprès d'une population présentant peu de mixité sociale, mais toujours une grande hétérogénéité du point de vu des apprentissages. J'y enseigne à mi-temps auprès de 28 élèves de cycle 2 dans une classe constituée de 8 élèves de CE1 et de 20 élèves de CE2.

Débutant dans l'enseignement, cette volonté de permettre à tous les élèves de progresser et d'être en réussite s'est d'abord traduite par un questionnement réflexif sur ma pratique. Un domaine en particulier m'a alors mise en difficulté : la production d'écrit. Cette dernière s'inscrit dans l'un des trois champs du français : le lire, le dire et l'écrire. Cependant, la polyvalence que représente l'écrire témoigne de la complexité de son enseignement : apprendre à écrire et écrire pour apprendre, ces deux dimensions sont décisives à la scolarité de chaque élève. Pour ce qui est de mes difficultés, elles se sont concentrées sur l'identification des savoirs enjeux en production d'écrit, sur leurs organisations progressives au sein d'une programmation, sur le traitement des écrits des élèves (l'évaluation), sur la volonté de permettre aux élèves de retravailler leurs écrits en progressant à chaque fois. Tout cela allant de concert avec des questions sur ma propre posture durant les temps de production : quelle(s) posture(s), quel étayage apporter ? En résumé, si en tant qu'étudiante la production d'écrit ne me posait pas de problème, je me suis sentie désemparée et démunie au moment de l'enseigner.

À cette première préoccupation s'est jointe une seconde : le désir de proposer un enseignement explicite dans chacun des domaines abordés. Ce dernier questionne l'ensemble de ma pratique de professeure des écoles, il interroge ma posture à chaque moment d'enseignement. Cependant, je sais que les dérives de l'explicitation guettent n'importe quel enseignant, à savoir une pédagogie essentiellement frontale et une parole de l'enseignant omniprésente...

Cependant, il m'apparaît que production d'écrit et explicitation sont faits pour aller de pair. Dominique Bucheton le souligne dans son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture*¹, la tâche d'écriture (dans sa dimension pratique mais aussi réflexive) est non seulement complexe mais également pleines d'implicites. Des implicites qui restent des impensés des programmes et qui induisent fortement les réponses des élèves.

Au cours de cet écrit, je me consacrerai donc à étudier dans quelles mesures l'explicitation est un vecteur de réussite en production d'écrit.

Pour cela, je commencerai par approfondir le cadre théorique de ces deux notions qui ont besoin, ô combien, d'être définies : l'explicitation et la production d'écrit. J'en profiterai alors pour cadrer de façon plus précise la problématique de cet écrit. Par la suite, je présenterai le dispositif de production d'écrit que j'ai mis en place dans ma classe. Ce dernier m'a permis de recueillir des données, que j'étudierai en dernière partie.

1 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz

2. Cadre théorique

2.1 L'enseignement explicite

L'histoire de la pédagogie recense un nombre incalculable d'expressions ayant été momentanément au centre de l'attention. Ces termes connaissent alors un élan de popularité : on les trouve partout, à toutes les sauces, jusqu'à ce que leur essence soit distordue et qu'on ne sache plus trop de quoi l'on parle. Pourtant, ils ont bien un fondement théorique et une pertinence, mais ces derniers se perdent au cours de l'effet de mode. C'est, il me semble, en parti le cas de l'enseignement explicite. L'implicite étant pointé du doigt comme le cœur des inégalités scolaires, desservant les plus scolairement fragiles et mettant en difficulté les plus dépendants de l'action de l'enseignant (seuls ceux possédant déjà les codes de l'école se trouvent en situation de comprendre intuitivement ce qui est demandé) ; alors le recours à l'explicitation est encensé. Cependant, faudrait-il encore être au fait des controverses que ce terme peut susciter. Il me semble essentiel de poser un cadre à l'enseignement explicite, c'est ce que je m'appliquerai à faire en quatre temps. Je commencerai par remettre en contexte l'enseignement explicite, puis je reviendrai sur ses principes fondateurs pour, enfin, m'intéresser à l'explicitation venant de l'élève et celle venant de l'enseignant.

2.1.1 Mise en contexte

Le premier malentendu serait d'amalgamer explicitation et explication. La frontière entre ces deux notions semble fine, elle est pourtant essentielle. Le CNRTL définit l'explication comme un développement ayant pour but de faire comprendre, d'éclaircir quelque chose. L'explicitation, quant à elle, est juste éclairée de la mention « rendre plus explicite ». Ceci n'est pas d'une grande aide, et pourtant, la différence entre ces deux termes est fondamentale. En effet, si l'enseignement explicite a pour but de lever l'implicite, c'est à dire à lever des malentendus socio-cognitifs, l'explicitation comme simple recours à la parole en classe ne suffit pas. C'est en cela qu'explicitation et explication diffèrent : l'explication passe uniquement par le langage, l'explicitation, au contraire, renvoie à une situation explicite où l'élève pourra, par le biais du langage, progresser. En effet, à tâche ou consigne scolaire équivalente, chaque élève réinterprétera la situation différemment, lui injectera un sens différent. Ne passant pas uniquement par le discours, l'explicitation s'apparente à un processus dont l'objectif est de donner les clés à l'élève afin qu'il résolve les tâches scolaires, caractérise des situations et mette en synergie ses savoirs.

Mais quelle dimension recouvre réellement l'enseignement explicite ? Il est défini comme une tentative impliquant à la fois l'enseignant et ses élèves afin de lire des situations faisant appel à des notions théoriques, et à construire ces notions théoriques à partir de ces situations. Le rapport au savoir se joue dans ce va-et-vient entre pratique et théorisation. Concrètement, quelles modalités sont mobilisées ? Car, en effet, le désir d'explicitation ne va pas de soi, il mène au contraire à s'interroger sur ce qui est explicitable (la peur de « gâcher » les savoirs visés n'est pas loin) et sur ce qu'est une pratique explicite. En d'autres mots, que faudrait-il expliciter pour une meilleure efficacité des apprentissages ? La réponse à cette question n'est pas exhaustive, il s'agirait principalement d'explicitier « des techniques, des pratiques, des attentes, des règles, des stratégies, des démarches, des savoir-faire, des implicites dans la compréhension des textes, des connaissances préalables aux apprentissages... »². Il est cependant nécessaire de nuancer ce propos comme Sylvie Cèbe³, l'enseignement explicite s'apparente plus à une préoccupation de l'enseignant qu'à une méthode systématique à appliquer. Elle le différencie en particulier du concept d'instruction directe qui a été développé au Québec.

C'est pourtant de ce concept qu'est issue la notion d'enseignement explicite, il se développe en Amérique du nord à partir des années 60. Au départ, il est donc étroitement lié au *Direct Instruction* dont les résultats seront exposés suite au projet *Follow Through* se déroulant de 1968 à 1978. L'objectif étant de comparer neuf systèmes pédagogiques différents, il apparaît que l'enseignement structuré du *Direct Instruction* se place en tête. Plus récemment, les apports des études en psychologies cognitives ont démontrés l'importance de la métacognition dans la réussite scolaire. L'enseignement explicite se saisit donc de cette ambition et en fait son cheval de bataille.

Dans les programmes d'enseignement des cycles 2, 3 et 4⁴, l'enseignement explicite est présent en filigrane. L'expression elle-même d'« enseignement explicite » y apparaît à cinq reprises, et ce uniquement dans les programmes de cycle 2 et 3. Elle concerne à chaque fois l'action du professeur dans l'enseignement du français, et plus particulièrement l'enseignement des mécanismes de compréhension. Les instructions officielles demandent donc aux enseignants de lever les implicites des textes en outillant les élèves par l'enseignement explicite des stratégies de compréhension. Le terme « d'explicitation » est quant à lui plus récurrent : il apparaît à neuf reprises. Sa répartition est plus équitable : il est présent dans les trois cycles, et dans différents domaines d'apprentissages : le français, les mathématiques et les arts plastiques. Il recouvre cependant une dimension bien différente : il concerne cette fois l'élève pour l'amener à expliciter sa démarche, ses procédures.

2 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.02). Paris : Retz

3 Dossier ressource sur l'enseignement explicite sur le site du Centre Alain Savary (Ifé de Lyon)

4 Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Programmes d'enseignement du cycle 2 des apprentissages fondamentaux, cycle 3 de consolidation et cycle 4 des approfondissements BO spécial n°30 du 26 juillet 2018

2.1.2 Les principes fondateurs

L'enseignement explicite à l'école est donc l'explicitation de la forme scolaire, de ce qu'est apprendre à l'école. Dans cette dimension il se rapproche fortement du domaine 2 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁵. Les outils et méthodes pour apprendre sont au cœur de cette dimension métacognitive qui vise à permettre à l'élève de devenir efficient dans ses apprentissages. On souligne ici l'importance de doter tous les élèves des procédures de bases qui conditionneront leurs réussites scolaires.

Pour cela, l'enseignement explicite semble être régi par différents principes qui vont guider l'action de l'enseignant. J'aborderai chacun d'entre eux successivement.

Le premier est une pédagogie du modelage qui cherche à rendre explicite les apprentissages. Cette démarche a pour ambition de permettre à l'élève de se concentrer sur le processus et non sur la réponse attendue (cette dernière lui étant fournie dès le début de l'apprentissage). La phase de recherche se concentrera donc sur la stratégie à mettre en œuvre, au cours de celle-ci l'enseignant puis les élèves seront amenés à mettre en haut parleur leurs pensées. Ce dispositif a pour but le développement de la métacognition par l'explicitation des stratégies. Ceci se construira en trois temps : d'abord l'enseignant qui fait, puis l'enseignant et l'élève faisant conjointement, et enfin l'élève faisant seul, s'engageant dans une pratique autonome.

Le second principe fondateur est une pédagogie structurée et progressive. En effet, les savoirs acquis en milieu scolaire ne sont pas une somme de connaissances accumulées dans la tête des élèves, ils s'articulent au contraire en disciplines afin de pouvoir penser le monde. Ses savoirs sont également pensés de façon progressive de manière à aller du plus simple au plus complexe. Cette préoccupation a pour objectif d'éviter une surcharge cognitive tout en visant constamment la compréhension.

Car en effet, réussir n'est pas comprendre, et c'est la compréhension que l'enseignant cherche en premier. Ceci m'amène au troisième principe fondateur qu'est la répétition. En effet, les chercheurs « demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisamment aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches »⁶, il est bien question ici d'un temps long au sein duquel les enjeux sont multiples. Cette répétition se base sur la proposition de travaux différents mais visant toujours le même objet de savoir afin que l'élève puisse gagner en compétences et transférer d'une tâche à l'autre ce qu'il a appris.

5 Dossier ressource sur l'enseignement explicite sur le site du Centre Alain Savary (Ifé de Lyon)

6 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.02). Paris : Retz

Enfin, le dernier principe que j'évoquerai ici est la valorisation des efforts et des stratégies mises en place par les élèves. La notion d'effort a été définie par la psychologue cognitive Carol Dweck qui voit une corrélation entre la perception que l'élève a de son intelligence et les efforts qu'il va fournir face à une tâche. Elle en déduit deux modèles : celui de l'intelligence dynamique et celui de l'intelligence statique. Le feedback positif, encourageant et bienveillant est alors nécessaire pour que chaque élève soit dans une posture dynamique et non statique. Cependant, je crois que la valorisation des stratégies requiert une dimension toute autre et beaucoup plus fondamentale. L'importance du haut parleur porté sur la pensée en construction de l'élève est alors primordiale. Par la métacognition l'élève observe sa pensée se construire, ses stratégies échouer ou réussir, il devient donc plus efficace.

Cependant, l'écueil porté par tous ces principes fondamentaux est qu'ils se concentrent majoritairement sur le professeur et ne tiennent que très peu compte de l'élève comme représentant d'un enseignement explicite.

2.1.3 L'explicitation venant de l'élève

Le monde des savoirs à l'école reste un monde totalement artificiel où chaque objet de savoir a été didactisé. Le travail de transposition au monde réel, qui semble naturel pour l'enseignant, est loin d'être évident pour les élèves. D'où l'importance des gestes de tissage qui influent du sens et de la pertinence à toutes nos situations scolaires. Cette transposition est de l'ordre de l'explicitation pour laquelle le développement de capacités réflexives est essentielles. Car on demande aux élèves d'expliquer leur démarche à l'enseignant mais aussi de l'expliquer à eux-même, le développement des compétences langagières sont en premières lignes. En effet, pour pouvoir parler ses stratégies il faut le lexique et les structures syntaxiques adaptées...

En tant qu'explicitateur, l'élève est amené à endosser deux postures. D'abord celle de l'élève qui explicite à lui-même ou à l'enseignant. La relation éducative est alors duelle et peut viser l'explicitation des procédures, des apprentissages visés (institutionnalisation) ou la mise en liens avec d'autres apprentissages, contenus, méthodes qui relèvent alors de la mémoire didactique. Leur origine est pratiquement toujours une sollicitation de la part de l'enseignant. Ces fenêtres se situent dans un temps restreint (pilotage serré oblige...), généralement pendant la séance, à sa fin ou même après lors d'un temps décroché. La deuxième posture est celle de l'élève qui explicite à d'autres élèves. Celle-ci est forcément la réponse à un dispositif particulier qui aura visé à provoquer des interactions entre les pairs. Ces dernières interviennent au cours ou à la fin d'une séance. Le

postulat qui est à leur fondement est que le dévoilement de « façon de faire » des élèves aux autres peut permettre d'engranger des stratégies qu'ils seront en capacité de remobiliser devant une tâche similaire (à partir du moment où ils reconnaissent la nouvelle tâche comme similaire)⁷. Cette dimension de l'explicitation chez l'élève rappelle l'apprentissage vicariant développé par Bandura : l'élève apprend aussi en observant ses camarades faire, ici il s'agit plus particulièrement d'écouter leurs stratégies.

« Pour quelles raisons dis-tu ce que tu dis ou fais-tu ce que tu fais ? », telle est la question que l'enseignant va adresser à l'élève pour le faire basculer du côté de la métacognition, pour le faire parler sur son savoir en construction. La parole de l'élève se construira alors en opposition ou en collaboration avec celle de ses pairs, ce qui permettra une montée en abstraction en co-élaborant et conceptualisant une notion. La réussite de l'élève dépend de cet effort de verbalisation mais, également, d'une réflexion en amont sur les critères de réussite. « A quoi ressemblera cet exercice lorsque vous l'aurez réussi ? Quelle est la règle du jeu qu'a en tête l'enseignante quand elle propose cette consigne ? À quoi faut-il faire attention dans la tâche ? Qu'est ce qui va permettre de dire si c'est réussi ou pas »⁸ sont autant de champs de réflexions qui permettent aux élèves d'augmenter leur clarté métacognitive.

Provoquer l'explicitation de l'élève demande une organisation que le professeur des écoles pensera en amont. Le choix de son dispositif sera alors crucial. Mais puisque l'enseignant est lui aussi vecteur de l'enseignement explicite, son intervention doit elle aussi être réfléchie à l'avance.

2.1.4 L'explicitation venant de l'enseignant

En se focalisant sur l'activité intellectuelle de l'élève, sur sa métacognition, les enseignants cherchent à faire réussir ceux qui sont le plus éloignés des requis scolaires. Mais encore faut-il savoir ce qu'on explicite et pourquoi on explicite. Une palette d'actions s'offre alors au professeur. Il y a les actions du dire : expliciter les intentions et objectifs de la leçon, rendre explicite les prérequis dont les élèves auront besoin. Il y a également les actions qui relèvent du montrer : l'enseignant exécute la tâche et la commente à voix haute. Et il y a celles du guider : l'enseignant amène l'élève à rendre explicite son raisonnement. Afin de favoriser la clarté cognitive de ses élèves l'enseignant est donc amené à porter son explicitation sur trois choses : les apprentissages visés (pourquoi), les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés.

7 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.06). Paris : Retz

8 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.11). Paris : Retz

Cependant, des écueils guettent cette volonté d'explicitation. Le premier est l'allongement du temps de consigne et de la parole magistrale du maître. Or, l'enseignant ne peut pas expliciter à l'infini, le risque serait sinon de tuer l'apprentissage. Comme le souligne Sylvie Cèbe, la tension entre implicite et explicite est nécessaire à l'apprentissage : « Supposer que l'explicitation des consignes et des enjeux didactiques pourrait suffire, c'est considérer que l'acte d'enseigner est une action unilatérale : « un enseignant et 25 enseignés avec un mode de réception unique ». L'acte d'enseigner repose sur la tension entre implicite et explicite ; tension qu'il est nécessaire d'assumer en cherchant les équilibres invisibles et complexes entre les moments où il s'agit vraiment d'expliquer et les moments où on reste dans l'implicite »⁹. Chercher l'explicitation absolue revient donc à méconnaître et nier l'hétérogénéité des classes et refuser cette tension d'où naît le savoir. Quoi qu'il en soit, le travail de l'enseignant est celui d'un équilibriste : il perd autant à expliciter trop, que trop peu !

Il s'agit alors d'identifier les moments où l'explicitation est pertinente, cette réflexion se mène autour de deux questions étroitement liées : expliciter quoi et expliciter quand ? Pour ce qui est du quoi, nous avons déjà répondu à cette question : il s'agit des apprentissages visés, des procédures et des apprentissages réalisés. Répondre au quand est plus compliqué car cela fait appel, je crois, à différents gestes professionnels convoqués dans un même temps. Pour cela il est important de mettre au jour des temps sensibles au cours des séances et des séquences, temps durant lesquels l'explicitation permettra de raccrocher les élèves aux objets de savoir. Dans ce but, Jacques Bernardin et Patrick Rayou¹⁰ identifient quatre moments :

- Les cinq premières minutes de cours, pour la présentation des enjeux de la tâche ainsi que son but et ses consignes.
- Au cours de la tâche en suspendant l'activité pour expliciter les procédures. Ce moment est défini comme « le moment propice », particulièrement dur à identifier pour l'enseignant novice... Il faudra ensuite repenser les modalités, réorienter le travail des élèves afin de le faire évoluer.
- Au cours de l'institutionnalisation : ce passage du réussir à l'apprendre et comprendre. Les élèves ont ici à extraire le noyau dur de savoir pour en faire un objet d'apprentissage qu'ils seront capable de réinvestir dans une situation semblable.
- Et enfin les moments de transition et de tissage.

9 Dossier ressource sur l'enseignement explicite sur le site du Centre Alain Savary (Ifé de Lyon)

10 Dossier ressource sur l'enseignement explicite sur le site du Centre Alain Savary (Ifé de Lyon)

L'explicitation venant de l'enseignant repose donc sur des interventions réfléchies et programmées qui répondent à un problème des élèves, mais qui ne peut pas intervenir avant que ce problème ne se pose.

Le travail d'explicitation se concentre sur les fondamentaux, sur ce qui a pour vocation de devenir des outils aux services des autres apprentissages. Il s'agit bien entendu ici de la lecture et... de l'écriture !

2.2 La production d'écrit

Contrairement à ce que l'on pourrait penser ou dire, l'écriture ne se perd pas, bien au contraire ! Il suffit d'observer, dans les transports en commun par exemple, le nombre de personnes pianotant sur leurs téléphones, restant en constant contact avec leurs proches et l'actualité, pour comprendre que, non, l'écriture n'est pas une espèce menacée d'extinction. Son accès et son utilisation sont, au contraire, massifiés par un système de communication omniprésent : les réseaux sociaux.

Nos élèves naissent au cœur même de ce nouveau type de communication, leur enseigner à produire des écrits revient à les préparer à s'y confronter, à l'utiliser.

Afin de dresser un état des lieux de l'enseignement de la production d'écrit, je débiterai par la présenter comme une tâche de haut niveau, c'est à dire une tâche complexe. Puis j'aborderai la crise générale qu'a pu connaître l'enseignement de la production d'écrit en faisant le bilan des questions fondamentales qui ont engendrées sa refondation. Enfin, je terminerai par exposer six principes sur lesquels baser l'enseignement de l'écriture.

2.2.1 Une tâche de haut niveau : une tâche complexe

Cette massification de l'accès à la parole, ne s'accompagne pas d'une maîtrise plus importante des compétences d'écriture. Il semblerait même que ce soit le contraire. Comme le souligne Dominique Bucheton l'écriture serait « au cœur des pannes de la démocratisation scolaire »¹¹. Diverses enquêtes PISA et PIRLS nous l'ont assez montrées : loin de favoriser la réussite de tous les élèves, le système éducatif français creuse et accentue les écarts entre eux. C'est un système qui produit de l'inégalité, et non de l'égalité (dommage pour la devise placardée sur nos écoles). Les faibles

11 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.07). Paris : Retz

compétences de nos élèves en littérature sont particulièrement pointées du doigt : ils éprouvent des difficultés à interpréter les idées d'un texte, à en apprécier le contenu, à répondre à l'écrit à des questions ouvertes, en outre à réfléchir le stylo à la main. Au regard de ce constat, Dominique Bucheton s'incline à penser que l'écriture, encore plus que la lecture, jouerait un rôle dans cette « panne de l'ascenseur social »¹². La double dimension de l'écriture tient une part fondamentale : c'est un sujet d'apprentissage (apprendre à produire un écrit) et c'est un vecteur d'apprentissage (apprendre en ayant recours à l'écrit). Cette dimension réflexive, ô combien pointée du doigt lors des enquêtes internationales, reste encore un impensé des programmes de cycle 2. Ces derniers traitent l'écriture sous quatre entrées : la maîtrise du geste graphique (que ce soit en cursive ou au clavier), la production d'écrits en référence à différents genres de textes, la pratique de la relecture et le développement de la vigilance orthographique.

Et pourtant, même en évacuant la dimension réflexive de l'écriture, amener les élèves à produire des écrits ne semble pas chose aisée ! En effet, faire de l'élève un sujet écrivant pose déjà beaucoup de questions et de difficultés (je suis bien placée pour le savoir). Ceci découle du fait que l'écriture est une tâche complexe, on parle de tâche de haut niveau, de part ses multiples composantes et préoccupations qui entrent simultanément en ligne de compte. Impossible de diviser la production d'écrit en une multitude de petites tâches : pour qu'elle ait du sens, absolument tout doit être traité en même temps. La surcharge cognitive nous attend au détours d'une phrase, et ce même pour un expert !

Réduire l'activité de l'élève écrivant à une prise en compte des normes linguistiques serait réduire considérablement ce qu'est la production d'un texte. L'écriture s'apparente plus à une situation de résolution de problèmes à laquelle chaque individu va répondre différemment. Dominique Bucheton va jusqu'à la considérer comme « un observatoire précieux de la diversité des calculs d'ordre cognitif, linguistique, psychologique, socio-affectif, identitaire et expérientiel mis en œuvre par le cerveaux »¹³. Rien de moins ! Lors de l'écriture l'élève est donc amené à prendre en compte « la genèse des idées, leur développement, leur pertinence, leur mise en ordre, la prise en compte du destinataire, le genre du texte, le choix des mots, la mise au point de la syntaxe, l'orthographe, la graphie, la mise en page etc. »¹⁴, je rajouterai à cet ensemble l'individu qu'est l'élève (qui il est, comment il se perçoit) et le rapport d'affectivité qu'il entretient avec l'écriture. Le tout fonctionnant dans un système d'interdépendance. Impossible d'attendre d'un novice, ni même d'un expert, qu'il puisse contrôler tous ces éléments lors d'une première écriture. Ce rapport des plus complexes est synthétisé par Dominique Bucheton qui compare l'activité d'écriture à l'entrée dans une boîte noire.

12 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.07). Paris : Retz

13 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.27). Paris : Retz

14 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.26). Paris : Retz

Cette dernière est matérialisée par un schéma¹⁵ montrant que le processus d'écriture est complexe, et qu'il se joue sur plusieurs axes conjoints. Sur l'axe de référence (celui vertical) se joue de quoi parle le texte, c'est à dire les pratiques langagières, qui sont associées à l'activité linguistique, et les représentations du monde, rattachées pour leur part à l'activité cognitive. Ces dernières mènent au référent : de quoi parle le texte. Sur l'axe énonciatif (celui horizontal) on retrouve la dialectique du rapport à soi et à l'autre : l'activité socio-langagière est la représentation des autres et du contexte, l'activité psycho-affective est l'image de soi comme sujet écrivant.

Vaste programme qui attend nos élèves dont le développement tout entier est mis en jeu, et qui doivent se confronter à cette tâche de haut niveau et produire des textes...

2.2.2 Crise générale de la production d'écrit

Mais la tâche n'est pas aisée non plus pour le professeur : pas de jaloux, tout le monde est mis en difficulté !

L'écriture mobilise des savoirs qui sont enseignés, et d'autres qui le sont moins (maudit implicite!), d'où la position délicate dans laquelle se trouve l'enseignant. L'enseignement de l'écriture a connu une crise identitaire due à son caractère polyvalent. Le refonder nécessite d'en délimiter les contours en réfléchissant à sa spécificité, à son rôle dans la formation de l'élève et au rapport que la production entretient avec les autres disciplines.

Des tensions surgissent rapidement. Par exemple : « Faut-il enseigner en priorité la langue, les normes, et ainsi multiplier les exercices de langue et exercices d'écritures au détriment de la créativité, de la singularité d'une parole d'auteur ? Faut-il procéder à l'inverse : partir de la nécessité de l'écriture, de ce qu'il y a de difficile à écrire pour amener l'élève à voir et à dépasser les problèmes de langues qui surviennent ? »¹⁶. En d'autres mots : qui de la poule ou de l'œuf est arrivé en premier ? Comme le souligne Dominique Bucheton, devant de tels dilemmes l'expert trouve « des solutions intermédiaires, il bidouille avec les prescriptions et comme tout professionnel ajuste son travail. Le débutant angoisse, culpabilise »¹⁷.

Il s'agit aussi de questionner la relation à l'écrivain : cela fait peu que l'élève est considéré comme un écrivain à part entière avec ses affects et connaissances d'arrière-plan, et non comme un simple sujet épistémique. À juste titre, n'importe quel travail d'écriture développe chez celui qui le poursuit toute une gamme d'affects qu'il est impossible d'ignorer chez nos élèves. De l'angoisse du jugement du lecteur à la jubilation du plaisir d'inventer, l'émotion que suscite l'écriture est un va-

15 Annexe 1 : Ecrire un processus complexe qui se joue sur plusieurs axes conjoints p.41

16 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.162). Paris : Retz

17 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.177). Paris : Retz

et-vient entre introspection, subjectivité et mise à distance. La relation à l'enseignant en est forcément modifiée elle aussi, quelle place a-t-il dans cette relation d'auteur ? Il apparaît qu'une posture de contrôle ne puisse mener bien loin, la posture d'accompagnement semble encore la plus adéquate à condition d'accepter les silences que génèrent les temps de production d'écrit. Ces silences sont évidemment relatifs car il appartient à l'enseignant de lever les malentendus que peuvent générer ces situations d'écriture : entre en scène alors l'explicitation ! Les gestes professionnels permettent ici de donner du sens à la tâche et de montrer à l'élève quelle place il doit y occuper. Dans cette perspective, Dominique Bucheton fait référence aux gestes de tissages : « Vers l'amont : ils aident l'élève à faire les structures nécessaires entre ce qu'il sait, ce qu'il a vécu, les modèles de textes connus ; et tissage vers l'aval : vers la réception du texte et ce que la tâche vise comme savoirs, ce qu'on doit apprendre et comprendre en l'écrivant. »¹⁸.

La question fondamentale de l'évaluation a évidemment été l'un des grands champs de réflexion. Depuis les années 1968 et les travaux menés par l'INRP sur la correction, on sait qu'en matière de production d'écrit les corrections, par leurs dimensions vagues, ne permettent pas aux élèves en difficulté de comprendre et corriger leurs erreurs. Les annotations au stylo rouge en marge du texte, telles que O. (orthographe), MD. (mal dit), IMP. (impropre), R. (répétition) ou encore les autres points d'exclamations, d'interrogations, double traits ou ondulations, pointent plus des fautes que des erreurs et sont très décourageantes. Nous avons tous connu la violence émotionnelle que représente ces annotations ou la rature d'un de nos mots sur un travail d'écriture. Il est probable que ce type de corrections apparaissent d'autant plus violentes que la production d'un écrit demande un investissement de soi (sur le plan de la tâche mais aussi de l'affect) en dehors de la norme scolaire. Mais ce modèle ancestral est aujourd'hui obsolète, heureusement ! Cette obsolescence se traduit dans un premier temps par une reconsidération de l'atmosphère et la volonté de laisser à l'élève un espace pour parler, penser et apprendre. Lire un texte d'élève sans saisir son stylo rouge témoigne de la volonté d'entendre ce que l'enfant a à dire. C'est considérer la relation éducative comme avant tout celle de deux êtres sensibles mus par un désir et un devoir : celui de progresser et de faire progresser. Néanmoins, ceci ne signifie pas l'absence d'évaluation car, pour faire progresser, il faut bien évidemment évaluer. Afin de porter un autre regard sur les écrits de nos élèves, Dominique Bucheton propose quatre indicateurs permettant d'évaluer le travail de l'écriture¹⁹. Le premier est un indicateur strictement quantitatif. Le second évalue la dimension énonciative et pragmatique, c'est à dire comment l'élève se positionne dans son écrit. Le troisième indicateur se concentre sur la

18 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.36). Paris : Retz

19 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.114-115). Paris : Retz + cf annexes 2 p. ?

dimension sémantique et symbolique : quels sont les enjeux, les valeurs du texte. Enfin, le quatrième évalue la construction du rapport à la norme.

Cette évaluation se joue principalement dans les différentes réécritures ainsi que dans le statut accordé à l'écrit préparatoire. La réécriture permettrait en particulier l'épaississement du texte. Sur un temps plus ou moins long, l'élève est amené à réécrire le même texte. Chacune d'entre elle est l'occasion d'avancer dans la maîtrise d'une dimension, qu'elle soit cognitive, identitaire, culturelle ou linguistique.

2.2.3 Six principes sur lesquels baser l'enseignement de l'écrite

En ouverture à de nouvelles pratiques professionnelles, Dominique Bucheton fait l'éloge de six grands principes afin « d'inventer, modifier, planifier, mettre en œuvre l'enseignement de l'écriture dans la classe »²⁰. Je vais ici reprendre chacun d'entre eux.

Le premier qu'elle évoque est la variation. Celle-ci recouvre deux dimensions. Dans la première, elle a pour objectif de répondre à l'hétérogénéité des élèves car, on le sait, il n'y a pas deux apprenants qui seront prêts à apprendre au même moment et qui apprendront de la même façon. Une situation didactique qui conviendra très bien à un élève, ne conviendra pas à son voisin et, même, ne lui conviendra peut être pas à un autre moment de l'année... Le but est donc d'ouvrir les possibles, de multiplier les entrées. La deuxième dimension, allant évidemment de pair avec la première, vise à assouplir et libérer les possibilités créatrices. Dominique Bucheton parle « d'autoriser le mixage, les emprunts, voire les délires »²¹. Un écueil est cependant à percevoir : le risque de s'engager dans une dispersion. Pour le contourner, Dominique Bucheton appelle à une conduite étroite définie par des gestes professionnels précis.

Le second éloge dont il est question est celui du temps. Ce dernier, par le recours au langage et à certaines tâches, va permettre les processus de sémiotisation du savoir. C'est un processus long qui nécessite un rapport étroit entre le savoir en question et l'élève. Ce temps étendu nécessite également un fonctionnement mobilisant différents types de registres : l'agir, le penser, le parler, l'écrire, le nommer, le tout afin de construire le sens. C'est pourquoi les temps de réécriture sont si fondamentaux : ils permettent la mise en relation, la circulation et la connexion à divers réseaux de sens qui viennent enrichir la production de l'élève.

Le troisième principe est celui de la complétude. Pour ma part, je le rapproche énormément de la volonté d'enseigner de façon explicite. Leurs préoccupations sont proches : il s'agit de nommer les

20 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.218). Paris : Retz

21 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.218). Paris : Retz

objets de savoir et de s'assurer qu'en fin de séance ou de séquence les élèves sont au clair avec ce qu'ils ont appris et avec les tâches qui leur ont permis d'atteindre ce but. À ce moment le savoir est formalisé, il est complet (d'où l'utilisation du terme complétude), il est alors efficient.

Le quatrième éloge se nomme celui du bidouillage. Par cette expression, Dominique Bucheton désigne l'art de l'ajustement en vue de la fin recherchée. Cette capacité d'ajustement, de réponses spécifiques aux élèves est le B.A.BA de l'enseignement. Il s'agit de toujours garder en tête l'objectif visé, tout en acceptant d'emprunter des chemins inattendus si cela permet d'atteindre l'objectif en conservant l'engagement des élèves. Pour cela, Dominique Bucheton préconise : « Oublions les préparations clé en main et les modèles de réponses attendus »²².

Le cinquième principe est celui du mélange entre le dire, lire, écrire, parler et regarder. Si l'apprentissage de l'écriture est avant tout scolaire (c'est à dire qu'il se déroule à l'école et non en dehors contrairement à l'oral), il est néanmoins constamment lié et nourri par d'autres tâches. Les tâches de lectures sont essentielles, elles nourrissent par leur diversité la culture de l'élève. C'est également le cas des interactions orales, des visites, des nombreuses découvertes pilotées par l'enseignant. Mais ces découvertes ne sont rien sans les gestes professionnels de tissage, l'un des grands pôles du multi-agenda.

Enfin, le dernier éloge est consacré au travail spécifique sur la langue, se situe devant et s'inscrit entre progression ajustée et pratiques raisonnées. L'étude de la langue est évidemment l'un des champs de réflexion concomitant à la production d'écrit. La production d'écrit donne du sens aux heures passées en études de la langue puisque c'est à ce moment là que les savoirs acquis pourront entrer concrètement en action. Réfléchir à la langue seule n'a de beauté que pour les linguistes, les élèves au contraire ont besoin de voir que l'apprentissage structuré du code de la langue écrite est un outil indéniable. L'équilibre recherché est fragile et nécessite un constant tissage.

2.3 Affiner la problématique de recherche

A la lumière de mes lectures et de la construction de ce cadre théorique, il m'apparaît que la problématique énoncée en introduction, dans laquelle l'explicitation est un vecteur de réussite en production d'écrit, nécessite d'être cadrée de façon plus spécifique.

Il me semble dans un premier temps important de définir sur quel axe de la production d'écrit je voudrais que l'explicitation agisse, ceci dans le but de mieux en mesurer les effets. Je souhaiterais donc me concentrer sur l'axe énonciatif, en portant plus particulièrement mon attention sur la

22 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.220). Paris : Retz

question du destinataire. Pour justifier ce choix je citerai tout simplement Dominique Bucheton : « La question du destinataire, très abstraite, implicite, lourdement chargée d'inquiétude, est un obstacle didactique majeur. Elle se pose à tous les niveaux de la scolarité »²³.

J'étudierai donc l'influence de l'explicitation sur la production des élèves, et ce au service d'une prise en compte du destinataire.

23 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.31). Paris : Retz

3. Description du dispositif mis en œuvre

3.1 Présentation

L'ambition du dispositif que je vais présenter ici est d'écrire une lettre. Afin de lui donner plus de sens, ce dispositif s'inscrit dans un projet d'écriture : chaque élève sera amené à écrire une lettre à un élève de la classe de CM2. Le fait que les lecteurs soient réels, mais également présents dans la classe d'à côté, permet d'affiner l'enjeu de la production d'écrit pour chacun des élèves écrivant. Le lecteur n'est pas une entité abstraite et lointaine, au contraire.

L'écriture de cette lettre prend sa source à la découverte d'un album de jeunesse : *Les Oiseaux* de Germano Zullo et Albertine. Cet album, à dimension philosophique, traite des petits détails, des petites choses qui changent le monde.

Le produit final que j'envisage est donc une lettre à un élève de CM2 présentant l'une de ces petites choses qui, en réalité, est grande.

3.2 Objectif d'apprentissage

L'objectif d'apprentissage que je souhaite poursuivre au cours de cette séquence de production d'écrit est de prendre en compte son destinataire, d'être capable de se l'imaginer durant le processus d'écriture. En ce sens je m'inscris sur l'axe énonciatif²⁴ développé par Dominique Bucheton : l'activité socio-langagière permettant la représentation des autres et du contexte. Bien que, dans le cadre de mon dispositif, les destinataires ne soient pas loin, leurs prises en compte au cours de l'écriture reste une question abstraite et implicite. Il est alors pertinent de porter mes recherches autour de l'explicitation sur cette question précise.

Au regard des instructions officielles, la compétence concernée est celle de produire des écrits²⁵ ; l'attendu de fin de cycle est quant à lui « rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire »²⁶.

3.3 Analyse de l'album *Les Oiseaux*

24 Annexe 1 : Écrire un processus complexe qui se joue sur plusieurs axes conjoints p.41

25 Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, programmes d'enseignement du cycle 2 des apprentissages fondamentaux, BO spécial n°2 du 26 mars 2015 p.12

26 Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, programmes d'enseignement du cycle 2 des apprentissages fondamentaux, BO spécial n°2 du 26 mars 2015 p.20

La séquence de production d'écrit trouve sa source à la littérature de jeunesse. Le texte que j'ai choisi d'utiliser, *Les Oiseaux* de Germano Zullo et Albertine, est un album empreint d'une forte dimension philosophique. Il défend l'importance des petits détails, des petites choses qu'on ne voit pas au premier coup d'œil mais qui, à mieux y regarder, font tourner le monde et le bouleversent. Le texte a recours à un langage soutenu porté par un vocabulaire recherché (« semblables », « enrichir », « l'instant qui passe ») et l'alternance entre des phrases complexes (plus longues) et des phrases simples (plus courtes), par exemple : « On pourrait presque croire qu'il s'agit de jours semblables aux autres. Ils possèdent cependant un petit quelque chose de plus que les autres jours. Pas grand-chose. Un petit détail. Minuscule. ». Cette tension entre fluidité et saccade donne un rythme à la lecture qui permet de mettre en emphase le message porté par le texte : ce sont les petites choses, les petites actions qui transforment le monde.

Les illustrations qui accompagnent ce texte sont épurées, leur traitement est minimaliste puisqu'elles sont composées principalement de couleurs primaires en aplats. Elles sont succinctes et exemptes de détails. Et pourtant, malgré cette apparente simplicité, les illustrations sont essentielles car elles guident la compréhension du texte. Elles mettent en scène un homme traversant le désert en camion. Alors qu'il s'arrête sur le bord d'une falaise, il ouvre les portes arrières de son camion et libère une vingtaine d'oiseaux exotiques. Lorsqu'il s'apprête à partir, il découvre dans le fond de son camion un petit corbeau qui ne s'est pas envolé. Après avoir partagé un sandwich avec lui, et l'avoir convaincu de rejoindre les autres oiseaux, le corbeau décide de s'envoler. L'homme commence à reprendre la route jusqu'à ce que les oiseaux viennent le chercher pour l'emporter avec eux. L'album se termine sur la vision de l'homme et du corbeau volant ensemble, heureux. Il est alors aisé de rapprocher le corbeau du petit détail qu'évoque le texte (le plus petit et le moins coloré de tous les oiseaux). Ce dernier transforme la vie de l'homme qui le libère en l'emportant avec lui. Les illustrations apparaissent alors comme une mise en scène du texte philosophique, à travers l'aventure des personnages et leurs différentes émotions le message philosophique perd en abstraction et se fait plus concret.

3.4 Les obstacles

Les obstacles que j'envisage sont au nombre de deux. Le premier est la compréhension de l'album *Les Oiseaux* : c'est un texte réticent car à visée philosophique. C'est pourquoi, ma séquence de production d'écrit sera précédée d'une séquence de compréhension portant sur l'étude de l'album.

Le second porte, bien évidemment, sur la prise en compte du destinataire au cours de l'écriture et la capacité à partager avec lui, à créer un lien de connivence.

3.5 Description du déroulement²⁷

3.5.1 En amont : une séquence de compréhension

Avant d'aborder l'écriture, il était essentiel d'assurer la compréhension de l'album *Les Oiseaux*. En ce sens, je construisis et menais quatre séances d'apprentissage.

La première séance avait pour objectif l'identification de la portée philosophique du texte. Il s'agissait donc de le lire en faisant abstraction des illustrations. Pour cela chaque élève disposait d'un tapuscrit. À la suite de la lecture, les élèves ont été amenés à identifier le message du texte puis, à travers des maximes telles que « c'est la goûte d'eau qui fait déborder le vase », à chercher l'exemple d'un petit détail qui transforme le monde.

La seconde séance avait pour objectif la compréhension de la relation texte-image. Pour cela j'avais au préalable sélectionné les illustrations les plus importantes afin de les projeter. Le travail mené fut axé sur la description des actions et des expressions des personnages et la formulation d'hypothèses quant à leurs causes.

La troisième séance devait poursuivre ce travail en accentuant la compréhension des états mentaux des personnages. Pour cela je mis en place un dispositif de mise en scène où par deux les élèves devaient imaginer un dialogue : soit entre l'homme et le corbeau afin de le convaincre de s'envoler, soit celui entre le corbeau et les autres oiseaux pour les persuader de faire demi-tour et d'aller chercher l'homme. Cette mise en scène se poursuivait à l'écrit par binôme, le dialogue ayant fait l'objet au préalable d'une séquence d'apprentissage.

Enfin, la dernière séance avait pour objectif l'identification de petits détails qui, en réalité, sont grands. Pour cela, le dispositif mis en œuvre fut celui du débat. À la fin de ce dernier une liste des « petites choses qui sont grandes » fut établie. Cette dernière avait pour vocation de servir de répertoire lors de l'écriture des lettres.

3.5.2 Séance 1

²⁷ Annexe 3 : Progression de séquence et fiche de préparation pour la séance 2 p.45-47

La première séance, devant donner l'impulsion au projet d'écriture, ne devait concerner en réalité que six élèves. Ces derniers devaient rencontrer les six élèves de CM2 à qui ils adresseraient leur lettre. Cette rencontre s'inscrit bien évidemment dans la démarche d'explicitation : rencontrer son destinataire, pouvoir lui parler, afin de mieux se le représenter durant la phase d'écriture. Les échanges entre les deux élèves étaient évidemment guidés, c'est pourquoi l'objectif de cette séance était de rencontrer son destinataire afin d'identifier ses attentes lorsqu'il reçoit une lettre. Que s'attend-il à trouver ? Comment veut-t-il qu'on s'adresse à lui ? Que désire-t-il ? Qu'aime-t-il ? Etc. Ces échanges furent suivis par une mise en commun : chacun exprima ce qu'il avait retenu des attentes de son destinataire.

3.5.3 Justification des choix

Pour cette première séance, l'explicitation n'est pas de mon fait, elle ne passe pas par ma parole mais pas le dispositif mis en œuvre. La rencontre avec le destinataire doit permettre de faire sortir le lecteur de l'abstraction. Même si sa présence est différée (il est effectivement absent lors de l'écriture), le fait qu'il ait été présent le rend plus réel, plus représentable.

J'ai fait le choix de ne pas mener cette séance avec l'ensemble du groupe, donc de ne pas permettre à tous les élèves de rencontrer leur futur lecteur, dans le but de faire apparaître des contrastes dès le premier temps d'écriture. Ces contrastes, entre un élève qui a rencontré la personne à qui il écrit et un autre qui ne l'a pas rencontré, seront source, je crois, d'analyse.

Concernant le choix des élèves qui bénéficieront de ce premier temps d'explicitation, j'ai choisi de constituer un groupe hétérogène comportant à la fois des élèves de CE1 et des élèves de CE2, mais également des élèves plus ou moins à l'aise devant les tâches scolaires.

3.5.4 Séance 1*bis

La séance suivante constituait le premier temps d'écriture. L'objectif était d'écrire une première version de la lettre. Lors du temps de consigne j'insistais sur l'importance d'expliquer à son destinataire pourquoi ils avaient choisi ce « petit détail qui en réalité est grand » en particulier.

3.5.5 Séance 2 :

La seconde séance, se déroulant également avec un groupe restreint de six élèves, portait également sur l'explicitation. Son objectif était de définir les attentes du lecteur afin de mieux se l'imaginer

lors du prochain temps d'écriture. Pour cela, les élèves ont été amenés à s'échanger leurs lettres afin de les lire et de répondre à quatre questions : qui parle ? À qui ? Pour dire quoi ? Quel est l'effet produit ? La mise en commun se déroula selon deux axes : qu'est ce que l'auteur a fait, ou au contraire, qu'est ce qu'il n'a pas fait. Puis, je prévoyais un ensemble de questions afin d'enrichir la mise en commun et de rendre explicite les connaissances des lecteurs (donc le besoin de leurs fournir des informations pour mettre à jour ces connaissances), mais aussi d'explicitier la façon dont ils peuvent s'adresser au lecteur ou encore les effets qu'ils cherchent à produire. Pour conclure cette séance, j'axais le bilan sur l'importance de s'imaginer son destinataire lorsqu'on écrit.

3.5.6 Justification des choix

Contrairement à la première séance, l'explicitation n'est pas uniquement due au dispositif, elle passe bien au contraire par ma parole. Le but de cette explicitation est donc de permettre aux élèves de se représenter ce que le lecteur sait ou ne sait pas, ce qu'il a besoin de savoir et ce que l'auteur doit faire et écrire afin de créer un lien de connivence avec lui. Tout l'enjeu de la prise en compte du destinataire se joue autour de ces questions.

En ce qui concerne le choix des élèves, je souhaitais là encore constituer un groupe hétérogène mixant les élèves de CE1 et ceux de CE2, ainsi que des élèves plus ou moins à l'aise face aux tâches scolaires. Je décidais néanmoins de garder deux invariants : deux des élèves présents dans ce groupe bénéficieraient également de l'explication menée en séance 1.

Le postulat qui fut à la source de cette séance est que cette dernière créera un déplacement entre le premier et le second jet. Déplacement qui sera source de données, d'analyses qui permettront un retour réflexif sur les thématiques abordées durant cet écrit.

3.5.7 Séance 2*bis

Cette séance constituait le deuxième temps d'écriture. Les élèves produisirent un deuxième jet sans avoir à disposition leur premier jet. Il s'agit bien là d'une nouvelle écriture et non d'une réécriture. Lors de la consigne je prévoyais d'insister sur l'importance d'imaginer son lecteur pour lui écrire.

3.5.8 Séance 3

Cette dernière séance avait pour objectif la mise en forme de la lettre. Les élèves étaient amenés à exercer une vigilance orthographique ciblée sur l'accord des verbes en ER au présent, ainsi que

l'accord dans le groupe nominal restreint (déterminant et non commun) en lien avec les séquences d'étude de la langue menées en amont.

4. Analyse des données recueillies

Le dispositif décrit ci-dessus m'a permis de récolter des données en classe. Celles-ci sont de natures différentes : il y a d'une part des productions d'élèves²⁸, et de l'autre les paroles prononcées lors de la séance d'explicitation et transcrites en tapuscrit²⁹. L'analyse de ces données sous l'angle de la prise en compte du destinataire me permet de porter ma réflexion sur deux axes que j'évoquerai successivement : les évolutions constatées entre le premier et le second jet, et l'influence de l'explicitation.

4.1 Les évolutions constatées entre le premier jet et second jet

La volonté de faire écrire les élèves deux fois, sans qu'ils aient à disposition leur premier jet, devait permettre de les libérer de leur première tentative, des schémas d'écriture qu'ils avaient commencé à mettre en place, afin de les faire évoluer si nécessaire. Pour le groupe ayant suivi la séance 2 d'explicitation, l'évolution était bien évidemment attendue. Ainsi, à la lecture de ces productions, je remarque que, si certaines d'entre elles restent assez proches (la première écriture ayant apparemment été décisive), d'autres opèrent un réel déplacement dans la prise en compte du lecteur. C'est ce que je vais m'attacher à démontrer en trois points : en montrant que l'auteur et le lecteur s'incarnent davantage dans chacune des lettres, en relevant l'apport d'informations nécessaires à la compréhension du lecteur et enfin en observant une montée en abstraction dans la conception de la lettre comme outil de communication.

4.1.1 L'auteur et le lecteur s'incarnent davantage

Chaque texte a sa voix, et il ne fait aucun doute que, pour les élèves, cette voix était la leur. Dès le premier jet, les élèves s'identifient comment étant les locuteurs. Cela se traduit soit par l'utilisation du pronom personnel de la première personne du singulier :

Oscar, jet 1³⁰ :

quand je mange un burger c'est un petit bonheur.

soit par une référence directe à sa propre personne :

28 Annexe 5 : Productions des élèves (orthographe rectifiée) p.51-56

29 Annexe 4 : Retranscription tapuscrite de la séance 2 p.47-50

30 Annexe 5 : Oscar p.56

Adrien, jet 1³¹ :

Et pour moi les papillons c'est un petit bonheur aussi.

Le choix de leur voix n'a pas été compliqué, contrairement à ce que me répond Oscar³² lors de la séance d'explicitation, il s'est fait naturellement. En revanche, l'explicitation de cette première personne du singulier, de ce moi, fut moins évidente. « Qui est ce je qui me parle ? » est en droit de se demander le lecteur. Face à cela, trois cas de figure : pour le premier l'élève a assisté à la séance 1, il connaît donc son lecteur et son lecteur le connaît, ainsi ce problème ne se pose que dans une moindre mesure puisqu'ils s'inscrivent dans l'intimité d'une communication poursuivie. Dans le second cas le destinataire signe de son prénom à la fin de sa lettre, et dans le dernier il ne donne aucun indice de son identité à son lecteur. Lors de la séance d'explicitation, j'ai essayé de faire émerger ce décalage entre ce qu'ils savent (ils savent très bien qui écrit puisque c'est eux) et ce que leur lecteur sait :

PE6³³

Est-ce que vous pensez que tous les CM2 vous connaissent ?

Par cette intervention, j'ai voulu amené les élèves à se décentrer : le fait de ne pas être connu et reconnu dans une communication écrite est logique, il s'agit alors de préciser qui écrit. C'est ce que les élèves ont fait dès le deuxième jet en donnant leur prénom en début de lettre et en la signant à la fin :

Adrien, jet 2³⁴ :

je m'appelle Adrien.

Georgia, jet 2³⁵ :

Je m'appelle Georgia.

Oscar, jet 2³⁶ :

Je suis Oscar

31 Annexe 5 : Adrien p.54

32 Annexe 4 : échanges PE40 et Oscar12

33 Annexe 4 : PE prise de parole n°6

34 Annexe 5 : Adrien p.54

35 Annexe 5 : Georgia p.55

36 Annexe 5 : Oscar p.56

Ce premier volet d'évolutions, qui concerne la façon dont l'auteur de la lettre permet à son lecteur de l'identifier clairement, correspond au « choix d'une voix » dans les indicateurs pour évaluer le travail d'écriture³⁷ de Dominique Bucheton.

Le deuxième volet est celui de la « gestion de la voix des autres ». La lettre ne permet pas une polyphonie au sens stricte ; cependant, puisqu'elle s'inscrit dans une communication duelle fermée, on pourrait la comparer à un dialogue dont l'un des protagonistes reste muet. Toutefois, cela ne l'empêche pas de bien être là ! Le jeu des pronoms personnels est alors déterminant : comme nous l'avons vu les locuteurs sont un « je », les lecteurs sont donc naturellement des « tu ». Lorsque j'amène cette question lors de la séance d'explicitation, la réponse est sans appel :

PE36³⁸

PE36 – D'accord, ma dernière question. Comment vous allez vous adressez à votre lecteur ? Vous l'appellerez par son prénom ou... ?

Benjamin5 – Tu, je lui dirai tu.

PE37 – Vous pourrez le tutoyer.

Oscar11 – Il ! Euh non...

PE38 – Ah, est ce qu'on pourra lui dire il ?

Collectif7 – Non !

PE39 – Pourquoi ?

Benjamin6 – Bah... euhm... parce que ça marche pas. Elle on parle à quelqu'un mais en fait on parle pas de lui.

PE40 – Très bien, vous pourrez lui dire tu car vous lui parlez directement.

L'explication de Benjamin est claire : il faut lui dire tu car on lui parle à lui et de lui. Cependant, les élèves n'évoquent pas la possibilité de vouvoyer leur lecteur, or deux élèves l'ont fait.

Georgia, jet 1³⁹ :

Je vais vous parler d'un petit détail ou petit bonheur [...] Je pense que tu trouves ça bon.

Oscar, jet 2⁴⁰ :

Je suis Oscar je vais vous parler d'un petit bonheur.

37 Annexe 2 : Indicateurs d'évaluation p.42

38 Annexe 4 : Prise de parole PE n°36 à 40

39 Annexe 5 : Georgia p.55

40 Annexe 5 : Oscar p. 56

Le cas de ces deux élèves est pourtant, je crois, très différent. Pour Georgia il s'agit d'une rupture puisqu'elle commence à la deuxième personne du pluriel pour terminer sa lettre à la deuxième personne du singulier. Cette hésitation peut avoir plusieurs causes, dont je ne formule ici qu'une hypothèse : la volonté de commencer sa lettre de manière formelle en vouvoyant son interlocuteur, puis, en rapport avec le sujet qu'elle aborde, un changement de ton qui se veut plus familier, plus proche. À ce titre, cette hésitation disparaît totalement du deuxième jet⁴¹ où Georgia utilise tout du long la seconde personne du singulier. En ce qui concerne Oscar, cette deuxième personne du pluriel apparaît dans le second jet puisque dans le premier il ne s'adressait pas directement à un lecteur. Un indice me laisse penser qu'il s'agit bien de l'utilisation du pluriel et non d'un vouvoiement :

Oscar, jet 1 et jet 2⁴² :

Bonjour la classe de CM2

Oscar débute ces deux jets par la même formule, en s'adressant à l'ensemble de la classe de CM2, donc à tous les enfants. L'utilisation du pluriel à ce moment là montre, selon moi, une mauvaise compréhension du destinataire à qui il doit écrire. Il est fort probable qu'Oscar aurait gagné à assister à la première séance et donc à rencontrer son destinataire afin que ce dernier prenne concrètement corps.

Ainsi, pour la plupart des élèves l'auteur et le lecteur s'affirment et s'incarnent : ils sont clairement définis. Il me semble que cette délimitation permet alors dans les seconds jets de démultiplier et d'amplifier le moi des auteurs car ils parviennent, dans ce second temps, à partir de leur expérience pour se décentrer. Ces derniers parlent d'eux, de leurs goûts, ils s'affirment et par ce biais questionnent l'altérité. Du « je » de l'expérience individuelle on passe au « tu » de l'expérience implicitement partagée, comme c'est le cas pour Georgia :

Georgia, jet 2⁴³ :

Je trouve ça bon grâce aux ingrédients qu'on met dedans [...] Et par dessus tout quand tu prends des frites avec qu'est ce que c'est bon !

41 Annexe 5 : Georgia p.55

42 Annexe 5 : Oscar p.56

43 Annexe 5 : Georgia p.55

Une complicité particulière se noue alors entre l'auteur de la lettre et son lecteur. Une complicité qui témoigne du développement de son propre point de vue singulier mais également de la prise en compte de l'autre. Le destinataire est là, il est pensé par l'auteur.

4.1.2 L'apport d'informations nécessaires à la compréhension

L'un des grands axes de la séance 2 d'explicitation était d'amener les élèves à se décentrer afin d'envisager ce que leur lecteur ne savait pas et surtout ce qu'il avait besoin de savoir pour comprendre le pourquoi du comment de cette lettre. La première étape, que j'ai évoqué précédemment, fut qu'ils se présentent afin que le lecteur puisse identifier l'auteur de la lettre qu'il reçoit. La seconde était que les élèves soient capables de verbaliser la démarche dans laquelle ils se trouvaient.

PE21⁴⁴

PE21 – Il y a une information essentielle que les CM2 ils n'ont pas et qu'il faudrait qu'ils aient pour comprendre nos lettres.

Estelle6 – De quel petit détail on parle.

PE22 – Encore avant. D'après toi le CM2 est ce qu'il sait ce que c'est un petit détail ?

Adrien7 – Lui expliquer ce que c'est un petit détail ou un petit bonheur.

PE23 – Très bien ! Il faut lui expliquer ce que c'est.

J'eus des difficultés à verbaliser la nécessité d'expliquer pourquoi ils parlaient d'un petit détail, et pas de n'importe quel petit détail, mais un détail qui en réalité est grand. Il était difficile également de différencier cette explication, qui devait permettre au CM2 de connaître le contexte de travail, de la justification qu'ils devaient également écrire : pourquoi ce détail est grand et pourquoi ils l'ont choisi. Si, dans les seconds jets, je remarque de façon certaine la volonté à chaque fois de fournir une explication à l'élève de CM2, je remarque également quand dans certaines lettres le paradoxe « c'est petit mais en réalité c'est grand » n'apparaît pas.

Ainsi, dans le second jet, une majorité des élèves se sont attachés à expliquer à leur lecteur ce qu'est un petit détail ou un petit bonheur selon leur choix, et donc à mettre en contexte leur propos. L'exemple d'Adrien est particulièrement parlant à cet égard : alors que son premier jet n'apporte aucune information à son lecteur lui permettant de comprendre le contexte, le second jet débute par la transmission d'une définition :

44 Annexe 4 : Prises de parole PE n°21 à 23

Adrien, jet 2⁴⁵ :

Un petit bonheur c'est quelque chose que t'adores

Il permet à son lecteur de le comprendre en lui expliquant une expression que nous avons rendu usuelle en classe, mais qui ne l'est pas forcément en dehors de ce contexte particulier. En outre, l'exemple de Georgia est quelque peu différent car celle-s'inspire de l'album *Les Oiseaux* pour en reprendre à son compte une formule :

Georgia, jet 2⁴⁶ :

Je vais te parler d'un petit détail, le petit détail n'est pas fait pour être remarqué, il est fait pour être découvert.

Ce paradoxe présent dans l'album (on ne le remarque pas, on prend le temps de le découvrir) est une formule qui a énormément marqué les élèves, elle fut reprise de nombreuses fois durant notre travail de compréhension. Bien qu'emblématique, puisque Georgia ne l'explique pas plus, je me questionne sur la lumière qu'elle apportera à son lecteur.

La prise en compte de son destinataire débute bien évidemment par lui fournir les informations nécessaires à sa compréhension. Si, lors du deuxième jet, les informations fournies ne permettront peut être pas une bonne compréhension de la part du lecteur, entre le premier et le second jet les élèves se sont tout de même engagés dans cette démarche : fournir une information théorique que le lecteur ne possède pas et dont il a besoin.

4.1.3 La montée en abstraction dans la conception du médium : la lettre comme outil de communication

Entre le premier et le second jet, la perception que les élèves avaient de leur lecteur a donc évoluée, se faisant plus précise. Conjointement, je remarque une évolution du rapport au médium : la lettre. Cette évolution traduit, je pense, une vision de cet outil comme véritable moyen de communication. Elle se traduit à différents niveaux.

Le premier regroupe les moments où l'auteur s'adresse directement à son lecteur pour lui demander ce qu'il pense de tout ça :

45 Annexe 5 : Adrien p.55

46 Annexe 5 : Georgia p.55

Benjamin, jet 2⁴⁷ :

Je sais pas si c'est le cas pour toi.

Georgia, jet 2⁴⁸ :

J'espère que tu vas aimer cette lettre.

L'interrogation qu'adressent ces deux élèves est de nature différente. Benjamin questionne son lecteur sur ses goûts, il cherche à savoir s'ils partagent les mêmes et donc si le choix de son petit détail est pertinent. Il interroge son destinataire dans le but d'évaluer la portée de son propos : est-il en adéquation avec ce que veut lire son destinataire ? Pour Georgia, la volonté de sonder son lecteur est également présente, mais elle porte sa question sur la forme du médium. La présence du verbe affectif « aimer » traduit cette volonté de plaire, de procurer du plaisir par la lecture. Ainsi, le destinataire a sa place dans la lettre, il a son mot à dire tant sur le fond que sur la forme. Le fait que la forme interrogative ne soit pas employée traduit également peut être cette conscience de communiquer en décalage : les élèves enrobent leur question (« Je sais pas si » et « J'espère que ») car leur lecteur ne peut pas répondre de suite. Ils formulent une espérance ou un souhait dans le but, peut-être d'avoir une réponse.

Et justement, s'ils répondaient ? Dans le dispositif mis en place, le fait que la classe de CM2 réponde ou non n'est pas pris en compte. Cependant, c'est une possibilité à envisager, possibilité qui permettait d'ajouter encore du sens et de la pertinence à la tâche d'écriture qu'ont menée les élèves. Ces perches qu'ils tendent dans leurs lettres sont autant d'invitations à une réponse et à un partage d'expériences. Alors, la lettre comme médium de communication entre bien en action : elle n'est pas gratuite, et s'ils écrivent c'est bel et bien pour avoir une réponse en retour. Affaire à suivre !

D'autres élèves vont jouer avec les codes du médium, c'est le cas de Mathias.

Mathias, jet 2⁴⁹ :

PS : j'ai choisi ce détail comme j'aime retrouver mes amis

En ajoutant un post-scriptum, il témoigne de sa maîtrise des codes de la lettre. Il s'en joue afin de répondre à la demande : à écrire sur un petit détail qui est grand, expliquer pourquoi c'est grand en

47 Annexe 5 : Benjamin p.52

48 Annexe 5 : Georgia p.55

49 Annexe 5 : Mathias p.53

réalité et pourquoi ils ont choisi ce détail là plutôt qu'un autre. Cette aisance, qui n'était pas présente dans le premier jet, transcrit un rapport décontracté à la fois au médium et au destinataire. Ces éléments traduisent, je pense, la conscience d'une communication en décalage et donc la nécessité de prendre en compte son destinataire. En revanche, elle montre aussi qu'il est possible de jouer avec cette communication, et le plaisir que peut procurer ce jeu où l'auteur tend la plume à son lecteur et attend sa réaction.

Selon des axes choisis, je viens de montrer que la prise en compte du destinataire se déplace et s'aiguise entre le premier et le second jet. Je vais maintenant m'attacher à questionner le rôle du dispositif d'explicitation dans ce déplacement.

4.2 *Quid* de l'explicitation

Mon dispositif cherchait à mettre en tension deux éléments, l'explicitation et la prise en compte du destinataire, en introduisant deux variantes. La première était la rencontre avec son destinataire en séance 1, la seconde était la séance 2 d'explicitation. Ces deux séances ont conduit à l'évolution des productions dans différentes mesures. C'est ce que je vais maintenant m'attacher à analyser en abordant les effets de la séance 1, les effets de la séance 2 puis j'effectuerai un zoom sur ma posture durant la séance 2 d'explicitation.

4.2.1 Les effets de la séance 1 : un lecteur bel et bien là

Pour les élèves ayant assistés à la séance 1, le premier jet présente d'ores et déjà des références explicites au destinataire. En premier lieu, chacun s'adresse directement à son lecteur en l'appelant par son prénom : Cerise, Prudence, Isaure, Damir ou Sophia. Les élèves de CM2 sont clairement identifiés, ainsi le destinataire n'est pas une entité abstraite. Mais ce n'est pas tout : les enfants ayant eu l'occasion de discuter, certaines lettres font référence à un vécu commun, à un vécu partagé :

Estelle, jet 1⁵⁰ :

50 Annexe 5 : Estelle p.51

Je l'aime car quand je loupe une chose je sais que je pourrai la réussir une prochaine fois. c'est pareil pour toi au cirque.

Diane, jet 1⁵¹ :

Et en fait tes blagues je les aime bien.

Jeanne, jet 1⁵² :

Voilà ce que j'ai choisi comme petit détail que j'ai trouvé au plus proche de ce que tu m'avais dit.

Ces adresses directes au lecteur nous apportent des informations sur qui sont ces élèves de CM2, informations que mes élèves ont été en mesure de récolter grâce à la première séance. En outre, la connaissance que j'ai d'eux ajoute encore du sens à ces échanges. Par exemple, Estelle pratique la gymnastique en compétition c'est pourquoi elle met en parallèle son vécu avec celui de Cerise qui fait du cirque. Le rapprochement qu'elle effectue vise à créer du lien en supposant que leurs deux vécus ont deux points communs, ainsi elle intègre son lecteur pleinement dans sa lettre car elle suppose que lui aussi se retrouvera dans le petit détail qu'elle a choisi de lui présenter. La prise en compte du destinataire s'effectue à un double niveau : autant sur le plan de la forme que sur celui du sens. Ou encore, au cours des échanges, Isaure racontait à Diane que personne ne trouvait ses blagues drôle. Diane se ressaisit de cet élément pour en reparler dans sa lettre. Chez Jeanne on retrouve en plus la volonté de coller aux attentes de sa lectrice, d'être au plus proche de ce qui pourrait lui parler. Pour cela, elle fait une référence explicite à l'échange qu'elles ont pu avoir. À cet égard, Jeanne se situe dans la même démarche qu'Estelle en prenant en compte son destinataire sur le plan de la forme et du sens en même temps. S'étant déjà rencontrés en amont, les lettres se situent dans une poursuite de communication où l'implicite de ce que les élèves ont pu se dire précédemment est présent et enrichi l'écriture en cours.

De plus, ces élèves multiplient les verbes qui traduisent la connaissance qu'ils ont de leur interlocuteur :

Jeanne, jet 1⁵³ :

je sais que tu es tout le temps heureuse si tu ne pleures pas.

51 Annexe 5 : Diane p.52

52 Annexe 5 : Jeanne p.54

53 Annexe 5 : Jeanne p.54

Ou encore Diane quand, dans son premier jet⁵⁴, elle utilise à quatre reprises le verbe aimer et emploie également le verbe connaître. Par ces éléments les élèves traduisent la connaissance qu'ils ont de leur interlocuteur, toujours dans la volonté de créer du lien avec lui, de l'intégrer pleinement dans le processus de communication.

Ainsi, pour les élèves ayant assisté à la séance 1, le lecteur est bel et bien présent dès le premier jet ! Il est clairement désigné et ses goûts, ses désirs et ses centres d'intérêts sont pris en compte afin d'inscrire la lettre dans une véritable situation de communication où les deux interlocuteurs sont concernés.

4.2.2 Les effets de la séance 2 : entre formalisation et perte de spontanéité

La séance 2 d'explicitation a concernée trois élèves présents lors de la première séance, ainsi que trois nouveaux élèves. Afin de dégager les effets de cette séance, je vais dans un premier temps me concentrer sur l'étude de deux élèves en particulier : Estelle et Diane.

Dès le premier jet, Estelle fournit un travail où, comme je l'ai évoqué précédemment, le destinataire est pris en compte. Le fait d'assister à la séance d'explicitation ne produit pas de grand déplacement dans l'écriture de son deuxième jet, deux modifications sont à noter : Estelle définit ce qu'est un petit détail, et elle change de posture pour ce qui est du rapport au petit détail. De :

Estelle, jet 2⁵⁵ :

Je l'aime car quand je loupe une chose je sais que je pourrai la réussir une prochaine fois. c'est pareil pour toi au cirque.

nous passons à :

Toi quand tu loupes quelque chose au cirque tu es triste mais tu sais que tu peux le réussir une prochaine fois.

La référence à son propre vécu est supprimée afin de se concentrer sur celui de son destinataire. Cette suppression met à distance le destinataire étant donné qu'elle ne place plus sur un même pied

54 Annexe 5 : Diane p.52

55 Annexe 5 : Estelle p.51

d'égalité leurs ressentis. Je fais l'hypothèse que ce changement est dû à la séance d'explicitation, que celle-ci l'a amené à supprimer l'implication de son moi pour se concentrer sur son destinataire. Le deuxième cas que je voudrais aborder est donc celui de Diane. Le premier jet⁵⁶ de Diane présente une forte prise en compte de son destinataire auquel elle s'adresse en continu, mais aussi une liberté face à la consigne qui avait été donné.

Rebonjour Isaure, je t'écris un petit détail, un petit détail c'est quelque chose de petit mais qui rend les choses plus grandes comme une goûte d'eau qui peut remplir le verre. Je connais ce que tu aimes bien faire dans la cour et tout ça ce que j'ai entendu c'est que tu aimes bien faire des roues dans la cour et t'aimes bien les films d'amour. Et en fait tes blagues je les aime bien. Si j'ai pris la goûte d'eau c'est car ça fait deux sentiments la joie et la tristesse. Et moi aussi j'ai un petit bonheur c'est de lire des livres en cachette. Madame CM2 j'aimerais vraiment savoir ton âge madame CM2 ! Mon petit détail dur à trouver un petit corbeau dans notre livre.

Le thème du petit détail qui est grand est très peu abordé (bien qu'il soit défini dès le premier jet) pour se concentrer sur les réminiscences d'échanges qu'elle avait eu avec sa lectrice, puis dériver sur l'âge de ma collègue... Beaucoup de choses sont présentes dans ce premier jet peu organisé. Le second⁵⁷ change radicalement : il est déjà beaucoup plus court et beaucoup plus en phase avec la consigne donnée.

Bonjour Isaure de CM2.

Je suis Diane.

Je te fais cette lettre pour te parler de petits détails, un petit détail c'est quelque chose de petit qui devient grand comme la graine parce que c'est petit et la graine prend longtemps à germer ou à pousser mais ça devient un arbre très grand avec des fleurs des pommes, c'est joli ! Si j'ai choisi ce détail c'est parce

56 Annexe 5 : Diane p.52-53

57 Annexe 5 : Diane p.53

que c'est la nature. Au revoir. Signé Diane T

Si le thème du petit détail qui est grand est strictement respecté, je remarque également que toutes les références à ce qu'aime le destinataire, à ce qu'il fait ont totalement disparues. C'est ce que je rapproche d'une perte de « spontanéité » : le premier jet est plein de cet enthousiasme pour le destinataire (les phrases assez longues qui accumulent les éléments de manière diasporique en sont, je pense, la preuve), or le deuxième jet est beaucoup plus aseptisé. Il répond à la consigne, il prend même bien en compte son destinataire, il gagne même en lisibilité, mais il perd un petit quelque chose de sympathique.

En outre, je remarque que pour tous les élèves ayant suivi la séance d'explicitation, un schéma apparaît et auquel ils ne dérogent pas. Les productions se standardisent de ce côté là en débutant par la présentation de l'auteur, puis l'explication de ce qu'est un petit détail, la présentation du détail en lui-même. Cette organisation se répétant exactement d'une lettre à l'autre me pousse à me questionner sur le caractère standardisant et enfermant de l'explicitation que j'ai pu mener..

4.2.3 Zoom sur la posture de l'enseignant durant la séance 2 : une explicitation trop guidée ?

La standardisation que j'observe des productions m'interroge énormément. Afin de mieux la représenter, je prends ici l'exemple de deux élèves :

Adrien, jet 2⁵⁸ :

Bonjour élève de CM2 je m'appelle Adrien.

Un petit bonheur c'est quelque chose que t'adores, par exemple le burger c'est très bon. Moi le burger c'est un petit bonheur c'est pour ça que je l'ai choisi parce que ça remplit le ventre et c'est tout petit. Je trouve ça vraiment chelou. Mais les sauces sont très bonnes. Le steak et les oignons sont le meilleur dans le burger.

Au revoir de Adrien

Diane, jet 2⁵⁹ :

58 Annexe 5 : Adrien p.54-55

59 Annexe 5 : Diane p.53

Bonjour Isaure de CM2.

Je suis Diane.

Je te fais cette lettre pour te parler de petits détails, un petit détail c'est quelque chose de petit qui devient grand comme la graine parce que c'est petit et la graine prend longtemps à germer ou à pousser mais ça devient un arbre très grand avec des fleurs des pommes, c'est joli ! Si j'ai choisi ce détail c'est parce que c'est la nature. Au revoir. Signé Diane T

Si nous échangeons les prénoms, échangeons les petits détails ; nous ne saurions plus qui écrit quoi. Pourquoi ? Je fais l'hypothèse (qui n'est pas si hypothétique que cela), que la posture que j'ai endossé au cours de la séance d'explicitation n'est pas étrangère à ce phénomène. C'est pourquoi je souhaiterais maintenant y porter mon analyse.

D'abord, d'un point de vue formel, j'observe que je prends la parole quarante-et-une fois sur une séance de vingt minutes alors que les élèves parlent entre trois et douze fois. Ce décalage énorme entre le prise de parole de l'enseignant et celle des élèves me renvoie bien évidemment à ma propre posture. Bien que l'explicitation vienne de l'enseignant (il est donc normal qu'il parle!) je me retrouve encore une fois dans une posture de contrôle tel que l'a développée Dominique Bucheton⁶⁰. En introduisant progressivement mes questions je m'assure un pilotage serré de la séance, n'hésitant pas à repousser les avancées qui bousculeraient mon déroulement, tout en gardant le privilège des interactions : elles passent toutes par moi, il n'y a pas d'interactions entre élèves. En outre, le nombre de réponses collectives qui se résument à des affirmations ou des négations, ainsi que le nombre de « très bien » que je distribue en faisant avancer le travail témoignent que les élèves sont plus dans le *faire* que dans le *penser sur*. Agissant dans les champs du *comment faire* et *comment faire faire*, ceci m'amène au cours de la séance à créer une affiche de « ce qu'il faut retenir », cette dernière présente les éléments à ne pas oublier ou (dans l'autre sens) les étapes que chaque élève doit franchir au cours de son écriture. Cette démarche est, je pense, à la source de la standardisation des productions des élèves qui ont ni plus ni moins suivi à la lettre ce déroulé. Je remarque également que les nombreuses répétitions de ce déroulé afin de le synthétiser et le mémoriser ont également favorisé cette standardisation.

Ainsi, j'en conclus que mes interventions ne visent pas particulièrement à expliciter la présence du destinataire qui lira chaque lettre, mais à outiller les élèves afin qu'ils le prennent en compte, et ce

60 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.206). Paris : Retz

sans forcément parvenir à le sortir de sa zone d'implicite. J'ai alors le sentiment que ma volonté d'explicitation tombe un peu à l'eau : des résultats sont bien au rendez-vous, mais l'apprentissage a-t-il suivi ? Il me semble alors que ma tentative d'explicitation était trop guidée ce qui l'a, ni plus ni moins, tuée dans l'œuf. Je le soulignais en première partie : l'enseignant perd autant à expliciter trop que pas assez... Il s'agirait dans mon cas de vouloir trop expliciter.

Mon dispositif est sans doute à questionner également. Il aurait probablement été plus pertinent d'organiser une phase de recherche autour d'une seule production comme support de réflexion collectif afin de favoriser les échanges entre les élèves. Au sein de ce dispositif, ma posture gagnerait également à être ajustée afin d'être moins un enseignant « tour de contrôle », pour reprendre la métaphore de Dominique Bucheton⁶¹.

61 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.206). Paris : Retz

5. Conclusion

Si la prise en compte du destinataire en production d'écrit est chargée d'implicite, apprendre à enseigner l'est aussi ! Contre cette zone d'ombre rien de mieux que de se confronter à la classe, de mettre en place et tester des dispositifs afin d'en faire émerger les manques. L'élève apprend de ses erreurs, heureusement il n'est pas le seul. Cet écrit réflexif m'aura permis, avant toute chose, de me confronter à la production d'écrit, d'y penser ma posture et celle des élèves, de mettre au jour les difficultés que posent cet enseignement afin de mieux le comprendre et de m'y sentir moins seule, moins angoissée. Il m'aura également permis de questionner plus profondément la vogue de l'enseignement explicite et d'en mesurer concrètement les effets sur un point précis. Pour cela, encore faut-il que l'explicitation soit correctement menée, qu'elle ait trouvé cet instable équilibre, mais qu'importe puisqu'il sera toujours temps de s'adapter, de ressayer et d'apprendre à nouveau. La question du destinataire est un chantier ouvert, et l'aborder de manière explicite une fois ne suffit pas à en faire un acquis. C'est une notion que les élèves reverront et requestionneront à chaque étape de leur scolarité. Quant à moi, je ne cesse de penser qu'être enseignant c'est être funambule : marcher sur une corde à la recherche de l'équilibre, portant le poids de ses questions. En ai-je trop fait ou pas assez ? En ai-je dit trop ou trop peu ? La débutante que je suis penche vers le trop, l'équilibre est biaisé, mais il paraît que nous sommes de nombreux novices dans ce cas là... En cette (presque) fin d'année, conclure ici me permet de reconsidérer mon parcours de formation et le mot de la fin ne me surprend pas. Je sais que mon chantier prioritaire au cours des années à venir sera celui de ma posture : adapter ma pratique afin qu'elle soit moins frontale, moins guidée, moins présente, moins dans le sur-étayage. L'analyse de la séance d'explicitation l'a, je crois, bien montrée : le modèle de l'enseignant parapluie, lui au centre et les élèves gravitant autour, ne fonctionne pas (ou si peu, mais à quel prix?!). Quoi qu'il en soit, je sais que ce n'est pas comme ça que je veux enseigner (de toutes les manières, c'est beaucoup trop fatiguant). Je veux que les élèves soient avec moi, et moi avec eux. Briser ce parapluie n'est pas chose aisée lorsqu'on a peur d'être engloutie par le tourbillon de la classe. Il ne reste plus qu'à essayer, faire des erreurs et... apprendre.

Bibliographie

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz

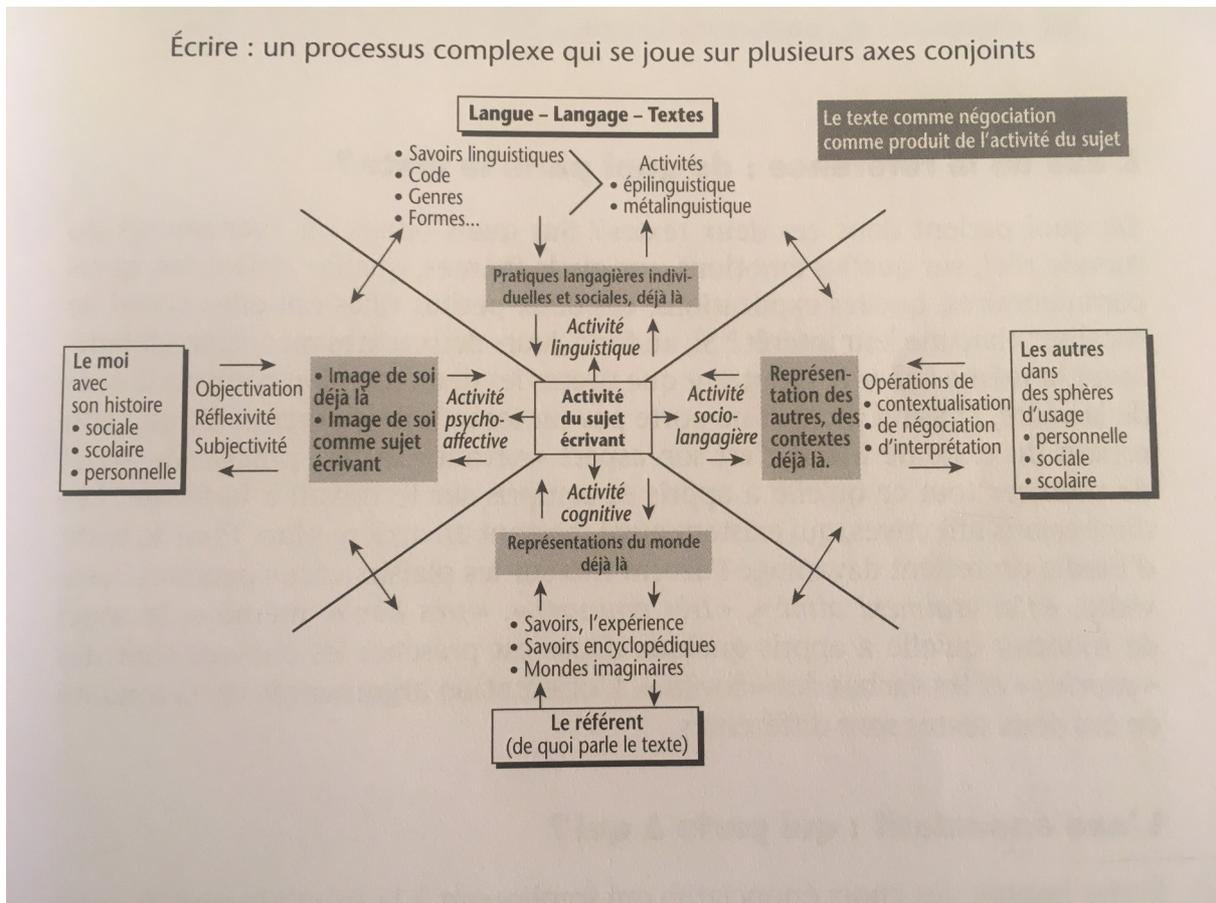
Dossier ressource sur l'enseignement explicite sur le site du Centre Alain Savary (Ifé Lyon) :

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

Annexes

Annexe 1 : Écrire un processus complexe qui se joue sur plusieurs axes conjoints

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.29). Paris : Retz



Annexe 2 : Indicateurs d'évaluation (la dimension quantitative n'est pas représentée)

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p.115). Paris : Retz

DIMENSIONS EVALUEES	INDICATEURS POSSIBLES
Dimension énonciative	L'énonciation
Le choix d'une voix	Je ? Il ? Ils ? Nous ? On ? Hésitations, ruptures, inadéquations
Gestion de la voix des autres Installer la polyphonie du texte	Ponctuations et signes graphiques permettant la différenciation des discours Introduction des idées des autres : quelles marques ?
Implication de l'élève par le développement d'un point de vue singulier et la prise en compte de l'autre	Utilisation de modalisations, de verbes assertifs
Construction de l'espace et du temps	Tâtonnements dans l'usage de déictiques, des temps et aspects verbaux, articulation local/global ; instantané/durée ; antériorité/postérité
Rapport à la tâche	Diversification et adéquation des postures d'écriture
Dimension sémantique et symbolique	Contenus et enjeux
De quoi parle le texte ? Où va t-il ? Qu'est ce qui est en germe et peut se développer ?	Le lexique traduit le choix, la pertinence, la quantité, la variété des matériaux utilisés : <i>thème, univers, concepts, figures symboliques, valeurs, problèmes humains...</i>
Épaississement de la pensée	Complexification des notions abordées : tâtonnement, <i>prises de risques, inadéquations lexicales ou syntaxiques liées à l'emploi d'un concept nouveau.</i> Problématisations Questionnements Articulations général/particulier
Comment l'auteur du texte convoque-t-il les formes de structuration textuelles ou conceptuelles ? Comment les fait-il évoluer ?	Champs sémantiques Systèmes de relations Formes de raisonnement et d'opérations cognitives sur les contenus : Nomination Classement Comparaison et analogies Hiérarchisation Catégorisation...
Construction d'un rapport à la norme	Indicateurs de contrôle et réinvestissement
Rapport aux normes élémentaires	Graphie, mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique.

Emprunts et transformations	Traitement des citations, des éléments de cours, des lectures, des documents, des apports du groupe.
Prise de risques, inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle	Erreurs liées la prise de risques : inventions ou erreurs orthographiques et lexicales, phrases longues à syntaxe mal maîtrisée
Densification textuelle	Complexification de la syntaxe : parataxe/hypotaxe Des éléments éparpillés dans des versions intermédiaires sont articulés dans une même unité linguistique

Annexe 3 : Progression de séquence et fiche de préparation pour la séance 2

SÉQUENCE : *Lettre à un cm2 sur les petits choses qui sont très grandes*

CE1-CE2

Cycle 2	Période 4	Niveau CE1-CE2	Domaines : 1. les langages pour penser et communiquer 2. la formation de la personne et du citoyen 3. les représentations du monde et de l'activité humaine
Attendus de fin de cycle : • Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.		Objectif de connaissance : • Être capable d'écrire une lettre en prenant en compte son destinataire	

Séance organisation / durée	Objectif	Déroulement (rôle du PE, tâche de l'élève, différenciation...)	Matériel
Séance 1 : 20 min Rencontre avec les destinataires Groupe restreint // Binôme	Rencontrer son destinataire afin d'identifier ses attentes lorsqu'il reçoit une lettre.	<ul style="list-style-type: none"> Phase 1 : mise en projet (3min) Expliquer le but de l'activité : rencontrer les CM2 pour se les imaginer quand ils écriront. Accueil des CM2, présentation des élèves et présentation du projet. Phase 2 : discussion par binôme avec le CM2 (10min) Consigne : « Vous allez demander au destinataire de votre lettre, ce qu'il aime quand il reçoit et lit une lettre. Ce que les fait rire, les fait réfléchir. » Phase 3 : mise en commun (7min) Les CM2 partent. Faire un tour de table pour dire ce que chacun veut retenir de ce que le CM2 lui a dit pour l'utiliser dans sa lettre. 	Élèves : Diane T, Estelle, Jeanne, Mathias, Benjamin
Séance 1*bis : 30 min 1 ^{er} jet Individuel	Écrire une première version de la lettre.	<ul style="list-style-type: none"> Phase 1 : mise en projet (5min) Rappel du projet. Consigne : « Écrivez une lettre à votre CM2 pour lui parler d'une (ou plusieurs) petit chose qui en réalité est grande. Dites lui pourquoi c'est grand, pourquoi vous l'avez choisi. » Faire reformuler la consigne, demander s'il y a des questions. Phase 2 : écriture du 1^{er} jet (25min) Différenciation : Dictée à l'adulte pour Arielle et Maximus. 	• 1 feuille bleue par élève
Séance 2 : 30 min Explicitation	Définir les attentes du lecteur afin de se l'imaginer lors de la		• 1 ^{er} jet de chaque élève

Individuel - Collectif	prochaine écriture.	Cf Fiche de séance	Élèves : Diane T, Benjamin, Estelle, Georgia, Adrien et Oscar.
Séance 2*bis : 30 min 2 ^e jet Individuel	Écrire une seconde version de la lettre.	<ul style="list-style-type: none"> • Phase 1 : mise en projet (5min) Rappel du projet. Consigne : « Écrivez une lettre à votre CM2 pour lui parler d'une (ou plusieurs) petit chose qui en réalité est grande. Dites lui pourquoi c'est grand, pourquoi vous l'avez choisi. N'oubliez pas de vous imaginer votre destinataire le CM2 qui lira votre lettre. » Faire reformuler la consigne, demander s'il y a des questions. • Phase 2 : écriture du 1^{er} jet (25min) Différenciation : Dictée à l'adulte pour Arielle et Maximus. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 feuille bleue par élève
Séance 3 : 30 min Mise en forme Individuel	Relecture de la lettre pour la mettre en forme.	<ul style="list-style-type: none"> • Phase 1 : exercer la vigilance orthographique (15min) Distribué les 2^e jets corrigés. Codage utilisé : fautes que les élèves ne sont pas en mesure de corriger le sont déjà, celles qu'ils peuvent corriger sont entourées (accent mis sur la conjugaison des verbes en ER au présent et l'utilisation des déterminants). • Phase 2 : mise au propre sur papier à lettre (15min) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2^e jet corrigé • Papier à lettre

Séance 2 - Explicitation

Domaines : <ol style="list-style-type: none"> 1. les langages pour penser et communiquer 2. la formation de la personne et du citoyen 3. les représentations du monde et de l'activité humaine 	Attendus de fin de cycle : <ul style="list-style-type: none"> • Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. 	Objectif de la séance 2/3 : Définir les attentes du lecteur afin de se l'imaginer lors de la prochaine écriture.	Matériel : <ul style="list-style-type: none"> • 1^{er} jet de chaque élève • Affiche A3 • caméra
--	---	--	--

Phases :	Déroulement :	Matériel / Différenciation :
Phase 1 : Entrée dans l'activité (1min)	Rappel du contexte : écrire une lettre à un CM2 sur un petit détail pour lui dire que c'est grand. Rappel de l'objectif : imaginer le CM2 pendant qu'on écrit.	
Phase 2 : Recherche (5min)	Distribuer à chacun les premiers jets. Les donner de façon aléatoire. Consigne : « Vous lisez le texte du copain en essayant de trouver qui parle, à qui, pour lui dire quoi et avec quels effets. » Expliciter ce qu'est un effet. Faire reformuler la consigne.	1 ^{er} jet de chaque élève.
Phase 3 : Mise en commun (7min)	Reprendre chacun des axes : qui parle, à qui, pour dire quoi et les effets. Consigne : « Y a-t-il des questions auxquelles vous ne pouvez pas répondre ? Que fait l'auteur ou que ne fait-il pas ? »	
Phase 4 : Explicitation (10 min)	Succession de questions inductrices afin d'amener les élèves à réfléchir à ce qu'ils doivent nécessairement dire pour être compris. Désigner un secrétaire qui prendra en note ce qu'il faut retenir. - que sait le lecteur ? - qu'a-t-il besoin de savoir ? - comment pouvez vous vous adresser à eux ? - comment parlez vous de vous ? - qu'est ce que vous voulez que le lecteur ressente en vous lisant ? Comment faire pour y arriver ?	Affiche A3
Phase 5 : Bilan (2min)	Consigne : « Qu'est ce que vous avez appris ? »	

Annexe 4 : Retranscription tapuscrite de la séance 2

PE1 – On va reprendre le travail sur la lettre à un CM2. Ce que je veux c'est que chacun de vous vous puissiez l'imaginer pendant que vous écrivez. Ce qu'on va faire d'abord c'est que je vais vous donner à chacun la lettre d'un copain à lire ; et vous devrez répondre à des questions. D'abord : qui parle ? À qui il parle ? Pour lui dire quoi ? Et quels effets ça a ? Les effets sont quels émotions vous ressentez en lisant la lettre du copain. D'accord ? C'est parti ! (*distribution des lettres à chaque élèves puis 3 minutes de silence*). Alors c'est bon ? Tout le monde a eu le temps de lire ? Est-ce qu'il y a des questions auxquelles vous n'avez pas pu répondre ? Est-ce que vous savez à chaque fois qui écrit ?

Collectif1 – Oui !

Estelle1 – Là c'est marqué.

Oscar1 – Moi c'est Diane !

PE2 – Comment tu le sais ? (*Oscar montre le dos de sa feuille où sa camarade avait écrit son nom*).

Oscar2 – Bah c'est noté.

PE3 – C'est noté où ?

Oscar3 – Bah derrière.

PE4 – Ah mais nous on regarde juste la lettre.

Adrien1 – Moi je sais que c'est Georgia parce que c'est noté « au revoir de Georgia ».

PE5 – Très bien ! C'est signé pour Georgia, elle a signé sa lettre. Donc on sait qui écrit.

Estelle2 – Moi aussi c'est écrit à l'arrière.

PE6 – Très bien, il faut signer sa lettre pour que la personne qui la lise sache qui écrit. Est-ce que vous pensez que tous les CM2 vous connaissent ?

Collectif2 – Non.

Diane1 – Bah moi Isaure elle me connaît...

PE7 – Alors oui : Benjamin, Estelle et Diane ils savent que les CM2 les connaissent et qu'ils connaissent leur CM2 parce qu'ils l'ont vu. Mais vous, les CM2, peut être qu'ils ne savent pas qui vous êtes. On continue, est-ce que vous avez pu identifier à qui on parle ?

Estelle3 – Oui parce que par exemple Diane c'est « Rebonjour Isaure ».

PE8 – Oui, Diane utilise le prénom de la personne. Est-ce que vous avez eu d'autres indices ? D'autres indices que le prénom pour savoir à qui la personne écrit ?

Collectif3 – Non.

PE9 – Moi je crois que si. (*temps de silence*) Rien que sur la lettre de Georgia je vois quelque chose. À qui elle s'adresse ?

Georgia1 – A Mme Leblanche et aux CM2 ?

PE10 – Ah, on écrit à Mme Leblanche ?!

Collectif4 – Non.

Oscar4 – A un CM2 de Mme Leblanche.

PE11 – Oui. Donc qui écrit on le sait, à qui ? À un CM2 de Mme Leblanche et il y en a qui connaissent même son prénom. Pour lui dire ? Qu'est ce qu'on leur dit ?

Estelle4 – Un petit détail.

Adrien2 – Un petit détail ou un petit bonheur.

PE12 – Oui, on parle d'un petit détail et dans les petits détails il y a les petits bonheurs. Les petits bonheurs c'est un exemple de petit détail, c'est pas une chose à part.

Estelle5 – C'est un petit détail qui est en fait grand.

PE13 – Quel effet ? Quand vous avez lu la lettre du copain, est ce que vous avez rigolé ? Ou envie de pleurer ?

Adrien3 – Moi j'ai eu envie de manger !

PE14 – Ah ça c'est déjà pas mal ! Avoir envie de manger...

Adrien4 – Mais c'est parce qu'elle parle de burgers !

Diane2 – C'était rigolo parce qu'il disait... à chaque fois il parlait de la même chose : c'était Mcdo, les nuggets, nuggets, partout !

PE15 – C'est rigolo je suis d'accord. Quand vous écrivez à votre CM2, qu'est ce que vous voulez qu'il ressente ?

Adrien5 – De l'émotion !

PE16 – Oui, mais quelle émotion en particulier ?

Adrien6 – La joie !

Oscar5 – Manger !

PE17 – L'envie de manger. C'est pas vraiment une émotion, c'est une envie. Mais on l'accepte quand même. D'accord, on se reconcentre et vous me donnez vos lettres. (*récupère toutes les lettres*). On a besoin d'un secrétaire maintenant, et le secrétaire c'est celui qui écrit. (*Benjamin lève la main, je lui donne une feuille*). Tu es notre secrétaire, tu vas devoir écrire ce qu'il faut qu'on retienne, mais d'abord on discute. La première question que je vous pose, c'est que savent vos lecteurs de CM2 ? Et qu'ont-ils besoin de savoir ?

Benjamin1 – On peut leur parler un peu de l'école.

PE18 – Ah bah je pense que l'école ils la connaissent bien. Avant même de parler des petits détails.

Diane3 – De savoir euh... si... qui on est.

PE19 – Ah très bien ! Ils doivent savoir qui on est. Vas-y Benjamin, tu peux écrire ça. Les CM2 doivent savoir qui on est donc peut être que ce serait bien de commencer par se présenter. Et après, qu'est ce qu'ils doivent savoir d'autre ?

Diane4 – Ils doivent aussi savoir de quoi on parle.

PE20 – Très bien. Et qu'est ce qu'on va leur dire pour cela ?

Oscar6 – Bah des petits détails. Des petits bonheurs.

PE21 – Il y a une information essentielle que les CM2 ils n'ont pas et qu'il faudrait qu'ils aient pour comprendre nos lettres.

Estelle6 – De quel petit détail on parle.

PE22 – Encore avant. D'après toi le CM2 est ce qu'il sait ce que c'est un petit détail ?

Adrien7 – Lui expliquer ce que c'est un petit détail ou un petit bonheur.

PE23 – Très bien ! Il faut lui expliquer ce que c'est.

Estelle7 – Maitresse mais ceux qui ont rencontré le CM2 ils en ont déjà un peu parlé. Du coup on lui a un peu expliqué.

PE24 – Oui, mais c'est pas grave. Ensuite ? On s'est présenté, on a expliqué ce qu'est un petit détail. Qu'est ce qu'on peut faire ?

Adrien8 – Dire au revoir.

PE25 – Déjà ?

Diane5 – Après euh... on parle du détail et tout.

PE26 – Oui.

Diane6 – Après on parle de ce qu'on a envie de savoir sur la personne.

PE27 – Qu'est ce qu'on peut lui dire sur le petit détail que vous avez choisi ? On pourrait lui dire pourquoi, pourquoi c'est grand. Qu'est ce qu'on pourrait demander après ? Peut être ce...

Collectif5 – Ce qu'il aime !

PE28 – Maintenant j'aimerais qu'on se questionne sur ce que vous voulez que votre lecteur ressente en vous lisant.

Oscar7 – Envie de manger.

Benjamin2 – Des émotions.

PE29 – Ah non, émotion c'est trop vague. Mais Oscar il veut que son lecteur ai envie de manger. Qu'est ce que tu vas pouvoir faire pour lui donner envie de manger Oscar ?

Oscar8 – Bah lui présenter un burger.

PE30 – D'accord, mais tu vas dire quoi par exemple ?

Oscar9 – Bah un burger il a de la viande, du fromage, du pain.

Georgia2 – De la salade et des tomates !

Oscar10 – Et de la sauce !

PE31 – Ah mais la sauce c'est super important.

Collectif6 – Ketchup, et la mayonnaise et les frites à côté !

PE32 – Ok, qu'est ce que vous avez envie qu'il ressent encore ?

Diane6 – Moi un peu de la tristesse et en même temps de la joie.

PE33 – D'accord, qu'est ce que tu vas dire ?

Diane7 – Bah je peux lui parler de l'amour parce que c'est joyeux et à la fois c'est triste.

PE34 – Une autre émotion, qu'est ce que vous avez envie qu'il ressent.

Benjamin3 – Du bonheur.

PE35 – Ok, qu'est ce que tu vas pouvoir lui dire ?

Bnejamin4 – Bah quand nos parents nous font des câlins.

PE36 – D'accord, ma dernière question. Comment vous allez vous adressez à votre lecteur ? Vous l'appellerez par son prénom ou... ?

Benjamin5 – Tu, je lui dirai tu.

PE37 – Vous pourrez le tutoyer.

Oscar11 – Il ! Euh non...

PE38 – Ah, est ce qu'on pourra lui dire il ?

Collectif7 – Non !

PE39 – Pourquoi ?

Benjamin6 – Bah... euhm... parce que ça marche pas. Elle on parle à quelqu'un mais en fait on parle pas de lui.

PE40 – Très bien, vous pourrez lui dire tu car vous lui parlez directement. Et vous parlerez de vous comment ?

Oscar12 – J'sais pas.

Georgia3 – Bah je.

PE41 – Oui, vous pourrez dire je. On a terminé, vous pouvez aller manger.

Annexe 5 : Productions des élèves (orthographe rectifiée).

Estelle : elle a participé à la séance 1 et la séance 2 :

JET 1

Bonjour Cerise,

Moi j'ai choisi comme petit détail qui sont grands la larme car elle est petite mais elle peut représenter une grande tristesse.

Je l'aime car quand je loupe une chose je sais que je pourrai la réussir une prochaine fois. c'est pareil pour toi au cirque.

Au revoir.

JET 2

Bonjour Cerise,

Je vais te dire ce qu'est un petit détail c'est une chose qui est petite mais qu'on voit grand. Moi comme petit détail j'ai choisi la larme car ça peut représenter beaucoup de tristesse Toi quand tu loupes quelque chose au cirque tu es triste mais tu sais que tu peux le réussir une prochaine fois.

Au revoir Estelle

Benjamin : il a participé à la séance 1 et la séance 2 :

JET 1

Bonjour Prudence cette lettre que je t'écris va parler d'un petit détail c'est le nuggets.

Je l'ai choisi parce que déjà c'est très bon j'aime surtout ceux de MacDonalds.

C'est un petit bonheur parce que quand tu as faim un seul nuggets pourrait

suffire à ne plus avoir faim. J'ai choisi le nuggets parce que son cœur est moelleux Dommage qu'il n'ai pas de nuggets dans l'avion. Voilà c'est la fin de cette lettre.

Au revoir Prudence. Signé Benjamin

JET 2

Bonjour Prudence.

La lettre que tu lis va parler d'un petit détail qui est en fait très grand.

Aujourd'hui je vais te parler des nuggets c'est un petit bonheur. Je l'ai choisi parce que les nuggets pour moi c'est très très très très bon. Je sais pas si c'est le cas pour toi. Moi si je devais choisir le meilleur endroit où il y a des nuggets c'est MacDonards. Ils ont un coeur rendre et moelleux. Un seul nuggets pourrait suffire à ne plus avoir faim.

Au revoir Prudence

Signé Benjamin. FIN

Diane : elle a participé à la séance 1 et la séance 2 :

JET 1

Rebonjour Isaure, je t'écris un petit détail, un petit détail c'est quelque chose de petit mais qui rend les choses plus grandes comme une goûte d'eau qui peut remplir le verre. Je connais ce que tu aimes bien faire dans la cour et tout ça ce que j'ai entendu c'est que tu aimes bien faire des roues dans la cour et t'aimes bien les films d'amour. Et en fait tes blagues je les aime bien. Si j'ai pris la goûte d'eau c'est car ça fait deux sentiments la joie et la tristesse. Et moi aussi j'ai un

petit bonheur c'est de lire des livres en cachette. Madame CM2 j'aimerais vraiment savoir ton âge madame CM2 ! Mon petit détail dur à trouver un petit corbeau dans notre livre.

JET 2

Bonjour Isaure de CM2.

Je suis Diane.

Je te fais cette lettre pour te parler de petits détails, un petit détail c'est quelque chose de petit qui devient grand comme la graine parce que c'est petit et la graine prend longtemps à germer ou à pousser mais ça devient un arbre très grand avec des fleurs des pommes, c'est joli ! Si j'ai choisi ce détail c'est parce que c'est la nature. Aurevoir. Signé Diane T

Mathias : il a participé à la séance 1 :

JET 1

Bonjour, Damir je veux te parler de mon petit détail le voici : le karaté change l'énergie ou un petit bonheur comme le riz avec des carottes dedans à plus tard Mathias.

JET 2

Bonjour, Damir je veux te parler d'un petit bonheur : celui de retrouver ses amis en vrai ce petit bonheur est grand. Rejoindre ses amis ça fait un petit détail une place dans le coeur. Au revoir

Mathias Classe de CE1 Ce2

PS : j'ai choisi ce détail comme j'aime retrouver mes amis

Jeanne : elle a participé à la séance 1 :

JET 1

Bonjour Sophia, je sais que tu es tout le temps heureuse si tu ne pleures pas. Donc j'ai choisi ce petit détail qui en réalité est très grand : quand tu es triste tu as des larmes qui tombent de tes yeux, mais tout le monde croit que c'est petit alors qu'en vrai la larme est très grande ! Voilà ce que j'ai choisi comme petit détail que j'ai trouvé au plus proche de ce que tu m'avais dit.

Au revoir et à très bientôt.

Jeanne

Adrien : il a participé à la séance 2 :

JET 1

Bonjour CM2 de la classe de mme Leblanche.

La chenille c'est un petit détail parce que la chenille se transforme en papillon et les papillons c'est marrant et joli. Et pour moi les papillons c'est un petit bonheur aussi. Au revoir CM2 de la classe de mme Leblanche.

JET 2

Bonjour élève de CM2 je m'appelle Adrien.

Un petit bonheur c'est quelque chose que t'adores, par exemple le burger c'est très bon. Moi le burger c'est un petit bonheur c'est pour ça que je l'ai choisi

parce que ça remplit le ventre et c'est tout petit. Je trouve ça vraiment chelou.
Mais les sauces sont très bonnes. Le steak et les oignons sont le meilleur dans le
burger.

Au revoir de Adrien

Georgia : elle a participé à la séance 2 :

JET 1

Bonjour cher élève de CM2

Je vais vous parler d'un petit détail ou petit bonheur j'ai choisi le petit bonheur
du burger. j'ai choisi le burger parce que je trouve ça bon. C'est un petit
bonheur quand on a fini son burger. Je pense que tu trouves ça bon.

Au revoir de Georgia.

JET 2

Bonjour élève de CM2

Je m'appelle Georgia.

Je vais te parler d'un petit détail, le petit détail n'est pas fait pour être
remarqué, il est fait pour être découvert.

J'ai choisi le petit détail du burger parce que je trouve ça bon. Je trouve ça bon
grâce aux ingrédients qu'on met dedans comme le pain, le ketchup, la mayo, la
moutarde, le steak, la salade, les oignons et les tomates. Et par dessus tout
quand tu prends des frites avec qu'est ce que c'est bon ! j'espère que tu vas aimer
cette lettre.

Au revoir de Georgia.

Oscar : il a participé à la séance 2

JET 1

Bonjour la classe de CM2

La fourmi c'est un petit détail parce qu'elle peut porter des choses deux fois plus grandes qu'elle.

Le petit bonheur

quand je mange un burger c'est un petit bonheur. Quand je fais des câlins à mes parents c'est un petit bonheur. Au revoir. Signé Oscar

JET 2

Bonjour la classe de CM2

Je suis Oscar je vais vous parler d'un petit bonheur. Quand je mange un burger c'est un petit bonheur parce que c'est hyper bon. Et puis voila au revoir.

Résumé en français

Comment enseigner la production d'écrit au cycle 2 ? Cette question fut la première qui me permis de débiter cet écrit. La seconde était d'enseigner explicitement. Ces deux question m'ont menées à lire Dominique Bucheton ; dans *Refonder l'enseignement de l'écriture*, elle insiste sur le fait qu'imaginer son lecteur durant l'écriture est la partie la plus difficile et implicite du processus d'écriture.

C'est pourquoi j'ai décidé de mener un projet qui mélangera la production de lettres à une autre classe ainsi que la prise en compte du destinataire enseignée de manière explicite.

Mots clés : production d'écrit, cycle 2, enseignement explicite, lettre, destinataire.

Résumé en anglais

How to teach writing production in cycle 2 ? This was the first question which allowed me to begin this essay. The second one was how to teach explicitly. These two questions led me to read Dominique Bucheton's work ; in *Refonder l'enseignement de l'écriture*, she claims that the most difficult and implicit part of the writing process is to imagine the reader while we are writing.

This is why I decided to lead a project which will melt the writing production of letters to another class and the process of imagining the reader taught explicitly.

Mots-clés : writing production, cycle 2, teach explicitly, letter, reader