



HAL
open science

Les interactions entre les élèves comme outils d'étayage dans les travaux d'écriture

Lucie Mahe

► **To cite this version:**

Lucie Mahe. Les interactions entre les élèves comme outils d'étayage dans les travaux d'écriture. Education. 2018. dumas-02549866

HAL Id: dumas-02549866

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02549866v1>

Submitted on 21 Apr 2020

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.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »
Mention second degré
Parcours: lettres modernes**

**Les interactions entre les élèves comme outils
d'étayage dans les travaux d'écriture.**

**soutenu par
Lucie MAHE
le 14 mai 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Bruno HUBERT, directeur de mémoire
Corinne ROUSSELE, membre de la commission

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »
Mention second degré
Parcours: lettres modernes**

**Les interactions entre les élèves comme outils
d'étayage dans les travaux d'écriture.**

**soutenu par
Lucie MAHE
le 14 mai 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Bruno HUBERT, directeur de mémoire
Corinne ROUSSELE, membre de la commission

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de recherche, Monsieur Bruno HUBERT pour m'avoir encadrée, orientée et conseillée.

Sommaire de l'écrit réflexif

Introduction	6
1 Cadre théorique	7
1.1 Les interactions comme outils d'étayage : De Vygotski à Bruner	7
1.1.1 L'adulte comme tiers expert	7
1.1.2 La collaboration entre pairs	9
1.2 Le cadre spécifique d'un travail d'écriture	10
1.2.1 Anticiper pour planifier l'écriture	10
1.2.2 Une posture réflexive sur l'acte d'écriture	12
2 Cadre opératoire	14
2.1 Situation de départ	14
2.2 Hypothèses de travail	15
2.3 L'exercice d'écriture collaborative du conte en classe de cinquième	
3 Apports du travail de groupe	
3.1 Décomplexifier la tâche d'écriture	
3.2 Les interactions entre les élèves pour corriger les écarts	19
3.3 L'autonomie dans le travail	20
3.4 Le recueil des avis des élèves	21
4 Limites du travail de groupe et pistes de remédiation	22
4.1 La problématique du nombre et la question de l'incarnation de l'écriture	22
4.2 La question de l'individualité de l'élève	22
4.3 La notion de temps	23
Conclusion	25
Bibliographie	26
Annexes	27
Annexe 1	28
Annexe 2	29

Annexe 3	30
Annexe 4	31
Annexe 5	33
Annexe 6	34
Annexe 6	34
Annexe 7	35
Annexe 8	36
Annexe 9	37
Annexe 10	38
Annexe 11	39
Annexe 12	40
Annexe 15	41
Annexe 16	42
Annexe 17	43
Annexe 18	44
Annexe 19	45
Annexe 20	46
Annexe 21	47
Annexe 22	48
Annexe 23	49
Annexe 24	50
Annexe 25	51

Introduction

Le développement de l'enfant se construit du social vers l'individuel et non l'inverse si l'on se réfère aux travaux de pionniers du courant dit «socioconstructiviste» tels que Vygotski et Bruner. Dans une société où les rapports humains sont parfois malmenés ou ont du mal à trouver leur place, la théorie selon laquelle le rapport à autrui joue un rôle essentiel dans les apprentissages retient toute notre attention.

Les interactions à l'école peuvent donc opérer comme des outils d'étayage, c'est-à-dire des moyens d'assistance, permettant à chaque élève d'évoluer. Le cadre de référence de l'enseignant et de l'élève n'est pas toujours le même. Le pair peut alors représenter le média qui va permettre à l'élève de comprendre et de progresser.

Si l'essentiel de cet écrit repose sur les interactions entre les élèves, il est le résultat d'un cheminement et d'observations menées en classe. Effectivement, dans un premier temps, ma réflexion portait sur la thématique de l'écriture avec des interrogations autour des moyens de faire progresser les élèves dans cet exercice difficile. L'aide que je proposais n'était pas toujours efficiente et, en observant les échanges entre les élèves, j'ai pu remarquer le formidable levier que constituait le travail de groupe.

C'est ainsi que j'ai décidé d'orienter mon questionnement de la manière suivante : dans quelle mesure les interactions entre les élèves peuvent-elles constituer des outils d'étayage dans les travaux d'écriture ?

Pour ce faire, nous ancrerons tout d'abord notre réflexion dans un cadre théorique qui nous permettra d'explorer les notions d'*étayage*, d'*accompagnement*, de *collaboration entre pairs*, notamment. Puisque le travail s'inscrit dans le cadre d'un travail d'écriture, nous nous interrogerons également plus spécifiquement sur l'acte d'écriture et ce qu'il soulève. Nous analyserons ensuite une expérience d'écriture collaborative menée en classe de cinquième en vue d'en mesurer les apports et les limites.

1 Cadre théorique

1.1 Les interactions comme outils d'étayage : De Vygotski à Bruner

Les notions d'*interactions* et d'*étayage* que nous aborderons au cours de cet écrit s'appuient notamment sur les travaux de deux psychologues : Vygotski et Bruner.

Les interactions sociales contribuent à la construction de l'individu. C'est, en se confrontant à l'autre, que, de manière un peu paradoxale, l'individu forge son individualité. Ainsi, la classe, instance de socialisation, constitue un espace propice pour que naissent ces interactions.

Vygotski (cf Vygotski, 1934) a montré le rôle majeur des interactions dans le développement de l'enfant. Les échanges entre les individus aident donc à leur développement cognitif, opérant comme des outils d'étayage. En pédagogie, la notion d'*étayage* fait référence aux travaux de Bruner:

L'étayage rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités¹.

1.1.1 L'adulte comme tiers expert

Intéressons-nous, dans un premier temps, à l'interaction entre l'adulte, l'enseignant au sein de la classe, et l'enfant, l'élève.

Grâce à l'aide d'un adulte, un enfant peut réaliser une tâche de niveau supérieur. Vygotski appelle cela la *médiation*. Bruner reprend ce concept dans ses travaux et parle, quant à lui, d'*interaction de tutelle*² :

Ce système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, est un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul.

Cette nécessité de restreindre la complexité de la tâche fait écho à notre questionnement dans la mesure où il porte sur l'écriture et que celle-ci représente, pour l'enfant, une tâche complexe. En effet, l'acte d'écrire suppose un certain nombre de tâches intermédiaires : il faut imaginer une intrigue cohérente, la mettre en mots, réfléchir sur le système linguistique. Autant de tâches cognitives que l'enseignant doit « alléger » pour permettre à l'élève de réussir. La posture d'accompagnement de l'enseignant n'est pas aisée (cf Paul, 2004) et doit faire l'objet de précautions particulières. En effet, il ne s'agit pas de « faire à la place de » mais de permettre à l'élève de faire. Dès lors, la dérive est facile. L'étymologie du mot « accompagnement » est intéressante à étudier et donne de précieuses indications sur la

¹Bruner, 1983, p.263.

² Ibidem, p.288.

posture à adopter. On reconnaît dans le terme « accompagnement » la racine latine « cum » qui signifie « avec ». Il s'agit donc de faire avec. « Avec » symbolise une relation entre des personnes mais également un principe de simultanéité. En effet, faire avec, c'est faire en même temps. L'idée de mouvement (aller) est confirmée par la préposition « ac » qui exprime la direction, le passage d'un état à l'autre. L'accompagnement vise l'autonomie de l'accompagné ; autrement dit le passage d'un état de dépendance à un état d'autonomie. Le processus d'accompagnement est donc un processus dynamique. « Pagn » vient du latin « panis » qui signifie le pain. Symboliquement, le pain est porteur de valeurs telles que le partage et la solidarité. La signification de « compain » (le compagnon) corrobore cette idée. Effectivement, « compain » désigne le soldat qui partage la même ration de pain. La première dimension de l'accompagnement est donc relationnelle car une relation de partage, de communication, unit le tuteur au tutoré. L'accompagnement revêt également une dimension temporelle : aller en même temps. Enfin, une dimension spatiale qui peut être abstraite (but à atteindre/tâche à accomplir) apparaît : accompagner c'est aussi aller vers. La visée est l'autonomie du tutoré. L'enseignant doit donc petit à petit priver l'enfant des outils d'étayage mis en place afin que celui-ci soit autonome dans la tâche à réaliser.

Bruner fait apparaître six fonctions d'étayage³, à savoir :

1. *l'enrôlement* : Il s'agit, pour l'enseignant de susciter l'adhésion de l'enfant pour la tâche à accomplir.
2. *la réduction des degrés de liberté* : Il est question, ici, de décomplexifier la tâche à résoudre pour l'enfant.
3. *le maintien de l'orientation* : L'enseignant est ici dans la posture du guide qui doit veiller à ce que l'enfant ne perde pas de vue le but à atteindre.
4. *la signalisation des caractéristiques déterminantes* : L'enfant doit prendre conscience des écarts entre ce qu'il a réalisé et ce à quoi devrait ressembler sa production. Sur ce point, le principe des *comités de lecture* constitue une aide précieuse.
5. *le contrôle de la frustration* : Il s'agit de maintenir l'intérêt de l'élève pour l'exercice et de ne pas lui communiquer un sentiment d'échec en cas de non-réussite ou de réussite partielle.
6. *la démonstration* : Elle consiste à imiter la solution trouvée par l'élève sous une forme plus « stylisée » afin que l'élève puisse, à son tour, imiter cette forme.

³ Bruner, 1983, p.277.

1.1.2 La collaboration entre pairs

Il convient de ne pas limiter le rôle de tuteur à l'adulte, l'enseignant. Un élève peut également en aider un autre. De ce postulat est née la volonté de faire travailler les élèves en groupe dans le cadre d'un exercice d'écriture d'invention :

Nous avons dit qu'en collaboration avec quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus que lorsqu'il est tout seul. Mais nous devons ajouter : pas infiniment plus, mais seulement dans certaines limites, étroitement définies par l'état de son développement et ses possibilités intellectuelles.⁴

Cette capacité à s'améliorer et à progresser nous renvoie au concept de *Zone Proximale de Développement*⁵ (ZPD) théorisée par Vygotski. La ZPD se définit comme la zone où l'élève, grâce à l'aide d'un tiers-expert, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi accessible. Ainsi, la tâche à réaliser ne doit pas être trop éloignée du potentiel de l'élève. La ZPD représente une distance cognitive que l'élève va pouvoir atteindre grâce aux ressources mises à sa disposition, ici l'aide d'un pair.

C'est ainsi que j'ai choisi de constituer des groupes de travail à l'hétérogénéité restreinte afin que les élèves puissent faire des progrès réalistes. Une trop grande hétérogénéité au sein du groupe (élèves très en difficulté avec des élèves très à l'aise dans les tâches d'écriture) aurait conduit à la passivité des élèves en difficulté. Mais plus qu'une situation de tutorat, nous parlerons ici d'une situation de collaboration. En effet, les élèves ont le même statut et travaillent à l'élaboration d'une tâche conjointe. Et, même si certains élèves peuvent apparaître comme experts par rapport à une tâche donnée, nous avons pu observer que ce ne sont pas toujours ces élèves experts qui se trouvaient en situation de contrôle. Les échanges qu'il a été possible d'observer entre les élèves au sein des groupes relèvent davantage du concept *d'interactions symétriques* que *d'interactions asymétriques* (cf mémoire d'Aurore FAIREN, 2005, p.5).

Sur la question du travail collaboratif, les travaux de Gilly, Fraisse et Roux (cf mémoire d'Aurore FAIREN, 2005, p.7) sont très intéressants et nous fournissent matière à réflexion sur les différentes dynamiques de collaboration qui peuvent exister entre les élèves. Ainsi, se dégagent quatre dynamiques :

⁴Vygotski, 1934, p.271.

⁵Ibidem, p.270.

- 1- *La collaboration acquiescante* marquée par le guidage d'un des membres du groupe qui établit des propositions validées par les autres élèves sans que ceux-ci ne manifestent de désaccord.
- 2- *La co-construction* est une dynamique dans laquelle tous les membres du groupe travaillent ensemble au fur et à mesure.
- 3- *Les confrontations* avec désaccord placent un ou plusieurs membres du groupe en situation de désaccord mais sans que celui-ci ne soit argumenté ou suivi d'une autre proposition.
- 4- *Les confrontations contradictoires* (ou conflits socio-cognitifs) placent le groupe face à une situation de désaccord, cette fois-ci argumenté. Cela crée un déséquilibre qui va permettre à l'élève de construire de nouvelles représentations.

Cette situation globale de collaboration dans laquelle s'inscrit la tâche à réaliser, à savoir l'écriture longue d'un conte, ne signifie pas que des situations de tutorat, mettant cette fois les interactions sur un plan asymétrique, n'ont pas eu lieu à l'intérieur des groupes. Effectivement, nous avons pu aussi observer que certains élèves adoptaient naturellement une posture de guidage par rapport à un autre (ou d'autres) élève(s). L'élève est d'ailleurs parfois capable d'expliquer une notion à un autre élève alors que l'enseignant ne sera pas en mesure de la faire de façon aussi efficace. Marchive⁶ explique fort à propos que :

si un élève peut aider ses pairs, c'est justement parce qu'il est lui-même un élève. Il peut s'adapter au niveau de compréhension de son partenaire parce qu'il partage avec lui une même culture, un même langage, une même expérience, et parce que les apprentissages s'inscrivent dans une zone commune d'enseignement-apprentissage, la « zone d'interaction de tutelle ».

1.2 Le cadre spécifique d'un travail d'écriture

1.2.1 Anticiper pour planifier l'écriture

Les travaux de Bruner ne portent pas sur les tâches d'écriture mais ses recherches peuvent être transposées dans le cadre spécifique qu'est l'écriture.

Dans ses travaux de recherche sur l'écriture, Anne-Marie Tauveron (cf Tauveron, 2005, p.231) met l'accent sur un point de vigilance nécessaire, à savoir anticiper les difficultés des élèves en faisant l'expérience de l'exercice donné aux élèves. L'objet de ma réflexion porte ici sur un exercice d'écriture longue et collaborative proposé à une classe de cinquième, à savoir imaginer un conte merveilleux. C'est ainsi que j'ai moi-même expérimenté le travail

⁶Marchive, 1997, cité par FAIREN dans son mémoire, p.13.

d'écriture en amont de la séquence. Cet exercice m'a permis, par exemple, de me rendre compte des limites du modèle du schéma narratif. En effet, dès la première étape, celle de la situation initiale, la problématique du découpage se pose. Où s'arrête la situation initiale ? C'est en écoutant les élèves raconter des histoires en classe que j'ai souhaité faire entrer les élèves dans l'écriture par le personnage (voir exercice d'écriture 1 – annexe 1). En effet, lorsque j'ai demandé aux élèves de raconter un conte, tous ont invariablement commencé par une phrase du type : « C'est l'histoire d'une princesse qui vit enfermée dans une tour... » (*Raiponce*) ou encore : « Ce sont deux enfants pauvres qui sont abandonnés par leurs parents et qui découvrent la maison d'une sorcière... » (*Hansel et Gretel*).

Leur permettre d'entrer par le personnage constituait donc un premier axe d'étayage destiné à « simplifier la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution⁷ ». Il est cependant intéressant de noter que, bien qu'en entrant dans le récit par le personnage, tous les élèves ont instinctivement construit la situation initiale de leur conte. Ainsi, bien que les différentes étapes de l'écriture aient été pensées du point de vue de la démarche cognitive et non pas du *processus rédactionnel*⁸, les élèves ont tout de même adopté un modèle linéaire de progression du récit. L'anticipation des difficultés potentielles peut également consister en une boîte à outils pour l'élève en mal d'inspiration, par exemple.

[Mais] comme toutes les pratiques expertes, l'écriture se gère selon le principe de l'improvisation planifiée. On n'y introduit pas quelqu'un en l'accablant de suggestions mais en l'aidant à diagnostiquer ses malaises, en ouvrant l'éventail des solutions possibles, en les corrélant à des conséquences, en lui laissant l'entière responsabilité de ses choix⁹.

L'abondance de suggestions est un écueil dont j'ai fait l'expérience lors du premier travail d'écriture longue que j'ai proposé à une classe de quatrième. Il s'agissait d'écrire une nouvelle fantastique. J'avais alors imaginé un très grand nombre d'outils d'étayage destinés à faciliter la tâche d'écriture (annexe 3). Or, les élèves se sont emparés des phrases d'amorce simples proposées, ignorant tous les autres outils. La profusion des documents et consignes ne constituent pas des outils d'étayage opérants.

Autre aspect nécessaire à l'écriture d'invention : la lecture de modèles du genre. Non pas que le transfert lecture-écriture ne se fasse aisément mais, sans modèle au préalable, l'élève ne peut pas se représenter la tâche à accomplir. Là encore, lors du travail mené sur le fantastique en quatrième, l'écriture d'invention est arrivée trop tôt par rapport au travail de lecture mené en classe. Ainsi, les élèves ont dû commencer leur récit sans avoir lu une nouvelle fantastique

⁷Tauveron, 2005, *Pratiques*, volume 127-128, p.231.

⁸ Ibidem, p.238.

⁹BIAGIOLI-BILOUS, 1999, *Le Français Aujourd'hui*, volume 127, page 16.

dans son intégralité. Ils n'étaient donc pas en mesure de saisir tous les enjeux d'un texte fantastique. Cette problématique a été contournée dans le travail d'écriture du conte proposé en cinquième dans la mesure où le genre du conte est un genre connu des élèves puisque souvent lu dans le cadre de la sphère familiale puis largement exploité à l'école primaire. Toutefois, l'écriture a été menée en parallèle d'un travail de lecture de contes et donc de réflexion quant aux caractéristiques et fonctionnement du genre.

1.2.2 Une posture réflexive sur l'acte d'écriture

Le travail de l'enseignant se situe donc en amont de l'exercice pour l'élève et, en aval, dès lors qu'il proposera des axes de réécriture. Pendant l'exercice, il est important de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. La mise en place de « comités de lecture » apporte un éclairage fondamental sur le travail d'autrui mais participe également à l'autoévaluation de son écrit. Ainsi, tout au long du travail collaboratif, j'ai mis en place des comités de lecture permettant une mise à distance de son travail et un outil d'étayage pour le pair. Le premier exercice d'écriture (annexe 1) a été réalisé individuellement puis lu par un autre élève, dans un premier temps. Ce premier temps a permis de faire apparaître des premiers écarts avec les contraintes d'écriture. Un second temps de lecture collective de quelques productions a permis de faire apparaître d'autres écarts, ou au contraire, de belles trouvailles narratives ou stylistiques. Mais cela a également permis un regard de chacun sur son propre texte. En effet, une remarque faite sur le texte d'un élève a pu permettre à un autre élève d'apporter une première correction à son propre texte. C'est en ce sens que le comité de lecture est à la fois outil d'étayage précieux et vecteur de mise à distance de son propre travail.

Si certaines erreurs ont pu être corrigées grâce au principe du comité de lecture qui repose sur l'étayage par l'oral entre les élèves, l'enseignant doit également apporter son regard d'expert et participer à l'amélioration de l'écrit de l'élève. C'est ici que les conseils de réécriture de l'enseignant trouvent toute sa légitimité. Il s'agit de ce que Bruner appelle la *signalisation des caractéristiques déterminantes*¹⁰ : l'enseignant doit signaler à l'élève les écarts entre sa production et ce qui est attendu. L'élève doit alors prendre l'habitude de réécrire son texte, en suivant des conseils. Cette posture laborieuse n'est pas aisée pour l'élève qui, lorsqu'il rend son écrit, pense avoir parfaitement répondu à la consigne. Mais ces étapes de réécriture sont nécessaires pour placer l'élève dans une *posture d'auteur*¹¹. L'élève doit comprendre que la

¹⁰Bruner, 1983, p. 277.

¹¹Tauveron et Sève, 2005.

réécriture est l'objet d'un véritable travail auquel sont confrontés tous les écrivains. L'idée reçue selon laquelle on écrit, mu par l'inspiration, doit être déconstruite dans les représentations des élèves au profit d'une idée plus réaliste et fastidieuse : celle du travail, de l'écriture/réécriture.

2 Cadre opératoire

2.1 Situation de départ

Mon choix de travailler sur la thématique de l'écriture, et plus spécifiquement sur l'écrit d'invention, est lié à un double constat : les élèves se montrent enthousiastes à l'idée d'inventer un récit mais l'exercice soulève de nombreuses difficultés, que les élèves soient conscients de ces difficultés ou non.

En effet, les élèves aiment écrire. Ils se lancent, pour la plupart, avec plaisir dans l'exercice, semblant apprécier l'espace de liberté et de créativité qui leur est octroyé dans l'univers très normé, souvent contraint, du cadre scolaire. Cette dernière remarque est également vraie pour ceux qui peinent devant l'exercice. Ils rencontrent des difficultés, de différentes natures, mais ont des idées qu'ils sont ravis de partager avec le groupe-classe lors des phases de lecture orale des productions écrites. D'autres ne voient pas d'obstacles à la réalisation de la tâche d'écriture et pourtant, leurs travaux révèlent des difficultés.

Ces difficultés sont, comme nous l'avons déjà évoqué, liées à la nature-même de la tâche d'écriture qui représente une tâche complexe puisqu'elle est une activité de synthèse qui soutient un certain nombre de sous-tâches pour l'élève.

Un premier travail d'écriture avec mes élèves de quatrième illustre bien le paradoxe entre le plaisir d'écrire et la tâche complexe que représente le fait d'écrire.

Dans le cadre de ma première séquence de l'année en quatrième, à savoir une séquence sur le fantastique, j'ai proposé un travail d'écriture longue réalisé individuellement : la rédaction d'une nouvelle fantastique.

L'exercice consistait à rédiger une nouvelle fantastique, par étapes. Ces étapes suivaient un travail de lecture d'extraits de nouvelles fantastiques et la lecture d'une œuvre intégrale en parallèle.

Les élèves ont cependant commencé à rédiger leur production sans avoir lu une nouvelle fantastique dans son intégralité au préalable. Cela pose un problème dans la mesure où ils n'étaient pas conscients des enjeux de ce type de texte.

La première étape consistait à imaginer le début d'une nouvelle fantastique (annexe 2) avec pour contrainte d'écriture, à l'instar des incipits et extraits vidéos vus en classe, l'ancrage du récit dans un cadre réaliste et inquiétant. A cela s'ajoutait la consigne d'un récit à la première personne. Ce premier travail de rédaction a été très bien accueilli par le groupe, qui s'est lancé

rapidement dans l'écriture, à l'exception de trois élèves pour lesquels j'avais anticipé les difficultés et notamment la possibilité qu'ils soient en mal d'inspiration. Ainsi, j'avais prévu des outils d'étayage (annexe 3) avec des propositions d'amorces simples du type : «Ce soir-là, j'étais rentré du collège un peu inquiet... », des exemples d'incipits de nouvelles fantastiques, une banque de vocabulaire (...) Les élèves ont choisi d'utiliser les phrases d'amorce. La profusion des autres outils constituant une masse d'informations supplémentaires pour l'élève, cela ne constituent donc pas des outils d'étayage opérants.

Le choix de l'élément surnaturel et la manifestation de la peur dans le récit constituaient la deuxième étape du travail d'écriture. Là encore, si une boîte à outils avait été prévue pour aider les élèves, la profusion d'informations (annexe 4) a eu pour conséquence de brouiller les pistes.

Enfin, dans la troisième et dernière étape de ce travail, il s'agissait de raconter la fin de la nouvelle en laissant la place au doute (cf Todorov, 1970) quant à l'explication du phénomène mystérieux (annexe 5).

L'écrit d'invention a fait l'objet d'une évaluation avec des critères précis dont les élèves avaient connaissance.

2.2 Hypothèses de travail

Au regard de ce travail, j'ai pu faire un certain nombre d'observations concernant les difficultés des élèves et remettre en question mon approche pour ce type d'exercice.

Ainsi, il apparaît que :

- La tâche d'écriture est une tâche complexe pour l'élève ; ce qui suppose une anticipation du professeur en vue de prendre en charge une partie de la charge cognitive qui repose sur l'élève. Les outils d'étayage imaginés doivent être simples pour que l'élève s'en empare. La prise en charge d'une partie de la tâche peut également être supportée par d'autres élèves dans le cadre d'un travail en groupe.
- Le lien entre les textes lus et leur exploitation à l'écrit (transfert) est difficile mais nécessaire et doit se situer en amont et en parallèle de l'exercice d'écriture afin que l'élève puisse mesurer les enjeux de la production qui est attendue.
- L'exercice de réécriture est essentiel et doit faire l'objet d'un étayage/guidage par le professeur et/ou par les élèves. L'élève acquiert ainsi une posture réflexive par rapport à son travail d'écriture et une posture d'auteur. L'écriture s'inscrira donc nécessairement dans le temps pour permettre à l'élève de murir son travail.

Forte de ces observations et plus à l'aise dans ma pratique d'enseignante, j'ai décidé de proposer un exercice d'écriture longue et collaborative à ma classe de cinquième, à savoir l'écriture d'un conte merveilleux. Il est important de souligner ici que ce travail intervient à la rentrée de janvier. Le travail de groupe n'est pas nécessairement une pratique qui va de soi lorsqu'on débute en tant qu'enseignant. Ce type de travail, qui suppose une disposition particulière dans l'espace-classe (en îlots) peut être envisagé lorsque l'enseignant est à l'aise avec sa gestion de classe. En effet, perdre une posture d'« hyper-contrôle » au profit d'activités menées en autonomie par les élèves place l'enseignant dans une situation qui peut paraître inconfortable au début. Accepter le bruit généré par les interactions entre les élèves peut nécessiter du temps.

2.3 L'exercice d'écriture collaborative du conte en classe de cinquième

Ma classe de cinquième compte vingt-quatre élèves. La rédaction du conte est réalisée par groupe de quatre élèves, soit six groupes de travail. J'ai moi-même constitué les groupes, avec pour objectif de créer des groupes hétérogènes. Rappelons tout de même que cette hétérogénéité est restreinte afin de permettre à chaque élève de se situer dans sa *Z.P.D*¹². Le principe d'un travail par étapes est conservé et s'inscrit dans toute la durée de la séquence, soit cinq semaines. Chaque séance dure entre une heure et une heure et demie et a lieu le vendredi après-midi (dernière heure et demie de la journée). Se mobiliser autour d'un projet est le choix que j'ai fait pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages sur un horaire parfois difficile.

Avant la première séance d'écriture, les élèves ont eu l'occasion de travailler sur la définition d'un conte merveilleux et sur les caractéristiques de ce type de récit, avec un travail plus approfondi notamment sur le personnage de conte.

Ainsi, le premier exercice d'écriture (annexe 1) constitué de deux temps, se propose d'entrer dans le récit par le personnage. Un premier temps, individuel, où l'élève doit imaginer son personnage principal confronté à une situation d'éloignement. Cette notion de perte ou de manque pour le héros de conte¹³ a été travaillée dans le cadre de la séance sur les caractéristiques du conte.

¹²Vygotski, 1934, p.270.

¹³Propp, 1970.

Une phase de comité de lecture a ensuite lieu en binômes afin de repérer les premiers écarts entre les productions et les contraintes d'écriture. Quelques productions sont ensuite lues à haute voix, à nouveau avec l'objectif d'identifier les éventuels écarts mais aussi afin de permettre à chacun de porter également un regard sur son propre texte grâce aux remarques des élèves sur les autres productions.

Dans un second temps, les élèves travaillent en groupe à l'élaboration d'un écrit commun. Ils doivent donc mutualiser leurs travaux, avoir un regard critique et opérer des choix au sein du groupe. A l'issue de cette première séance d'écriture, les productions individuelles et collectives sont ramassées et annotées par le professeur qui propose des pistes de réécriture.

Les travaux annotés par le professeur sont remis aux élèves lors de la deuxième séance d'écriture. Ainsi, le premier travail du groupe consiste à apporter les corrections de langue nécessaires à l'aide des outils disponibles en classe : dictionnaire, Bescherelle ; et à prendre en compte les remarques sur le contenu du récit, le cas échéant, et donc proposer une réécriture.

Le deuxième temps de cette séance doit servir également à fixer les étapes du récit (annexe 6). Cette séance a lieu après un travail sur la structure du conte afin de permettre aux élèves de comprendre la mécanique de ce type de récit.

Le schéma narratif classique (situation initiale/élément perturbateur/péripéties/dénouement/situation finale) n'a pas été retenu en tant que tel car il pose des problèmes de découpage et fige un ordre immuable.

La structure proposée aux élèves et illustrée par le conte étudié en œuvre intégrale en classe (*Raiponce* des frères Grimm) emprunte au schéma narratif dans la mesure où elle se décline également en cinq « parties » mais emprunte également aux trente et une fonctions de Vladimir Propp. Ainsi, dans le deuxième temps d'écriture, les élèves doivent fixer les étapes de leur récit en suivant la trame suivante : éloignement/interdiction-transgression/épreuves/réparation/état final. La trame ne propose pas un ordre immuable pour les deux premières étapes. En effet, l'interdiction et sa transgression peuvent être à l'origine de départ du héros.

Cette étape semble indispensable car elle permet aux élèves de se projeter sur le récit dans son intégralité ; étape à laquelle je n'avais pas pensé avec les élèves de quatrième lors du travail sur la nouvelle fantastique et qui a manqué. En effet, les élèves écrivaient sans avoir établi, au préalable, un plan/un scénario. Ce matériau sera aussi le moyen de prévenir d'éventuelles

problématiques de cohérence du récit posées par les écrits des élèves habituellement (apparition et disparition de personnages sans explication, par exemple).

Le troisième temps d'écriture (annexe 7) est, comme à chaque étape, d'abord l'occasion de réécrire, puis de progresser dans le conte en travaillant sur le couple « interdiction/transgression », à l'origine des épreuves que devra ensuite surmonter leur héros. Ceci n'intervient que si l'interdiction n'a pas encore été posée dans le récit. Or, nous avons déjà vu qu'il était possible que l'interdit et sa transgression soient posés avant l'éloignement du héros et en soient même la cause. Cette troisième étape avait en fait été déjà intégrée dans tous les travaux à l'exception d'un groupe.

Le quatrième exercice d'écriture (annexe 8) porte sur le récit des aventures/épreuves du héros et constitue le cœur du travail. On mesure ici l'importance des connaissances des élèves en amont et du travail de lecture mené en parallèle au cours de la séquence afin que les élèves puissent mesurer les enjeux des épreuves du héros qui doivent conduire ce dernier vers un élément de « réparation » et une « situation finale » heureuse.

C'est sur ces deux aspects que porte la dernière séance d'écriture (annexe 9). Les élèves doivent identifier un élément de « réparation » qui permettra au héros de s'ancrer dans une « situation finale » heureuse, à l'instar d'un très grand nombre de contes. Ce dernier travail a fait l'objet d'un entraînement en classe qui consistait à proposer une autre fin du conte *Raiponce*. En se jouant des codes, les élèves peuvent montrer qu'ils maîtrisent très bien les codes habituels de la fin d'un conte et transposer ces acquis dans leur production de groupe.

3 Apports du travail de groupe

3.1 Décomplexifier la tâche d'écriture

Si le professeur anticipe les difficultés cognitives auxquelles les élèves vont être confrontés, ces difficultés peuvent être d'autant plus gérables qu'elles sont prises en charge par non pas un mais plusieurs élèves dans le cadre d'un travail de groupe. Ce choix pédagogique qu'est le travail de groupe permet donc de décomplexifier la tâche d'écriture dans la mesure où les élèves vont opérer un partage des tâches. Ce partage de tâches semble se faire selon les facilités et les difficultés de chacun. Ainsi, l'un va prendre en charge la rédaction parce qu'il fait peu de fautes de langue. Il est intéressant de retranscrire ici les paroles de Roman interpellant Chloé : « La prof a dit qu'on devait s'organiser donc Chloé écrit parce qu'elle ne fait presque pas de fautes. » Dans un autre groupe, Lilou R. fait remarquer « l'imagination débordante » de Lyvens-Wayne. Ainsi, c'est plutôt cet élève qui va imaginer le récit, mis en mots par Lilou R. à l'aise en ce qui concerne le passage à l'écrit.

Dès la deuxième séance et le processus de réécriture du premier jet, j'ai pu observer cette continuité dans le partage des tâches dans la plupart des groupes. Ainsi, un élève prenait l'initiative d'aller chercher une conjugaison dans le Bescherelle, un autre cherchait dans son cahier la leçon sur l'utilisation de l'imparfait et du passé-simple pendant que les deux autres établissaient le scénario/plan du récit, travaillant ainsi la cohérence du récit en gestation.

La tâche complexe que représente l'écriture s'en trouve donc allégée puisqu'assumée par tous les membres du groupe.

3.2 Les interactions entre les élèves pour corriger les écarts

Les conseils/consignes de réécriture fournies par l'enseignant sont, rappelons-le, destinés à signaler à l'élève les *caractéristiques déterminantes*¹⁴.

Dans cette optique, les interactions entre les élèves sont tout aussi efficaces, voire plus efficaces. En effet, quel enseignant n'a pas fait l'expérience d'une consigne non-comprise par l'élève puis assimilée grâce à l'explication d'un pair ? Cette technique de traduction dans le langage du pair qui renvoie à la *zone commune d'enseignement-apprentissage* de Marchive est d'ailleurs utilisée quotidiennement par les professeurs de langue qui autorisent l'explication en français par un pair.

C'est ainsi que j'ai pu constater les bénéfices des interactions entre les élèves, lors des comités de lecture, par exemple. Lors de la première phase de la première séance d'écriture

¹⁴Bruner, 1983, p.277.

(annexe 1), l'écrit individuel de Corentin (annexe 10) n'est pas conforme à la consigne dans la mesure où il n'imagine pas un conte mais raconte *Raiponce*, le texte étudié en classe dans le cadre de la séquence sur le merveilleux. Son binôme lui signale cet écart. L'erreur n'est pas réitérée dans la production collective que me rendra ensuite le groupe (annexe 11). Il en est de même pour la production individuelle de Nelson qui relève du fait divers et du récit d'épouvante et non du conte merveilleux (annexe 12 : copie par moi-même pour des questions de lisibilité).

Les interactions entre les élèves permettent donc de corriger les écarts mais également de capitaliser les trouvailles narratives et stylistiques des élèves. Ainsi, la production collective du groupe de Marthe (annexe 11) met en valeur les bonnes idées de chacun des membres du groupe : l'idée des sœurs jumelles, la situation de servantes au sein d'un château (...) Dans le groupe de Coddy, l'idée originale de celui-ci est également conservée dans la production collective (annexe 15). Coddy imagine que c'est la princesse qui délivre le prince prisonnier d'une tour et non l'inverse, comme c'est souvent le cas dans le conte merveilleux. Cet exemple montre que le groupe est assez à l'aise avec les codes du genre pour s'en jouer et les détourner.

3.3 L'autonomie dans le travail

La pédagogie d'aujourd'hui encourage la parole à circuler entre les élèves et non pas entre les élèves et le professeur sous la forme de ce qu'on appelle le « cours dialogué », même si ce modèle a ses vertus pour certains exercices. L'enseignant d'aujourd'hui tend donc à s'effacer au sein de la classe pour laisser toute la place à l'élève, lui permettant de devenir ainsi acteur de ses apprentissages.

Le travail de groupe permet cet effacement. Cette posture de retrait est difficile à appréhender pour le professeur qui a l'impression de ne rien faire. Or, le travail se situe en amont de la séance pour le professeur qui doit penser sa séance, anticiper les difficultés des élèves et, dans le cadre de l'exercice d'écriture qui nous intéresse ici, fournir des pistes de réécriture. Mais, une fois en classe, les élèves sont autonomes. La mission d'accompagnement de l'élève et le processus dynamique qui y est associé (d'un état de dépendance à un état d'autonomie) sont donc réussis. Effectivement, j'ai pu observer que les élèves se montraient autonomes car leur besoin de rapport à l'autre était assouvi par la présence et l'interaction avec le pair, qui, si le travail est suffisamment pensé en amont, est suffisant pour rassurer l'élève et lui permettre de réaliser la tâche.

3.4 Le recueil des avis des élèves

L'élève étant au centre de tous les dispositifs pédagogiques, il m'a semblé important de savoir comment chacun avait vécu cette situation de travail de groupe et ce que cela avait pu apporter, ou au contraire, de mesurer les freins d'un tel dispositif.

Le questionnement posé aux élèves était le suivant : « Expliquez ce que vous a apporté le travail de groupe sur le conte ou, au contraire, expliquez ce qui vous a déplu dans ce travail ».

Les retours des élèves sont très largement positifs quant au dispositif d'écriture collaborative. Sans utiliser le concept scientifique de « conflit socio-cognitif » évidemment, Lilou G. met en avant l'influence positive des interactions parfois problématiques entre les élèves. Ainsi, elle écrit : « On s'est parfois crié dessus mais ça a donné un bon résultat au final. » (annexe 16).

Pour Tom G., ce travail lui a permis de « justifier [ses] idées auprès des autres » et de « mélanger des idées pour en faire des nouvelles » (annexe 17) ; autrement dit d'apprendre le travail de coopération au sein d'un groupe et de comprendre l'intérêt de cette coopération.

Pour Manon P., « ça motive plus » de travailler en groupe. La motivation et l'émulation sont deux aspects que favorise le travail de groupe et qui contribuent à ce que Bruner appelle *l'enrôlement*¹⁵.

Les propos d'Alex illustre l'idée de Vygotski selon laquelle l'individu forge son individualité au moyen des interactions sociales. Effectivement, le travail de groupe a permis à Alex d'apprendre des choses sur lui-même : « j'ai appris à travailler en groupe et [à être] plus patient. Et [à] donner des idées plus souvent dans le groupe. » (annexe 18).

Coddy, quant à lui, a fait l'apprentissage du partage des idées : « J'ai appris à accepter les idées des autres personnes de mon groupe. » (annexe 19)

Enfin, Roman voit dans le travail de groupe l'intérêt de la mutualisation des compétences pour décomplexifier la tâche d'écriture : « Camille a de l'imagination et Chloé écrit avec peu de fautes » ; ce qui confère à l'exercice « plus de facilité » (annexe 20).

¹⁵Bruner, 1983, p.277.

4 Limites du travail de groupe et pistes de remédiation

4.1 La problématique du nombre et la question de l'incarnation de l'écriture

Si la très grande majorité des élèves a apprécié et a appris du travail de groupe, l'honnêteté de ma démarche réflexive m'oblige également à rendre compte des remarques des élèves qui font émerger les limites du travail de groupe.

Camille fait remarquer qu'elle a « plus travaillé que Roman et Alex. » (annexe 21) Trois élèves évoquent la difficulté de travailler à quatre et proposent elles-mêmes une piste de remédiation, à savoir travailler en groupe plus restreint. Ainsi, Chloé écrit : « Quatre, c'est trop pour un travail de groupe comme ça. Il faudrait se mettre à deux ou à trois. » Lilou R. est d'accord avec ce constat : « Je trouve que c'est assez bien car il y a plus d'aide mais en groupe plus restreint. Donc pas de groupe de quatre mais des groupes de deux, je pense que cela pourrait mieux fonctionner. » (annexe 22) Dans le même ordre d'idées, Lili souligne qu'un élève n'a pas été entendu par le reste du groupe : « Des fois, Lyvens-Wayne dit qu'on ne l'écoute pas. » (annexe 23)

La réduction du nombre d'élèves dans le groupe pourrait constituer une piste de travail pour remédier à la problématique des groupes qui fonctionnent moins bien et au sein desquels tous les élèves ne sont pas acteurs. Soit la personnalité de l'élève fait qu'il est difficile pour lui de s'imposer au sein d'un groupe, soit l'élève se repose sur les éléments-moteurs ou sur les élèves identifiés comme de « bons élèves » pour réaliser la tâche. Un travail d'écriture en binôme mérite d'être expérimenté afin que chacun puisse être dans une dynamique d'action avérée.

4.2 La question de l'individualité de l'élève

Ce questionnement sur le nombre d'élèves au sein d'un groupe nous permet de nous interroger sur le rôle endossé par chacun d'entre eux dans le travail que nous avons mené. Nous l'avons déjà dit, les élèves se sont organisés seuls au sein des groupes pour définir et respecter une organisation et un partage des tâches. La plupart du temps, c'est l'élève le plus compétent ou celui identifié comme tel par ses camarades qui a pris en charge telle ou telle tâche. Ainsi, l'élève le plus à l'aise dans l'expression écrite a rédigé. L'élève le plus imaginatif a eu à cœur de partager ses idées. La question du transfert se pose alors. Le modèle de l'élève compétent permet-il aux autres élèves, moins experts sur la tâche en question, de progresser ? Dans une logique d'action, il est extrêmement efficace et judicieux de se partager

les tâches. Mais dans une logique de formation, l'élève qui n'est pas compétent pour réaliser la tâche ne progresse pas car il ne prend pas en charge la compétence qui lui pose problème.

Pour les élèves les moins en difficulté dans le milieu scolaire, le modèle va leur suffire pour progresser. Mais pour l'élève en difficulté, le transfert ne se fera pas aussi aisément.

Le seul moyen de mesurer les progrès des élèves est de mener également des exercices d'écriture individuels. L'étayage de l'enseignant sera alors primordial pour anticiper et rendre plus accessible l'activité de synthèse qu'est l'écriture. Il s'agira peut-être d'évaluer seulement un ou deux critères de réussite.

Mener des exercices individuels permettrait également de répondre aux besoins d'individualité, d'incarnation de l'écrit chez certains élèves. A ce propos, Chloé écrit « il faudrait se mettre avec des personnes avec qui on a à peu près la même opinion. » (annexe 24) Sur ce point, Juliane la rejoint et écrit : « c'est très dur de garder son calme et on n'avait pas du tout les mêmes idées ». Gwénaél évoque même de vives tensions : « Lilou me crie dessus parce qu'apparemment mes idées sont trop idiotes. » (annexe 25) Ces remarques des élèves montrent la difficulté qui réside dans le fait d'écrire à plusieurs mains. En effet, si cela peut constituer un atout dans la mesure où les idées peuvent être plus nombreuses et où la difficulté de l'acte d'écriture est supportée par plusieurs personnes, paradoxalement, cela suppose également de parvenir à un consensus dans un processus finalement très personnel. Quand j'ai imaginé ce dispositif d'écriture collaborative, j'ai pensé faciliter l'expérience d'écriture pour les élèves dans la mesure où écrire engage celui qui écrit. Le fait d'écrire en groupe effaçait donc cet engagement individuel au profit d'une production collective, exposant donc moins l'élève dans son individualité. Mais il semble que, pour certains élèves, l'écriture passe aussi et surtout même par une sorte d'incarnation, et qu'ils en aient été privés dans le cadre de cet exercice collectif.

4.3 La notion de temps

Le temps apparaît comme un critère fondamental dans ce type d'exercice. Et ce, tant du point de vue de l'élève que de celui de l'enseignant.

L'élève a besoin de temps pour écrire. J'ai parfois perdu cette réalité de vue alors que je menais ce travail avec les élèves, contrainte par les obligations de « programmes ». La rédaction prend du temps et la réflexion également. En effet, il faut du temps à l'élève pour mettre à distance son travail, murir sa réflexion en vue de réécrire. Car la réécriture ne

consiste pas en une simple correction mais en un véritable travail d'*épaississement du texte*¹⁶. Il s'agit alors de repenser son texte, de l'envisager différemment. Or, en demandant à l'élève de réécrire le jour où son écrit lui est rendu annoté par l'enseignant, l'élève n'a pas le temps de murir sa réflexion.

Du point de vue de l'enseignant maintenant, ce type d'exercice nécessitant des allers-retours systématiques entre l'enseignant et l'élève est chronophage. Si l'exercice est évalué, comme ce fut le cas du conte imaginé par mes groupes de cinquième, le temps final d'évaluation prend toutefois beaucoup moins de temps car le texte a déjà largement été appréhendé par l'enseignant au fil des réécritures.

¹⁶ Bucheton, 2014.

Conclusion

« L'enfant qui écrit lie.¹⁷ » L'enfant qui écrit communique avec lui-même. L'enfant qui écrit communique également avec autrui : avec celui pour qui il écrit, avec celui qui l'écoute, avec celui qui le corrige. La dimension sociale de l'acte d'écriture est réelle même si elle est inconsciente. Notre expérience d'écriture collaborative a permis de ramener l'acte d'écriture au cœur du social de manière consciente. En effet, les interactions entre les élèves mais aussi les interactions entre les élèves et le professeur, notamment dans le cadre des conseils de réécriture, ont nourri l'écriture.

Les apports du travail d'écriture en groupe sont notables. Le fait d'écrire à plusieurs permet tout d'abord de décomplexifier l'activité complexe que représente l'écriture car les différentes sous-tâches qu'elle suppose sont gérées à divers niveaux par plusieurs élèves. Le cadre commun de référence des élèves leur permet d'évoluer dans une même sphère de compréhension, notamment lorsque les groupes ont été bien pensés, c'est-à-dire de façon à permettre à chacun de progresser selon son potentiel de développement. La motivation et l'émulation sont deux aspects largement évoqués par les élèves qui plébiscitent ce type de dispositif. Enfin, plus que de permettre de travailler une discipline, le travail de groupe permet de développer des compétences transversales telles que l'autonomie et la coopération.

Mais cette coopération recherchée par l'enseignant fait émerger les limites de l'exercice d'écriture collaborative. En effet, si le conflit socio-cognitif est bénéfique dans certains cas, il se transforme en vives tensions dans d'autres cas, créant alors un sentiment d'insécurité pour l'élève. La question de l'individualité de l'élève est également mise à mal. Il semble qu'il soit parfois difficile d'imposer sa voix au sein d'un groupe de quatre élèves. Comment concilier une vision et un exercice finalement très personnels avec trois autres personnes ? Enfin, c'est le travail collectif, souvent très réussi, qui est évalué. Alors, comment mesurer la progression individuelle de l'élève ?

Le travail de groupe ne peut être la seule réponse apportée par l'enseignant. Basée sur les interactions entre les élèves, elle constitue bien un outil d'étayage intéressant mais doit être accompagnée de travaux individuels ; travaux qui permettront d'évaluer dans quelle mesure les interactions entre les élèves, dans le cadre de travaux de groupe, ont constitué des outils d'étayage efficaces.

¹⁷ Meirieu, 2007, p.3.

Bibliographie

Ouvrages :

- BRUNER J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire*. Paris : PUF.
- BUCHETON D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Editions Retz.
- MEIRIEU P. (2007). *Pourquoi est-ce si difficile d'écrire ?* Bayard.
- PAUL M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- PROPP V. (1970). *Morphologie du conte*. Seuil collection « Points essais ».
- TAUVERON C., SEVE P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM*. Paris : Hatier Pédagogique.
- TODOROV T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. Paris : Editions du Seuil.
- VYGOTSKI L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Editions sociales.

Revue :

- BIAGIOLI-BILOUS N. (1999). « Ecole, écrit, et créativité ». *Le Français Aujourd'hui*, volume 127, page 16.
- TAUVERON A.M. (2005). « Accompagner l'écriture d'invention en classe ». *Pratiques*, volume 127-128.

Travail de recherche :

- FAIREN A. (2005). *Les interactions entre élèves : une source d'apprentissages ?* IUFM de Bourgogne, centre d'Auxerre, 41 p.

Annexes

Annexe 1

SEANCE 4

Exercice d'écriture



Objectifs

Produire un écrit d'invention / étape 1

Maîtriser l'usage de la langue (syntaxe et orthographe)

Respecter des consignes d'écriture

Exercice d'écriture 1 : Entrer dans le récit par le personnage

Individuellement, imaginez le personnage principal de votre conte. Vous devrez imaginer un premier récit où votre héros se retrouve dans une situation d'éloignement.

Rappel sur les caractéristiques du personnage de conte :

- ✓ le personnage est en situation de manque (éloignement)
- ✓ le personnage est peu caractérisé

(15 lignes maximum)

Annexe 2

- ✚ Objectifs Imaginer le début d'un récit
Respecter des contraintes d'écriture

Exercice d'écriture 1 : Imaginer le début d'une nouvelle fantastique. Ancrez votre histoire dans un cadre réaliste et inquiétant (une dizaine de lignes). Menez votre récit à la 1^{ère} personne (je).

Annexe 3

INTERROGER LE REEL : LA NOUVELLE FANTASTIQUE

- 🌈 Objectifs : Imaginer le début d'un récit
Respecter des contraintes d'écriture

Exercice d'écriture 1

Pour vous aider à concevoir un cadre réaliste :

Donnez des détails qui vont créer un **effet de réel** (lieu précis, saison, moment de la journée...)

Exemple – *La Cafetière*, Théophile Gautier :

« L'année dernière, je fus invité, ainsi que deux de mes camarades d'atelier, Arrigo Cohic et Pedrino Borgnioli à passer quelques jours dans une terre au fond de la Normandie.

Le temps, qui, à notre départ, promettait d'être superbe, s'avisa de changer tout à coup, et il tomba tant de pluie, que les chemins creux où nous marchions étaient comme le lit d'un torrent. »

Pour vous aider à concevoir une atmosphère inquiétante :

Créez des circonstances propices à l'irruption du surnaturel (éclairage faible, bruits suspects...)

Exemple – *Qui sait ?*, Guy de Maupassant :

« Il faisait noir, noir mais noir au point que je distinguais à peine la grande route, et que je faillis, plusieurs fois, culbuter dans le fossé. »

Exemples de phrases d'amorce :

- Ce soir-là, j'étais rentré du collège un peu inquiet...
- Je jouais depuis deux heures à un jeu vidéo et mes yeux commençaient à fatiguer...
- Avec mes parents, nous avons loué un chalet à la montagne...

Banque de vocabulaire :

Pénombre, pièce éclairée par la lueur d'une bougie/par les reflets rougeâtres d'un feu de cheminée...

Bruits sourds, craquements, tic-tac d'une pendule, cloche de l'église...

Annexe 4

INTERROGER LE REEL : LA NOUVELLE FANTASTIQUE

- ✚ Objectifs : Rédiger la deuxième partie d'un travail d'écriture
Identifier un phénomène fantastique/surnaturel
Réutiliser le lexique travaillé en classe : le vocabulaire de la peur

Exercice d'écriture 2 : Choisir la nature du phénomène surnaturel qui va venir bouleverser votre récit.

Pour vous aider, voici quelques classiques du genre. Vous pouvez choisir l'un des éléments ci-dessous ou faire confiance à votre imagination.

L'OBJET DOUÉ DE VIE

La littérature fantastique est riche en statues, tableaux, objets divers qui s'animent...

Pensez à *La Cafetière* de T. Gautier !

LE VAMPIRE



Le vampire est un mort-vivant qui se nourrit du sang de ses victimes.

LE DIABLE

Figure majeure de l'univers fantastique, il séduit ses victimes qui passent un pacte avec lui, ce qui les conduit à la mort ou à la damnation.

**BESOIN
D'AUTRES
IDÉES ?**

Autres pistes :

- ✚ Vous voyez un personnage sortir d'un jeu vidéo
- ✚ Votre miroir vous renvoie d'étranges perceptions (par exemple, votre reflet n'est pas tout à fait le vôtre) (...)

**POUR EXPRIMER
LE DOUTE :**

Je crus apercevoir...

Etait-ce l'effet du délire ?

Avais-je perdu la raison ?

Suis-je fou ?

Utilisez des verbes comme « sembler », « croire » afin de montrer que vous doutez.

A vos stylos ! Vous raconterez comment le phénomène fantastique que vous avez choisi se manifeste et décrirez la peur qu'il suscite chez le narrateur (cf voc. travaillé en classe)

Annexe 5

INTERROGER LE REEL : LA NOUVELLE FANTASTIQUE

- 🌟 **Objectifs :**
 - Corriger son écrit : vérifier la conjugaison des verbes au passé-simple
 - Rédiger la troisième partie d'un travail d'écriture
 - Choisir une fin pour sa nouvelle
 - Exploiter ses lectures pour enrichir son récit

Exercice d'écriture 3 : Choisir la fin de la nouvelle : LE DOUTE

Phénomène surnaturel ou explication rationnelle ? La fin d'un récit fantastique est fondée sur l'hésitation.

Construisez donc la fin de votre récit de façon à ce que le mystère reste entier.

Exemple – *Apparition*, Guy de Maupassant :

« L'enquête n'aboutissant à rien, les recherches furent interrompues. Et, depuis cinquante-six ans, je n'ai rien appris. Je ne sais rien de plus. »

Exemple – *Le veston ensorcelé*, Dino Buzzati :

« Et je sais que ce n'est pas encore fini. Je sais qu'un jour la sonnette de la porte retentira, j'irai ouvrir et je trouverai devant moi ce tailleur de malheur, avec son sourire abject, pour l'ultime règlement de comptes. »

Auto-évaluation :

J'ai été capable de :	oui/non
- Poser un cadre : <ul style="list-style-type: none">▪ réaliste et▪ inquiétant	
- Faire intervenir un (ou plusieurs) phénomènes surnaturels	
- Mener mon récit à la première personne	
- Construire correctement mes phrases	
- Conjuguer les verbes au passé-simple	
- Décrire des émotions : utiliser le champ lexical de la peur	
- Retravailler mon écrit	
- Imaginer une fin qui laisse le lecteur en proie au doute	

Annexe 6

REGARDER LE MONDE, INVENTER DES MONDES : IMAGINER DES UNIVERS NOUVEAUX

SEANCE 7

Exercice d'écriture



Objectifs

- Produire un écrit d'invention / étape 2**
- Maîtriser l'usage de la langue (syntaxe et orthographe)**
- Respecter des consignes d'écriture**
- Coopérer au sein d'un groupe**
- Réécrire une production à l'aide de consignes**

Exercice d'écriture - étape 2 : Réécriture + les étapes du récit

1-Réécrivez/Corrigez votre premier écrit en tenant compte des remarques du professeur
2- Fixez les étapes de votre propre récit (à l'aide des éléments repérés en classe pour Raiponce). Résumez chacune des étapes en une phrase.

Annexe 7

REGARDER LE MONDE, INVENTER DES MONDES : IMAGINER DES UNIVERS NOUVEAUX

SEANCE 9

Exercice d'écriture



Objectifs

Produire un écrit d'invention / étape 3
Maîtriser l'usage de la langue (syntaxe et orthographe)
Respecter des consignes d'écriture
Coopérer au sein d'un groupe

Exercice d'écriture 3 : la situation d'interdiction/transgression

Consignes

- 1- Introduisez l'interdit posé à votre personnage et expliquez comment il outrepassa cette interdiction.

Rappel : L'interdit et sa transgression peut intervenir *avant* l'éloignement de votre héros et même être à l'origine du départ (éloignement).

Annexe 8

REGARDER LE MONDE, INVENTER DES MONDES : IMAGINER DES UNIVERS NOUVEAUX

SEANCE 11

Exercice d'écriture



Objectifs

Produire un écrit d'invention / étape 4

Maîtriser l'usage de la langue (syntaxe et orthographe)

Respecter des consignes d'écriture

Coopérer au sein d'un groupe


Exercice d'écriture 4 : les épreuves

Afin de retrouver une situation stable et heureuse, votre personnage va devoir traverser un certain nombre d'épreuves. Faites le récit de ces épreuves.

Annexe 9

REGARDER LE MONDE, INVENTER DES MONDES : IMAGINER DES UNIVERS NOUVEAUX

SEANCE 14 **Exercice d'écriture**

-  **Objectifs** **Produire un écrit d'invention / étape 5**
Maîtriser l'usage de la langue (syntaxe et orthographe)
Respecter des consignes d'écriture
Coopérer au sein d'un groupe

Exercice d'écriture 5 : fin du récit: la réparation et l'état final

Un évènement va permettre à votre héros de retrouver sa stabilité. Vous raconterez cet évènement et concluez votre récit par une fin heureuse pour votre héros.

Exercice 5c

REGARDER LE MONDE, INVENTER DES MONDES : IMAGINER DES UNIVERS NOUVEAUX

SEANCE 4

Exercice d'écriture

↳ Objectifs

- Produire un écrit d'invention / étape 1
- Maîtriser l'usage de la langue (syntaxe et orthographe)
- Respecter des consignes d'écriture

Exercice d'écriture 1 : Entrer dans le récit par le personnage

Individuellement, imaginez le personnage principal de votre conte. Vous devrez imaginer un premier récit où votre héros se retrouve dans une situation d'éloignement.

Rappel sur les caractéristiques du personnage de conte :

- ✓ le personnage est en situation de manque (éloignement)
- ✓ le personnage est peu caractérisé

(15 lignes maximum)

qui s'appelaient Raïrance

car
so
sur
café
pâtes

Il était une fois, une jolie fille qui avait des cheveux très longs et très fins qui vivait dans la tour avec son père et son grand-père, la tour était loin du château. La tour était cachée par un passage secret. Un jour son père son grand-père et tante arrivèrent de voyage et lui demandèrent : "Jolie fille elle finit repardé, je voit un château par village pour avoir de la nourriture, le prince lui demanda : "Père venu comment jusqu'à château", Raïrance lui dit "à pied" après que tu à était chercher la nourriture je te accompagnerai sur mon cheval blanc d'acier, Raïrance dit ok le prince le accompagne chez elle la tour n'était pas de père Raïrance marie avec ses cheveux avec long.

finir

La consigne est d'imaginer ton propre conte. Attention au vocabulaire familier qui n'a pas sa place à l'école.

Annexe 11

Marthe

5^èc
s'est collectif

REGARDER LE MONDE, INVENTER DES MONDES : IMAGINER DES UNIVERS NOUVEAUX

SEANCE 4 Exercice d'écriture

- Objectifs Produire un écrit d'invention / étape 1
Maîtriser l'usage de la langue (syntaxe et orthographe)
Respecter des consignes d'écriture
Confronter des productions et faire des choix au sein d'un groupe

Exercice d'écriture 1 : Entrer dans le récit par le personnage

En groupe, choisissez le personnage principal de votre conte à l'aide des productions réalisées par chacun d'entre vous.
Vous devrez imaginer un premier récit où votre héros se retrouve dans une situation d'éloignement.

(15-20 lignes)

Il était une fois deux jumelles orphelines qui se prénomment
Hortense et Jeanne. Elles vivaient dans un
grand château à Mayenne. Elles étaient insupportables
et totalement différentes.
L'une était blonde aux yeux verts immondes elle se
nomme Jeanne. L'autre, une jeune fille se prénomme Hortense
et était blonde aux yeux bleus. Leur seul
point commun était leur long air de nez comme
l'éclaircie. Ces deux jeunes femmes travaillaient en tant
que servantes dans ce château. La Reine du
château avait ses très chers parents 2 ans
plus tard et voulait maintenant séparer ces deux jeunes
femmes.

5^èc

Annexe 12

Ecrit de Nelson : (recopié ici pour une question de lisibilité)

Les fautes de langue ont également été corrigées dans la mesure où l'écart principal entre la production de Nelson et la production attendue ne portait pas sur ce point, du moins dans un premier temps.

Il était une fois dans un petit village près de la mer un petit garçon et sa famille. Le petit garçon se disputait beaucoup avec ses parents et un jour il fugua avec quelques habits et de la nourriture dans son baluchon. Il prit son vélo pour faire le tour du monde. Parti de France, il arriva en Afrique. Seul, une nuit de pleine lune, il se sentit seul. Ses parents lui manquaient terriblement. Il décida de rentrer chez lui. Mais alors qu'il traversait une forêt, il se fit tuer par un chasseur. Deux mois plus tard, le corps du petit garçon fut déposé devant la maison où habitaient ses parents avec un mot où était écrit : « Désolé pour votre fils, il est mort très jeune. C'est un chasseur qui a tué votre enfant. Signé l'explorateur. »
Le père se tua un soir de pleine lune.

Mason D - Mason P - Caddy - Lorenzo

RÉGARDER LE MONDE, INVENTER DES MONDES : IMAGINER DES UNIVERS NOUVEAUX

SEANCE 4

Exercice d'écriture

- Objectifs
 - Produire un écrit d'invention / étape 1
 - Maîtriser l'usage de la langue (syntaxe et orthographe)
 - Respecter des consignes d'écriture
 - Confronter des productions et faire des choix au sein d'un groupe

Exercice d'écriture 1 : Entrer dans le récit par le personnage

En groupe, choisissez le personnage principal de votre conte à l'aide des productions réalisées par chacun d'entre vous.
 Vous devrez imaginer un premier récit où votre héros se retrouve dans une situation d'éloignement.

(15-20 lignes)

Il était une fois, une petite née dans un château et de sang royal. Mais sa méchante mère pour être prétendante au trône l'emmena chez des paysans qui seraient d'avoir un bébé, les paysans donna le nom d'Elma à la fillette. Sa mère adoptive lui racontait des histoires de chevalerie. Quand la grande heure vint au royaume elle dit qu'elle avait perdu le titre de roi et la reine envoyaient des hommes chercher la princesse dans tout le royaume mais personne n'eut la notion de la petite elle vivait avec la famille pasteur. X mais heureuse! quand même. Elle voulait accomplir une mission car elle voulait faire comme les personnages des contes de sa mère. Elle traversa la forêt et au lieu d'une fleur elle trouva une grande tour protégée par un dragon. Elle alla chercher une épée chez le forgeron du coin. Elle vainquit le dragon quelques minutes et lui coupa une aile. Elle courut dans la tour sans savoir qu'elle trouverait son ami en haut, elle trouva beau prince prisonnier aux charmes d'or.

Annexe 16

Édouard
5^{ec}

français

Pendant ce travail, on n'a pas toujours été d'accord mes on n'a bien avancé, avec toutes nos idées on n'a réussi à construire notre compte. Sa nous a permis à mieux nous entendre et à partager nos idées, on n'a tous dit et partager nos idées entre nous.

On c'est parfois crié dessus mes sa a donné un bon résultat au final.

Annexe 17

Tou

SC

J'ai pu mettre mes idées avec
les idées des autres. J'ai pu justifier
mes idées auprès des autres
on a pu mélanger des idées pour en
faire des nouvelles
le travail m'a plu

Annexe 18

Alex
5C Ce que ça me apporte de travail en groupe c'est
que j'ai appris à travailler en groupe et que
je suis plus patient. Et de donner des
idées plus souvent dans le groupe.

Annexe 19

Corinne

5^èC

J'ai ^{appris} à accepter les idées de autres personnes de mon groupe et essayer de ne pas trop en rajouter et de mettre ce qui il faut

Annexe 20

Roman sa ma apporte plus de facilité haut travail
50 car Camille a de l'imagination et ~~est~~ Chloé
écrit avec peu de faute mais il se peut
que des fois elles fessent leur chef ("Mais ses pas
sa" de Camille "font que" ont elle plus vite" de Chloé
"Allez là!" de Alex "coup de point sur la table de roman")

Annexe 21

Camille
5^èC

François

Ce que j'ai penser ...

Je pense que Chloé et moi avons plus travaillé que Roman et Alex. Ils nous ont un peu au début mais pas la fin. Mais je trouve que l'on a bien travaillé. Je trouve que Chloé faisait un peu trop sa "chef".

Annexe 22

Lilou → En 6/7 lignes, expliquer ce que m'a apporté le travail de groupe sur le conte:

5^èc

07/02/2018. Le travail de groupe ne m'a rien apporté car certaines personnes de mon groupe parlaient de choses et d'autres mais pas de travail. Ils n'ont pas travaillé sérieusement à plusieurs cours. Après je trouve que c'est assez bien car il y a plus d'idées mais en groupe plus restreint. Donc pas de groupe 4 mais des groupes de 3 je pense que cela pourrait mieux fonctionner.

Annexe 23

dit

→ En 6/17 lignes, expliquer ce que m'a apporté le travail de groupe sur le conte :

S'a m'a apporté facilité pour communiquer avec les autres, ont n'a rigoler mais une fois ~~lignes = Hay~~ Lyvens - Wayne et Nelson ont parler de DS. Defois Lyvens - Wayne dit qu'on ne l'écoute pas o

Annexe 24

Chloé

- En 6/7 lignes, expliquer ce que m'a apporté le travail de groupe sur le conte:

5^{ec}

Cela m'a apporté des personnes que je ne voulais pas forcément dans mon groupe je ne tombait pas d'accord avec les membres de mon groupes. de Jeudi ont c'est disputé et je me suis retrouvée toute seule à faire le conte. Roman ne donnait aucune idée et préférait jouer. 4 c'est trop pour un travail de groupes comme ça il faudrait ce même à 2 ou à 3 avec des personnes avec qui on a peut près la même opinion, et avec qui on s'entend bien.

Annexe 25

Guénard

Il m'a reproché de l'expérience, de la sympathie,
on dit que je me fais rien ^{de} mes idées me leur plaise
pas et Lilou. & me crie dessus parce qu'apparemment mes
idées sont trop idiote.

Résumé :

Ce travail de recherche part du postulat que l'écriture est une activité complexe qui suppose de nombreuses sous-tâches. Cette complexité est problématique pour l'élève qui a des difficultés à assumer l'ensemble de la tâche.

Dès lors, nous posons l'hypothèse des interactions sociales comme outils d'étayage en vue de réduire la charge cognitive de l'élève.

L'expérience est menée en classe de cinquième dans le cadre d'un exercice d'écriture collaborative autour de l'écriture d'un conte merveilleux. Les apports d'un tel dispositif sont réels et dépassent l'attente initiale : l'activité est facilitée par le travail à plusieurs mains, motivation et autonomie sont favorisées. Mais le travail de groupe pose également un certain nombre d'interrogations : la difficulté à concilier vision personnelle et travail de groupe, la question de l'évaluation individuelle de l'élève et la problématique de l'entente au sein du groupe.

Mots-clés :

Interactions, étayage, accompagnement, tâche complexe, écriture collaborative, travail de groupe, réécriture, transfert, progression, conte, motivation, autonomie, individualité, évaluation.