



Comment penser l'étayage dans l'accompagnement des travaux d'écriture en classe de cinquième ?

Antoine Poupon

► To cite this version:

Antoine Poupon. Comment penser l'étayage dans l'accompagnement des travaux d'écriture en classe de cinquième ?. Education. 2018. dumas-02550413

HAL Id: dumas-02550413

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02550413>

Submitted on 22 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 MEEF

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

Mention second degré

Écrit réflexif

**Comment penser l'étayage dans l'accompagnement des
travaux d'écriture en classe de cinquième ?**

soutenu par

Antoine POUPON

le 23/04/2018

Sous la direction de Catherine LOUIS

Table des matières

Introduction.....	3
Faire écrire les élèves au cycle 4 : quelles problématiques ?.....	3
Accompagner les élèves : le rôle de l'étayage.....	4
Consignes & annotations : l'étayage dans l'accompagnement des travaux d'écriture.....	5
1.Problématiques observées.....	7
1.1.Avant de différencier : penser l'étayage pour le groupe.....	7
1.2.Typologie des élèves en difficulté face aux travaux d'écriture.....	8
1.3.Propositions de remédiation.....	9
2.Remédiations proposées.....	11
2.1.L'étayage en amont : rôle de l'enseignant au cours du travail d'écriture.....	11
2.2.L'étayage en aval : vers une annotation différenciée.....	11
2.3.Le carnet de voyage : des effets du travail d'écriture sur le long terme.....	12
3.Pertinence des étayages.....	14
3.1.Résultats constatés.....	14
3.2.Retours de la part des élèves.....	14
Conclusion.....	15
Pertinence des dispositifs expérimentés.....	15
Étayer pour rendre autonome : la posture de l'enseignant.....	15
Bibliographie.....	16

Introduction

Faire écrire les élèves au cycle 4 : quelles problématiques ?

Les actes d'écriture, quels qu'ils soient, constituent pour Dominique Bucheton des « tâches difficiles, ambitieuses, qui ouvrent des espaces pour tisser, intégrer, reconfigurer de multiples savoirs culturels et langagiers en même temps que des expériences d'ordre personnel »¹ : en associant dans l'acte d'écrire la dimension linguistique à un certain rapport de l'individu au groupe, Bucheton rappelle la nécessité d'envisager chaque acte d'écriture, sinon comme un acte de communication au sens strict, du moins comme une production de « sujet écrivant » orientée vers un destinataire. Cette caractérisation, valable pour toutes les situations de production d'écrit, même les plus quotidiennes, peut être appliquée à l'écriture pratiquée dans un contexte scolaire ; doit l'être, si l'on veut éviter l'écueil de la considérer comme un exercice de simple manipulation de la langue, comme un moyen d'évaluer des capacités d'expression.

Au cours du cycle 4, les élèves sont amenés à pratiquer l'écriture dans le cadre du domaine d'apprentissage, « Des langages pour penser et pour apprendre », dans des termes définis comme suit dans les programmes officiels en ce qui concerne l'enseignement du français :

Au cycle 4, les élèves explorent les différentes fonctions de l'écrit et apprennent à enrichir leurs stratégies d'écriture. Grâce à la diversité et à la fréquence des activités d'écriture, ils apprennent à mettre les ressources de la langue et les acquis de leurs lectures au service d'une écriture plus maîtrisée. Leur pratique de l'écrit devient plus réflexive et ils deviennent ainsi capables d'améliorer leurs écrits. Ils savent utiliser l'écrit pour travailler et apprendre. Ils comprennent qu'un écrit n'est jamais spontanément parfait et qu'il doit être repris pour rechercher la formulation qui convient le mieux, préciser ses intentions et sa pensée.²

Une telle définition précise l'ambition des tâches d'écriture en milieu scolaire : développer les pratiques d'écriture doit non seulement permettre un apprentissage approfondi du fonctionnement grammatical de la langue-cible, mais également le développement d'une posture de lecteur alerte face à ses propres productions, soit une capacité de critique réflexive, et la prise en compte de stratégies à long terme. Il ne s'agit donc pas seulement, dans le cadre d'un cours de français, de placer les élèves en situation de réussite en ce qui concerne la manipulation d'énoncés grammaticaux, mais bien de former des lecteurs, des penseurs, voire des stratèges – en somme, sortir l'exercice d'écriture d'une binarité « exercice imposé »-« improvisation inspiré » pour en faire autant un outil qu'un résultat.

1 Dominique Bucheton, « Refonder l'enseignement de l'écriture », Paris, Retz

2 Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Annexe 3, « Programme d'enseignement du cycle des approfondissements » (cycle 4) http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

Ce travail, qui doit être mené avec les élèves dans les différents enseignements du cycle 4 afin d'encourager notamment l'appropriation de stratégies argumentatives en fin d'année de 3^e, trouve néanmoins une expression particulière au cours des enseignements de français, puisque la visée des exercices d'écritures peut être pleinement diversifiée, incluant l'exercice de l'écriture d'invention. Cet exercice a retenu notre attention en ce qu'il permet, dans la continuité des travaux réalisés au cours du cycle 3, l'expression d'une créativité individuelle accrue, et de ce fait une grande variété de réponses pour une même consigne donnée. L'écriture d'invention permet en outre une appropriation de codes divers pour chaque travail, vérifiant la capacité d'élèves à comprendre ce qui peut constituer un *genre littéraire*, notion qu'ils seront ensuite amenés à approfondir dans la suite de leur parcours.

Accompagner les élèves : le rôle de l'étayage

Toutefois, outre les objectifs que l'on a cités, l'écriture d'invention, telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui dans le cadre de l'enseignement du français au cycle 4, se différencie des autres exercices soumis aux élèves par le rapport très personnel que ces derniers possèdent avec l'écriture, ou développent avec elle tout au long de l'année. Rapport qui se traduit fréquemment par une réaction affective, allant de l'enthousiasme au rejet : l'écriture engage le sujet, associe à la résolution d'une tâche l'expression d'une individualité, mène nécessairement à une confrontation avec les tiers face à une exigence commune – c'est ce que l'enseignant de français doit prendre en compte au moment d'engager un groupe dans ce type d'activité.

Ce caractère spécifique de la tâche d'écriture débouche sur différents problèmes rencontrés par l'enseignant dans sa pratique : dans le cadre d'un tel exercice, la capacité de l'élève à résoudre la tâche qui lui est proposée ne dépend plus seulement de sa capacité à maîtriser un savoir ou comprendre une consigne ; l'enjeu, et les élèves le sentent bien, n'est pas de restituer, mais bien de créer, et les compétences engagées sont d'un tout autre ordre. La mise en activité, notamment, des tâches d'écriture est l'occasion pour les élèves d'être confrontés non seulement à une peur de l'échec, mais aussi au sentiment d'être évalués en tant qu'individus, non en tant qu'apprenants. La complexité des enjeux de l'activité d'écriture, la difficulté qu'elle représente pour les élèves par rapport à d'autres exercices doit nous amener à nous interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour faciliter l'approche de cette tâche.

Pour reprendre les travaux de Dominique Bucheton sa classification des gestes professionnels, les moyens dont il est question ici relèvent de l'étayage, à savoir « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à

apprendre et à se développer sur tous les plans »³. Ces aides, dans le cadre des activités d'écriture, peuvent prendre plusieurs formes : consignes d'écriture plus ou moins explicites, présence de guides d'écritures, de suggestions de phrases d'accroche, de propositions de structure pour l'écrit à venir ; l'étayage peut aussi être constitué par la présence même de l'enseignant auprès des élèves, par les conseils ponctuels qu'il peut adresser à un élève au sujet d'un écrit en cours d'élaboration. La diversité des formes d'étayage s'exprime particulièrement dans le cadre d'une activité d'écriture : nous avons en effet vu que la complexité de cette activité résultait notamment de la grande variété des compétences qu'elle mettait en œuvre. A la diversité des difficultés rencontrées par les élèves, doit répondre la diversité des postures d'étayage : on retrouve ici la question sous-jacente de la pédagogie différenciée, puisque les obstacles rencontrés ne sauraient être les mêmes d'un « sujet écrivain » à l'autre ; un problème de compréhension des consignes de la part d'une élève, un manque de confiance en soi de la part d'une autre, feront l'objet de postures d'étayage nécessairement distinctes. Si les travaux de Bucheton et Soulé ont montré la diversité de ces postures (« contrôle », « contre-étayage », « accompagnement », « enseignement », « lâcher-prise », « magicien »⁴) face à la classe, et la nécessité de les adapter aux situations dans le temps, il semble également possible de les adapter aux difficultés rencontrées par différents élèves, à condition d'avoir constaté son caractère récurrent, comme nous l'explicitons dans l'exposé du protocole mis en place.

Consignes & annotations : l'étayage dans l'accompagnement des travaux d'écriture

Toutefois, les gestes d'étayage sont également définis comme « les gestes par lesquels l'enseignant apporte l'aide de l'adulte pour réaliser une tâche que l'élève ne peut réaliser seul⁵» ; il s'agit donc d'une aide considérée comme ponctuelle, rendue nécessaire par une difficulté précise rencontrée par un élève dit « seul ». Un des objectifs énoncés par le programme de cycle 4 porte justement sur cette capacité de l'élève à élaborer seul, en usant de son propre sens critique, des moyens de résoudre les tâches qui lui sont proposées, cela afin, à terme, de « développer son autonomie »⁶. Cette autonomie est justement définie par Bourreau et Sanchez comme un « changement de postures » :

Mais [l'autonomie] suppose [...] le changement de posture des acteurs. Le professeur, de **transmetteur** de savoirs devient, dans ce contexte, **accompagnateur** de l'élève dans son cheminement vers le savoir.

3 BUCHETON, Dominique & SOULE, Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 – n°3, 2009, pp.29-48.

4 Ibid.

5 BUCHETON, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Retz, Paris, 2014.

6 Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 – Annexe 3, programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) – Volet 1

Parallèlement, l'élève est invité à abandonner son "métier d'élève" pour devenir progressivement l'auteur et le sujet de ses apprentissages.⁷

Cette définition, qui mentionne un « cheminement vers le savoir », ne peut être appliquée directement à la question de l'écriture d'invention, qui ne vise pas la maîtrise d'un savoir mais bien d'une compétence. Toutefois, il est nécessaire de soulever la tension développée ici entre la question de l'autonomie et celle de l'étayage : en effet, si l'étayage est une posture accompagnatrice, l'autonomie se définit par la mise en retrait de la figure même de l'enseignant, au profit des capacités propres de l'élève.

Il s'agit donc pour l'enseignant de penser son étayage sur le long terme, en ayant pour objectif de le rendre superflu : à terme, c'est la posture même de l'enseignant qui doit être prise en compte dans un travail de longue durée, autant que celle des élèves en situation d'apprentissage. L'objet de cette étude concernera justement la possibilité, pour l'enseignant comme pour les élèves, d'évaluer la pertinence de l'étayage dans cette optique : s'il s'agit d'un travail sur le long terme, il est nécessairement amené à être réévalué, repensé, diversifié, en fonction des retours et des résultats qui auront été constatés.

On s'attachera en conséquence à diagnostiquer les différentes difficultés rencontrées chez quelques élèves lors des premiers travaux d'écriture : établir une typologie de ces difficultés nous amènera à formuler des hypothèses sur la pertinence de différents types d'étayage pour accompagner les élèves ; ces hypothèses seront mises en pratiques au cours des différents temps de la production écrite, en privilégiant les dispositifs accessibles aux élèves au cours de l'écriture (aides ponctuelles) et le retour sur leurs écrits en fin de tâche (annotations et évaluations) ; enfin, on dressera le bilan de ces différents dispositifs en prenant également en compte les ressentis des élèves eux-mêmes.

7 BOURREAU, Jean-Pierre & SANCHEZ, Michèle, « L'éducation à l'autonomie » ; Cahiers Pédagogiques N°449 - Qu'est-ce qui fait changer l'école ?

1. Problématiques observées

La pratique régulière, amorcée dès le début de l'année scolaire avec une classe d'élèves de 5^e, a rapidement mis en lumière la méfiance de ceux-ci vis-à-vis des exercices d'écritures. Le premier qui leur avait été demandé, sorte de synthèse des premières séances autour du personnage d'Hector, fut traité comme un travail de recherche documentaire, pour ceux qui avaient effectivement fait le travail – le professeur a alors pu constater que seuls les élèves les plus en réussite s'étaient livrés à un véritable portrait, dont ils maîtrisaient déjà les codes.

Une étape plus intéressante fut celle du deuxième travail : la réécriture, selon le choix de l'élève, d'un extrait du livre *Hunger Games*, de Suzanne Collins, ou de son adaptation cinématographique. La consigne était la même : écrire en dix lignes la même scène, selon le point de vue d'un autre personnage, afin de mettre en valeur les qualités d'une héroïne. Des exemples avaient ensuite été donnés, qui servaient aussi d'amorce possible pour les travaux des élèves. C'est donc au sein de ce cadre que l'on a pu identifier des difficultés plus spécifiques à chaque élève scripteur.

1.1. Avant de différencier : penser l'étayage pour le groupe

En effet, la prise en compte de la diversité des élèves va de pair avec celle du « déjà-là », le « *substrat langagier préexistant à la textualisation* » défini par les travaux de Sylvie Plane⁸. Si l'on a vu que les élèves écrivaient avec « [leurs histoires], leurs expériences, leur culture, leurs représentations sociales, leurs compétences langagières, leurs émotions »⁹, il importe en outre de considérer la façon dont ces représentations forment un substrat nécessairement différent pour chaque élève.

Ainsi, les copies des élèves en situation de réussite ne présentent pas seulement une maîtrise plus assurée des règles de grammaire ou une meilleure prise en compte de l'implicite dans la consigne donnée : leur vocabulaire est plus étendu et plus spécifique, ils peuvent avoir le goût des phrases longues, font intervenir des variations dans la narration, en incluant par exemple des dialogues là où la consigne n'en requérait pas nécessairement. Ces stratégies d'écriture sont mises en place instinctivement, et résultent d'une fréquentation personnelle ou familiale de formes écrites, littéraires ou non, plus que de la simple répétition d'exercices d'écriture en contexte scolaire.

Cette observation doit nous amener à une meilleure compréhension des difficultés de certains élèves, pour lesquels le « déjà-là » n'est pas une ressource qu'ils sont à même de pouvoir

8 S. Plane, F. Rondelli, *Le déjà-là dans l'écriture*, Pratiques, 173-174 | 2017.

9 BUCHETON, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Retz, Paris, 2014, p.22.

utiliser. Au contraire, des représentations du milieu scolaire, d'eux-mêmes, de la tâche d'écriture en tant que telle peuvent avoir une importance considérable au cours de la mise en activité : il s'agit des bien connus « *je suis nul* », « *les rédactions j'aime pas ça* », « *oui mais c'est facile pour elle, elle est forte* », qui ont été entendus lors des premiers travaux.

Avant de répondre à des difficultés plus spécifiques, avant donc la mise en place de véritables processus de différenciation, il a été constaté que la répétition de ce type d'exercice pouvait avoir des effets positifs : il ne s'agit pas de penser naïvement que la répétition seule permet aux élèves d'acquérir une méthode et des stratégies de façon empirique, mais de dédramatiser l'acte d'écriture. La classe de 5^e sur laquelle a porté cette étude était caractérisée par un sentiment de méfiance envers l'exercice de l'écriture d'invention, considéré comme insurmontable. En multipliant les opportunités pour les élèves de s'adonner à des travaux plus ou moins longs, le professeur leur a permis d'appivoiser le moment de la mise en activité : il s'agissait alors de désacraliser le moment de l'écriture, lutter contre cette image d'un exercice d'artiste inspiré, touché par la grâce à la lecture de la consigne, pour en faire un élément habituel de l'enseignement de français, au même titre que les exercices de grammaire – exercices souvent jugés rébarbatifs par les élèves, mais qui leur laisse parfois une impression de relative sécurité. Comme on le verra à l'examen des difficultés particulières, cette impression de sécurité, toujours mise en tension par les spécificités de l'écriture, a joué un grand rôle dans le changement du rapport à l'écrit de certains élèves.

1.2. Typologie des élèves en difficulté face aux travaux d'écriture

On s'intéressera ici au cas de trois élèves en particulier qui ont montré une défiance prononcée à l'égard de l'exercice d'écriture.

Léo fut le premier élève à présenter un rapport conflictuel à l'écriture, de façon aussi flagrante qu'inattendue : l'équipe éducative avait remarqué sa forte personnalité, ainsi qu'une rapidité de raisonnement souvent utilisée à mauvais escient, ainsi que ses difficultés lors du passage à l'écrit. Un exercice de rédaction en classe a permis au professeur de constater un changement radical dans sa posture : l'élève fanfaron s'effaçait, et un sentiment d'impuissance le laissait muet et désarmé. Il devenait brusquement en demande d'une assistance personnalisée via la présence du professeur pour guider et valider ses choix, et la question de l'apprentissage de l'autonomie allait rapidement devenir un axe de travail majeur pour cet élève.

Une autre élève dont les difficultés apparurent dès les premiers travaux fut Servane, qui se contenta tout simplement de ne pas rendre le premier exercice. Le deuxième fut marqué par sa concision : une phrase unique, d'un peu plus d'une ligne, quand la contrainte était de dix lignes

minimum. Le dialogue avec l'élève se révéla compliqué, car celle-ci répétait à chaque devoir « *mais je vais avoir une mauvaise note* », « *je suis nulle en rédaction de toute façon* », « *je sais rien* ». Ces procédés de dévalorisation, liés à l'expression d'une note chiffrée, signalaient des difficultés bien différentes de celles expérimentées par Léo : le sentiment de désarmement était le même, mais le refus allait bien plus loin, et des aides de la part du professeur n'étaient pas considérées comme suffisante par l'élève, qui se sentait toujours en-deçà des exigences scolaires. Avant même de considérer la question de l'autonomie, il fallait dans le cas de cette élève engager une réflexion sur le rôle de la note, et surtout l'encourager à changer de position sur la question de l'écriture.

1.3. Propositions de remédiation

Ces profils d'élèves appelaient des solutions d'étayage distinctes, et des stratégies différentes à court et à long terme.

Dans le cas de Léo, il s'agissait de transposer cette aisance dont il était capable dans tous les exercices oraux dans le cadre de productions écrites : pour ce faire, il a été envisagé de ménager pour lui un temps d'oral lors des exercices de rédaction. Le professeur, qui devait alors mesurer ses interventions auprès des élèves, devait discuter avec lui en début de travail, et lui demander de s'impliquer d'abord à l'oral dans la tâche demandée, en essayant de multiplier les ponts entre lui et l'exercice par des questions telles que : « *Là, le personnage doit préparer son navire pour une expédition. Imagine, on te donne un bateau et une date de départ, à quoi penses-tu ?* ». Si écrire à la première personne pose de réelles difficultés concernant le statut de l'énonciation¹⁰, il s'agissait ici d'une modalité idéale pour permettre à Léo de développer un rapport personnel à sa production ; à l'aise pour s'exprimer à l'oral, il pouvait alors se rendre compte qu'il pouvait formuler des idées, validées par le professeur, et que la tâche d'écriture elle-même pouvait n'apparaître que comme l'exécution d'un projet aisément concevable.

Pour ce qui est de Servane, les procédés d'étayage se devaient d'être d'une autre nature. Cette élève qui, paralysée par l'idée d'une mauvaise note, rendait copie blanche, comment la réconcilier avec l'écriture ? Une première proposition fut de ne pas noter ses travaux : on pensait ainsi rappeler à l'élève que la note n'était pas la finalité de l'exercice. Cette première proposition n'eut pas les effets escomptés : en effet, quand on a proposé cette possibilité à l'élève, celle-ci a aussitôt demandé si elle était « *si nulle que ça, pour pas avoir de note* », et au moment de rendre un travail qui ne devait pas, dans son cas, être noté, elle a déclaré ne pas l'avoir fait, puisque « *si je ne suis pas noté ça sert à rien que je le fasse* ». La solution envisagée est finalement venue de l'élève elle-même, qui a demandé, au cours d'un exercice sur le conte, si elle pouvait « *parler de ce qu'elle connaissait* »,

¹⁰ BUCHETON, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Retz, Paris, 2014, p.56.

parce qu'elle avait « *plein d'idées* ». Le professeur l'a alors autorisée ponctuellement à reprendre une histoire qu'elle connaissait, dans la mesure où les exigences du conte étaient respectées. Pour résoudre les appréhensions de Servane, il s'agissait alors de l'encourager à mettre son « déjà-là » culturel au service de ses différentes productions écrites. Plutôt qu'un temps d'oral comme avec Léo, la solution retenue a alors été de lui demander pour chaque travail : « *Est-ce que ça te rappelle quelque chose ? Est-ce qu'il n'y a pas un livre ou un film que tu connais, qui pourrait t'aider à répondre à la consigne ?* » En demandant à l'élève de faire intervenir sa culture, on lui proposait une implication personnelle qui l'engageait et valorisait son individualité, tout en lui laissant le sentiment que ce n'était pas sa personne qui était évaluée.

2. Remédiations proposées

Face aux différents problèmes constatés au cours des premiers travaux d'écriture, différentes stratégies ont pu être pensées en amont en aval de chaque tâche ; une fois les élèves habitués à l'exercice d'invention, d'autres procédés ont pu être mis en place au cours d'un travail d'écriture longue mené autour des carnets de voyage.

2.1. L'étayage en amont : rôle de l'enseignant au cours du travail d'écriture

Les premiers travaux d'écriture furent, comme on l'a souligné plus haut, marqués par un étayage erratique : après avoir donné la consigne, le professeur allait d'un élève à l'autre, cherchant à résoudre des difficultés de nature très diverse. Ainsi, une élève avait pu demander l'orthographe de plusieurs mots tandis qu'un autre attendait encore une clarification des consignes. En outre, les aides proposées, limitées aux exemples d'amorces, étaient utilisées aussitôt par des élèves vite désarmés, faute d'avoir pris le temps de réfléchir dans un premier temps par eux-mêmes.

Une première étape a consisté en la mise en place d'aides sous forme de fiches « coup de pouce » placés sur le bureau, dispositif qui se révéla superflu dans la mesure où l'enseignant se montrait encore pleinement disponible pour toutes les questions de tous les élèves. La réelle posture d'étayage qui devait permettre un cadre de travail généralisé fut justement trouvée quand les besoins spécifiques des élèves furent identifiés : aménager un temps d'oral prolongé avec Léo et Servane impliquait une répartition mieux pensée des interventions au cas-par-cas.

Afin de mieux répartir ces interventions, deux solutions furent mises en place rapidement : les fiches d'aides, originellement placées sur le bureau pour favoriser une certaine autonomie des élèves amenés à se lever spontanément, furent ensuite placées dans la main du professeur, qui devait rester muet pendant les premières minutes du temps d'écriture¹¹. En outre, seuls Léo et Servane bénéficiaient alors d'un temps d'aide personnalisé, ce qui a encouragé certaines réactions d'incompréhension de la part de leurs camarades ; eux-mêmes se sont montrés réticents à l'idée d'être désignés comme « en difficulté ». On a ensuite trouvé des solutions pour concilier ces deux perspectives, en se montrant disponible pour tous les élèves, tout en privilégiant les approches avec Léo et Servane.

2.2. L'étayage en aval : vers une annotation différenciée

Tout autant que les procédés d'étayage au cours de la tâche d'écriture, les annotations

11 Cf. Annexe.

proposées par l'enseignant doivent être réfléchies et, le cas échéant, différenciées. Les travaux de Jean-Luc Pilorgé sur la tension entre sujets-lecteurs et sujet-correcteurs ont permis d'œuvrer en ce sens, par la mise en valeur de grandes postures de correcteur : « gardien du code », « lecteur naïf », « stimulus-réponse », « éditeur », « critique »¹² ont permis au professeur d'identifier ses propres pratiques de correction et d'annotation, afin de les adapter aux profils des élèves les plus en difficulté.

Il apparaît par exemple qu'en début d'année, deux de ces postures ont été privilégiées : celle d'abord du « gardien du code », qui fait prévaloir le souci de l'orthographe et de l'expression, celle ensuite du « stimulus-réponse », qui s'interroge avant tout sur le respect d'un « cahier des charges » représenté par la consigne. On trouve par exemple, sur la première copie de Léo, des annotations réduites à la mention d'erreurs grammaticales, sans correction directe, et ce commentaire final : *« Les consignes de base ne sont pas respectées, tu es capable de faire beaucoup mieux en t'appliquant plus sérieusement. »*

On note la présence d'un commentaire pensé comme valorisant par l'enseignant, *« tu es capable de faire mieux »*, muet toutefois sur les stratégies concrètes à mettre en place pour progresser ; *« s'appliquer plus sérieusement »* est un conseil maladroit pour un élève sincèrement persuadé d'avoir fait de son mieux, et ainsi renvoyé à une image négative de lui-même, en élève paresseux et peu investi. Les annotations sur les copies ont donc dû être repensées pour fournir d'une part de réelles pistes de travail à l'élève, d'autre part valoriser des points précis de chaque travail pour donner plus de sens aux commentaires positifs, permettre à l'élève de se sentir accompagné de façon réellement personnalisée.

Par la suite, les annotations des copies ont donc eu pour but de mettre en relation le travail avec les exercices précédents : *« Tu as bien appliqué les conseils de la dernière fois, tâche à présent de... »*, des gestes de tissage venant compléter les gestes d'étayage. Dans le cas de Servane, les annotations avaient pour but de canaliser l'enthousiasme dont elle était désormais capable dans la narration d'œuvres qu'elle appréciait, afin de l'amener vers une cohérence textuelle accrue, laissant de côté l'axe de la créativité.

2.3. Le carnet de voyage : des effets du travail d'écriture sur le long terme

La mise en place d'un projet d'écriture longue en milieu d'année a permis, outre les procédés mentionnés ci-dessus, la mise en place de dispositifs alternatifs pour favoriser l'écriture des élèves :

12 PILORGÉ, Jean-Luc « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », *Pratiques*, 145-146 | 2010, pp.85-103.

en premier lieu, le développement d'interactions et d'actes de corrections entre pairs a permis de faciliter le rapport à l'exercice de l'écriture d'invention.

Ce travail d'écriture autour du carnet de voyage a ainsi été organisé en quatre temps, au cours desquels différents retours sur leurs écrits ont été possibles pour les élèves : dans un premier temps, une évaluation formative a porté sur leur capacité à reprendre la première version de leur écrit, travail qui leur permettait cette fois de constater les points positifs, et de réfléchir à ce qui pouvait rendre ces points intéressants pour la poursuite de leur écrit.

En outre, un temps fut également laissé aux élèves pour évaluer les copies de leur camarade, sans mettre de note. Le document suivant avait été complété par les suggestions des élèves :

Quand je dois relire le travail de quelqu'un d'autre, je dois...	Quand je lis les commentaires d'un ou d'une camarade sur mon travail, je dois...
• Vérifier l'orthographe. • Ne pas se moquer. • Formuler un avis constructif. • Souligner les points positifs. • Respecter la copie du camarade.	• Respecter leurs opinions. • Accepter les critiques.

Ce document a permis aux élèves de se livrer eux-mêmes à l'exercice de l'annotation, et leur a permis de valoriser le travail de leur camarades en en soulignant les aspects les plus réussis. Il y aurait donc, dans cette perspective, une efficacité à trouver dans la prise par les élèves de postures d'étayage efficaces pour la progression des uns et des autres. Les copies de Servane et de Léo ayant eu des retours positifs de la part de leurs camarades, l'effacement de la voix professorale au profit d'autres voix a également permis le développement d'un nouveau rapport à l'exercice d'écriture.

3. Pertinence des étayages

Les hypothèses formulées dans un premier temps pour encourager la démarche d'écriture du groupe classe en général, des élèves mentionnés en particulier ont été mises en pratiques au cours de diverses activités d'écriture, toujours effectuées en classe et en temps limité, au cours de trois séquences de novembre à mars : la première portait sur le conte merveilleux, la deuxième sur les voyages spatiaux, la troisième sur les grands explorateurs du XVI^e siècle.

3.1. Résultats constatés

L'évolution la plus impressionnante fut celle de Servane au cours d'un travail d'écriture consacré au conte merveilleux. A la fin d'une première heure de rédaction, cette élève avait rendu une copie quasi-blanche : sans nom ni autre indication, elle avait écrit « *Il était une fois...* », arguant par la suite qu'elle n'avait pas eu d'idées, même avec les aides proposées par le professeur. C'est à ce moment que la possibilité de partir de sa culture personnelle a été suggérée. Une nouvelle consigne lui a été donnée, en rappelant comme on l'a vu qu'elle serait effectivement notée sur ce travail : le deuxième travail, basé sur le manga *Fairy Tail*¹³, ne présentait pas la cohérence implicitement souhaitée, et les aspects merveilleux n'étaient pas autant mis en valeur que dans d'autres copies, mais ce fut une étape décisive dans le changement du rapport à l'écriture de Servane ; lors de travaux plus récents, notamment celui qui concernait le récit de voyage, savoir qu'elle pouvait réutiliser des éléments d'une série télévisée qu'elle affectionnait lui a permis de produire un récit plus original, présentant cette fois un dialogue avec un des personnages de l'univers de la série *La Casa de Papel*¹⁴.

En ce qui concerne Léo, les temps de dialogue afin de le mettre en confiance ont porté leurs fruits, et une autonomie plus grande a pu lui être progressivement laissée : on comparera à ce titre le premier travail de réécriture sur les extraits de la saga *Hunger Games*, qui ne satisfaisait aucune des exigences fixées par l'enseignant, et la rédaction d'un conte merveilleux, exercice réalisé presque sans intervention de l'enseignant, et qui avait nettement mieux pris en compte les attentes implicites que certains autres élèves plus à l'aise de prime abord. Dans le premier cas, une réécriture qui devait raconter la scène d'un autre point de vue, Léo s'était contenté de recopier la moitié des phrases en changeant les pronoms : le texte n'avait ainsi aucune cohérence ; pour répondre à la contrainte des dix lignes, il avait par ailleurs effectué un retour à la ligne systématique, arrivé à la moitié de la feuille. Dans le second travail au contraire, le conte merveilleux qu'il propose répond aux règles canonique du schéma narratif, le récit est construit – on observera une certaine précipitation dans la

13 Cf. Annexe

14 Ibid.

résolution de l'intrigue, qui clôt néanmoins l'histoire de façon cohérente.

3.2. Retours de la part des élèves

On a demandé aux élèves, à l'oral, de donner leur avis sur les différentes aides qui leur avaient été proposées, qu'elles aient été spécifiques à leur situation ou suggérées à l'ensemble des élèves. Servane a estimé que c'était « *plus facile de raconter ce qu'on sait que d'inventer* » ; quand on lui a fait remarquer que dans son dernier travail, elle avait su faire preuve d'invention à partir d'un matériau qui, de fait, lui était familier, elle a reconnu que « *Oui, c'est vrai mais là c'est des trucs que j'aime mais c'est pas pareil* », ce qui nous engagera pour la suite à valoriser l'association de l'acte d'écriture au plaisir de raconter, de transmettre – une étape importante ayant été de lui faire entendre que son professeur était en attente d'écrits guidés par le plaisir, pour en atténuer la portée strictement scolaire.

Dans le cas de Léo, les aides proposées ne lui ont pas semblé particulièrement significatives : il a en revanche souligné qu'écrire régulièrement lui avait permis de mieux appréhender les objectifs de la tâche, « *c'est toujours un peu difficile mais vu qu'on en fait tout le temps, ça fait moins peur, surtout quand on peut se reprendre après* ». On constate alors que cet élève qui peinait à produire un premier écrit en début d'année envisage à présent sereinement l'acte de réécriture.

Conclusion

Pertinence des dispositifs expérimentés

Un bilan du travail mené avec les élèves révèle les différentes possibilités dans l'évaluation des stratégies d'étayage vis-à-vis des exercices d'écriture.

Dans un premier temps, mieux réfléchir au rôle de l'enseignant dans la mise en activité d'écriture semble constituer l'essentiel de la question : en effet, on a vu qu'au cours des premiers travaux, la position du professeur ne permettait qu'un étayage erratique, des conseils ponctuels pour répondre à des questions que chaque élève pouvait se poser. Une première étape a donc été de cibler les élèves aux difficultés les plus sérieuses, afin de permettre aux autres, peut-être davantage en mesure de résoudre seuls certaines de leurs appréhensions, de se confronter à la tâche elle-même. En somme : accorder une aide à ceux qui en avaient besoin, encourager les autres à trouver de nouvelles stratégies pour s'en passer permettait au groupe entier de progresser par ses propres moyens.

En outre, les aides ponctuelles sous la forme de fiches, d'amorces, voire de documents iconographiques ou de textes complémentaires, associés à un refus d'une intervention plus poussée de la part de l'enseignant, ont permis au groupe entier de progresser dans l'acquisition de leur autonomie. Cette autonomie fut aussi acquise par la pratique de l'évaluation entre pairs, dispositif qui fut accueilli avec beaucoup d'enthousiasme : le rôle de l'enseignant étant encore plus effacé au cours de ce type d'activités, on peut conclure qu'au-delà des postures d'étayage, des démarches visant à l'absence d'étayage peuvent s'avérer tout aussi efficaces, voire davantage, les élèves comprenant alors qu'ils s'adressent à des lecteurs plutôt qu'à des correcteurs.

Étayer pour rendre autonome : la posture de l'enseignant

Les différents procédés expérimentés au cours de l'année ont permis à l'enseignant une réflexion approfondie non pas sur sa posture, mais bien sur ses postures, que celles-ci concernent les stratégies d'étayage (contrôle, lâcher-prise) ou de correction (posture de lecteur, posture de correcteur). Il semble alors que les stratégies d'étayage appliquées aux travaux d'écriture se doivent d'être nourries par la prise en compte du déjà-là dans l'écriture dans un premier temps ; dans un second temps, l'identification de besoins spécifiques des élèves, en évitant par exemple de supprimer purement et simplement les difficultés qui les effraient, telles que la notation. Enfin, un retour constant sur les travaux par la prise en compte des ressentis des élèves, la relecture de travaux précédents, des procédés de co-évaluation donnent à penser qu'outre la formation de savoirs

grammaticaux techniques, c'est en laissant l'élève se construire comme scripteur et lecteur face à ses pairs que l'on pourra le faire progresser dans sa démarche de scripteur.

Une étude de Fortier sur l'enseignement au Québec posait cette question : peut-on vraiment *apprendre à écrire*, ou les enseignants sont-ils condamnés à seulement *faire écrire* ?¹⁵ C'est justement par une évaluation continue des dispositifs d'étayage, en multipliant les co-évaluations et en encourageant le dialogue entre enseignants et élèves au sujet de ces différents dispositifs que, dans une démarche réflexive commune, pourra être abordée sur le long terme la question de l'apprentissage de l'écriture, de la construction chez les élèves d'un sujet-scripteur, d'un sujet-lecteur chez l'enseignant, pour rendre à l'écriture toute sa dimension génératrice et formatrice.

¹⁵Cité par PLANE, S., (1994), *Écrire au collège, didactiques et pratiques d'écriture*, Paris, France : Nathan, p.241.

Bibliographie

BOURREAU, J.-P., SANCHEZ, M., « L'éducation à l'autonomie » ; *Cahiers Pédagogiques* N°449 - *Qu'est-ce qui fait changer l'école ?*

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

BUCHETON, D. SOULE, Y., (2009) « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 – n°3.

PILORGÉ, J.-L., (2010) « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », *Didactique du français*, Pratiques, 145-146.

PLANE, S., RONDELLI, F., (2017) *Le déjà-là dans l'écriture*, Pratiques, 173-174.

PLANE, S., (1994), *Écrire au collège, didactiques et pratiques d'écriture*, Paris, France : Nathan.

Annexe 1 - Aides proposées pour l'écriture au groupe classe

Aides proposées en début d'année – Travail d'écriture sur le conte merveilleux.

Coup de pouce n°1 - « Je ne sais pas comment commencer... »

- ➔ Un conte commence souvent par une expression comme « Il était une fois », qui présente la *situation initiale*.

Exemple, le début de la *Belle au Bois Dormant* : « Il était une fois un roi et une reine qui étaient si fâchés de n'avoir point d'enfants, si fâchés qu'on ne saurait dire. Ils allèrent à toutes les eaux du monde : vœux, pèlerinages, menues dévotions, tout fut mis en œuvre, et rien n'y faisait. Enfin, pourtant, ils eurent une fille. »

- ➔ Le personnage principal doit être face à un problème. Il peut partir à la recherche d'un objet ou d'une personne, ou être envoyé en mission par quelqu'un d'autre.

Aides proposées pour les derniers travaux d'écriture sur le carnet de voyage

Coup de pouce n°1 – Pour commencer...

15 janvier 1543

Il y a deux jours, la vigie a crié « Terre à l'horizon ! », et aujourd'hui nous avons enfin pu débarquer. Cette terre semble hostile...

15 janvier 1543

Nous avons installé notre campement au pied d'une montagne, plus grande que celles que j'ai pu voir en Europe...

15 janvier 1543

Ici, les plaines s'étendent à perte de vue ; mon équipage et moi avons commencé à explorer les environs...

Coup de pouce n°2 – Pour trouver l'inspiration...

Le



Nouveau Monde, Terrence Malick, New Line Cinema, 2005.

Coup de pouce n°2 – Pour trouver l'inspiration...



Les Derniers Géants, François Place, Casterman, 2008.

Coup de pouce n°3 – Une description d'un nouveau monde...

Les falaises se rapprochant dans le cours supérieur du fleuve, le courant devint de plus en plus impétueux, bondissant à travers une série de rapides. Il fallut décharger, porter les bagages au prix de mille difficultés le long des rives escarpées et haler à force de bras nos esquifs ballottés entre les écueils. Deux hommes périrent dans cette malheureuse affaire, happés par le tourbillon des eaux sombres.

En amont de ce passage, les falaises disparaissaient sous une végétation luxuriante. La jungle nous submergea de ses miasmes fétides, saturés d'odeurs lourdes d'humus et de moisi. Parfois, un tigre rôdait sur la berge, nous adressant au passage un feulement réprobateur, puis s'évanouissait dans l'épaisseur des taillis.

Les Derniers Géants, François Place, Casterman, 2008.

Annexe 2 - Travaux de Servane

Le conte merveilleux – deuxième tentative

Il était une fois deux jeunes magiciens de feu, Tail et Gaby. Ils eurent deux enfants l'un s'appela Light Yagami et l'autre Hiyori. Un jour Hiyori, se baladait, elle vit un homme qui traversait la route. Cet homme s'appela Yato c'était un dieu il possédait un shinki* Yukine. Hiyori avait vu que il y avait un camion qui fonça droit sur Yato alors elle voulut le sauver pour cela elle alla sur la route poussant Yato mais elle eut un accident avec le camion. Elle se réveilla à l'hôpital. Depuis ce jour la Hiyori ne fait que de s'endormir et quand elle s'endormi, sans être soulevée de son corps ^{et une queue d'après} elle était devenue une hanyo*. Mais seul Yato et Yukine le savaient car ils passaient beaucoup de temps ensemble. Un jour sa mère remarqua que sa fille s'endormait souvent en cours, dans la rue, au dîner et n'importe quand le soir elle pria et dit :
"Mon dieu s'il te plaît, fait que ma fille ne s'endorme plus n'importe quand"
et c'était Yato qui avait reçu sa prière. Ils avaient tout essayé mais rien ne marchait, il avait trop peur que un ayakashi* lui mange sa queue car si il le mangeait elle mourrait définitivement. Ils ne se staient qu'une solution qu'elle perde contact avec Yato mais

cela était très difficile car Yukene et Hiyori
étaient souvent ensemble. Yato alla voir un autre
dieu Tenji pour demander que faire. Tenji lui répondit
"il y a bien une autre solution, c'est de couper
la queue de Hiyori et au moins vous pourrez garder
contact mais il faut le faire avec Daikoku le shinki de
Kofukui"
Et c'est ce que Yato fit... Il avait réussi alors
alla voir Reby et lui demanda sa prime
"sa prime 5 yens*3 s'il vous plaît!"

Lexique: fen

- * shinki: sont des âmes non corrompues qui appartiennent
aux dieux, utilisées pour diverses tâches.
- *1 hanyô: être mi-humain mi-surnaturel.
- *2 ayakashi: ce sont des démons qui donnent des pensées
négatives aux humains et les dieux essaient de les éliminer.
- *3 5 yens: environ 0,04 euro

Le carnet de voyage

J'ai décidé de rentrer chez moi, je suis passée par Charlybde et scylla pour les tuer puis je suis arrivée, j'ai fais du karaté mais il n'ont attrapé il étaient près à ne manger c'est la que quelqu'un arrive... C'est Jaime Lorente.

Il ne salue et les:

-tu regarde la casa de papel?

puis je lui répond:

-oui, même que je me suis acheté une combo rouge, des chaussures noires et un masque de dallas

-pour quoi faire?

-non pour braver la maison de la monnaie et du timbre d'Espagne!

-lo je veux le faire avec toi

-ok moi c'est paris et toi Denver pour cacher votre identité comme dans la casa de papel

-Denver c'est pas le dernier de la maison?

Annexe 3 – Travaux de Léo

Rédaction – Hunger Games

Prim se dit, Ce n'est pas possible! Il doit s'agir d'une
erreur. Mon papier était enfoui parmi des milliers
d'autres. Le risque que je sois désignée ^{sois} est si mince.
Un seul papier parmi des milliers ^{est}
Le sort qui m'attendait ^{milliers} était ou me fut plus favorable.
Je m'oronne ^{mattent} au niveau des marches toute blanche
comme un linge, les poings crispés.
Et la ma sœur crie Prim! Prim! Ma sœur court
pour me rattraper, avec son bras elle me pousse.
Et elle dit je me porte volontaire! je me porte
comme tribut.

Rédaction – Le conte merveilleux

Il était une fois une princesse fille d'un roi qui était si belle que tous le monde voulaient lui ressembler. Dans le village il y avait une fête organisée par le roi Arthur, il invitèrent toute les demoiselles du village. La princesse y alla habillée d'une robe rouge, rose. Tous les princes et tous les rois voulaient finir leur vie avec elle. Un jour un prince a réussi à percer le cœur de la princesse. Le jeune prince s'appelle Merlin. Un jour le prince se réveille et regarde dans tout le château, il ne trouve pas la princesse. Il s'inquiète et appelle tous les gardes du château pour la retrouver. 2 jours plus tard un garde entendit des bruits dans une grotte, il décide d'appeler le prince. Ils rentrent dans la grotte et y découvrent, un orgue de 2 mètres. Le prince et le garde décident de le tuer. Le prince et la princesse retournent au château et eurent plein d'enfants.

Mots clés :

- Français
- Secondaire
- Écriture
- Différenciation
- Étayage

Résumé :

L'écrit réflexif présenté ici propose une réflexion sur les différentes stratégies d'étayage possibles dans le cadre d'un cours de français, appliqués à la pratique de l'écriture d'invention par des élèves de cinquième. On tirera ainsi, à partir de quelques stratégies expérimentées en classes, des conclusions sur la façon dont ces stratégies peuvent être pensées, puis évaluées et corrigées par la suite.

Abstract :

This paper will study how some instructional scaffolding strategies can be experienced during French class, in the specific case of creative writing for seventh grade students. Through some examples, we will see how those strategies can be planned, experienced and eventually improved.