



**HAL**  
open science

# La conscientisation des écrits de travail dans le cadre de la production d'écrit à l'école élémentaire

Chloé Cosson

► **To cite this version:**

Chloé Cosson. La conscientisation des écrits de travail dans le cadre de la production d'écrit à l'école élémentaire. Education. 2021. dumas-03278071

**HAL Id: dumas-03278071**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03278071>**

Submitted on 5 Jul 2021

**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.

## Écrit de recherche

*En vue de l'obtention du master*

*« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »*

*Mention « Enseignement primaire »*

Université de Caen Normandie

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

---

### **La conscientisation des écrits de travail dans le cadre de la production d'écrit à l'école élémentaire**

Chloé Cosson

21906335

---

Année universitaire 2020-2021

Camille Salvin

*Ressources et documents*



## **Remerciements**

La réalisation de cet écrit de recherche a été rendue possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner mes sincères remerciements.

Je désire tout d'abord remercier tous les formateurs de l'INSPE de Damigny qui ont, en grande partie, contribué à mon épanouissement professionnel et personnel.

J'aimerais ensuite adresser toute ma reconnaissance à Madame Salvin. En tant que directrice de mémoire, elle a su me guider et m'accompagner dans mon travail de recherche et désamorcer mes angoisses grâce à ses précieux conseils.

Je remercie tout particulièrement Mme H. pour son accueil à bras ouverts dans sa classe ainsi que les professeurs des écoles qui ont pris du temps pour répondre à mes questions.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance envers ma famille, et notamment envers ma sœur pour ses relectures, qui m'a soutenue pendant ces deux années de master MEEF.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude envers tous mes amis et mon compagnon qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ces années d'étude, et ce malgré les moments de doute, toujours dans un esprit bienveillant et avec humour.



# SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
1. LA PLACE DES ÉCRITS INTERMÉDIAIRES DANS LA PRODUCTION D'ÉCRITS.....	3
1.1. Écrire à l'école primaire.....	3
1.2. Les écrits de travail : des traces de nos réflexions.....	7
1.3. La production d'écrits littéraires à l'école élémentaire aujourd'hui.....	13
2. ÉMERGENCE DE LA PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	23
2.1. La problématique de cet écrit de recherche.....	23
2.2. Nos hypothèses de recherche.....	27
3. LES MODALITÉS DU RECUEIL DE DONNÉES.....	28
3.1. Les méthodologies envisagées pour recueillir des données.....	28
3.2. Présentation des données recueillies.....	35
4. ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES.....	39
4.1. Les disparités dans le recours aux écrits de travail par les élèves.....	39
4.2. L'appropriation des écrits de travail dans les productions écrites des élèves.....	44
4.3. Laisser les élèves nous parler des écrits de travail.....	54
4.4. Les connaissances des enseignants à propos des écrits de travail.....	63
4.5. Pratiquer la production d'écrits dans les classes.....	74
5. DISCUSSION DE NOS RÉSULTATS ET LIMITES DE NOTRE ÉCRIT DE RECHERCHE....	86
5.1. Quels résultats pour notre recherche ?.....	86
5.2. Les limites de notre recherche.....	87
CONCLUSION.....	90
BIBLIOGRAPHIE.....	92
ANNEXES.....	97
TABLE DES MATIÈRES.....	158
RÉSUMÉ.....	160
MOTS-CLÉS.....	160
ABSTRACT.....	160
KEY WORDS.....	160



## INTRODUCTION

Ma formation et mes quelques expériences professionnelles m'ont fait prendre conscience que la maîtrise de l'écrit est autant essentielle pour la réussite scolaire des élèves que pour leur construction en tant que personne sociale. En effet, l'écrit est partie intégrante de notre culture. En conséquence, il est omniprésent dans notre quotidien puisque nous en avons besoin pour lire, transmettre un message ou se souvenir d'un élément en particulier. Nous pouvons alors évoquer la notion de littératie, c'est-à-dire « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* »<sup>1</sup> (OCDE, 2000, p. 10). En l'absence d'une maîtrise correcte de l'écrit, il est parfois difficile de s'intégrer pleinement dans la société.

C'est pour cette raison, et avec l'objectif de former le citoyen de demain, que l'écrit est un des desseins de l'enseignement de l'école primaire, d'autant plus que les didacticiens, comme Chabanne, s'accordent à dire que c'est en écrivant quotidiennement que les jeunes enfants apprennent à écrire.

Une autre raison, beaucoup plus personnelle, m'avait poussée à m'intéresser à l'écrit à l'école dans mon écrit de recherche de première année de master. En effet, d'aussi loin que je me souviens, j'ai toujours eu un goût prononcé pour l'écriture. Les journaux intimes me permettaient de m'écrire chaque soir. J'étais enjouée à l'idée de rendre des productions écrites, des dissertations ou des commentaires de texte à mes professeurs. Cette appétence a confirmé mon choix d'entreprendre des études littéraires parce que j'étais irrémédiablement attirée par le pouvoir expressif de l'écriture.

Ces différents arguments, d'ordre institutionnel et personnel, justifient mon choix de travailler sur l'écrit dans cet ERViP.

En puisant dans mes souvenirs, je me suis remémorée les traces écrites qui faisaient offices d'institutionnalisation et que je copiais de ma plus belle écriture dans mes cahiers d'écolière. Je me suis remémorée les affiches déjà accolées aux murs de la classe le jour de la rentrée. Mais plus encore, je me suis remémorée toutes ces productions écrites, portant sur des sujets divers, que je

---

1 OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, p. 10. <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>



faisais lire à mes parents et qui ne contenaient aucune erreur linguistique. Ces souvenirs m'ont donc poussée à m'intéresser aux écrits produits par les élèves à l'école primaire.

Selon ma formation (UE 221), nous distinguons trois types d'écrits produits par les élèves. Il y a d'abord les écrits courts rédigés dans le cadre d'une situation motivante. Ces écrits se suffisent à eux-mêmes et engendrent certains apprentissages et réinvestissements chez les élèves : le geste graphomoteur, les correspondances grapho-phonologiques, le réinvestissement de notions linguistiques... Il y a ensuite les écrits longs qui donnent naissance à de nombreux jets et qui s'inscrivent dans des projets d'écriture.

Dans cet ERViP, et dans le prolongement de l'ERCAPP intitulé *Les écrits de travail au service des apprentissages des élèves de l'école élémentaire*, ce sont les nombreux jets transitoires à une production d'écrit qui ont retenu notre attention. Ils forment le dernier type d'écrit produit par les élèves et est théorisé par Bucheton et Chabanne : les écrits intermédiaires. L'ERCAPP a apporté des réponses aux premières questions que je me posais à propos des écrits de travail : quelles sont leurs fonctions ? En quoi contribuent-ils aux apprentissages des élèves ? Au fil de mes recherches et de mes expériences professionnelles, d'autres interrogations davantage pratiques que théoriques, ont émergé. La première question que je me suis alors posée était : qu'est-ce qu'écrire ?

Dans cet écrit de recherche, nous commencerons par définir des notions fondamentales pour comprendre la problématique qui se dresse devant moi. Il convient alors de comprendre ce qu'est écrire, ce que sont les écrits intermédiaires mais également ce qu'est la production d'écrit, ce dernier champ d'activité réduisant le cadre de mes recherches. Nous poursuivrons en présentant notre problématique, nos hypothèses de recherche et le choix de notre méthodologie de recherche. Un quatrième temps sera consacré à l'analyse des données que nous aurons recueillies avant de finir par énoncer les limites que notre méthodologie présente.

# 1. LA PLACE DES ÉCRITS INTERMÉDIAIRES DANS LA PRODUCTION D'ÉCRITS

## 1.1. Écrire à l'école primaire

### 1.1.1. Qu'est-ce qu'écrire ?

Nous écrivons tous les jours ou presque. Dans la pensée commune, nous avons généralement en tête que l'acte d'écrire se résume à s'emparer d'un crayon et à tracer des lettres ou des chiffres sur une feuille de papier. Les chercheurs spécialistes de l'écrit nous prouvent qu'écrire est bien plus qu'un geste moteur qui rend visible toutes les étapes invisibles qui lui sont préalables.

*« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujet(s) vise(nt) à reproduire un sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support [...] dans un espace socio-culturel institutionnel donné »<sup>2</sup> (Reuter, 1996).*

Cette définition de l'écriture retrace les conditions qui rendent réalisable l'acte d'écriture, dont les fonctions principales sont de communiquer, de garder trace et de s'exprimer. Le message que le scripteur cherche à transmettre, se doit de respecter des règles (orthographiques, syntaxiques...), un code alphabétique, dans le but qu'il puisse se faire comprendre de son ou de ses récepteur(s), qu'il aurait choisi ou non. Pour être transmis, ce message, nous l'avons dit, est rendu visible grâce à un outil (un crayon, un stylo, un clavier) et à un support (une feuille, un livre, un écran). Le code ou les règles qui régissent l'écrit sont propres à une société ou à un cadre institutionnel donné.

Écrire, Reuter le montre dans sa définition, n'est pas aisé puisque cela suppose la gestion simultanée de diverses activités cognitives. Écrire demande un effort considérable de concentration, de maintenir son attention sur le sujet ciblé dans le texte en cours de rédaction. Cet effort de concentration est primordial pour solliciter la mémoire à long terme, qui conserve le stock de toutes les connaissances et compétences que nous avons en notre possession, notamment les connaissances sur le monde issues de notre culture scolaire et/ou générale mais également des connaissances sur la langue comprenant les connaissances orthographiques, grammaticales, syntaxiques et lexicales. Une compétence est stockée dans notre mémoire à long terme, à force de la mobiliser, et après un apprentissage ayant eu lieu sur un temps assez long. C'est le cas du geste graphomoteur servant à

---

2 Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : E.S.F.

tracer des lettres ou des chiffres selon des normes précises que le scripteur doit mettre en correspondance avec des phonèmes pour construire des syllabes, puis des mots.

Écrire, c'est donc tout cela à la fois : une compétence technique et des compétences cognitives. Comme le résume Mons, « *écrire c'est tout à la fois, maîtriser un geste physique et technique, maîtriser une langue et sa construction, mobiliser des connaissances, construire une pensée structurée, être créatif...* »<sup>3</sup> (Mons, 2018, p. 3). Écrire est donc un langage à part entière, tout comme le langage oral, au titre que le langage est la « *capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen de signes vocaux et éventuellement graphiques* »<sup>4</sup> (Larousse). Par toutes les connaissances et compétences qu'elle demande de mobiliser, nous pouvons affirmer que la pratique d'écriture est complexe.

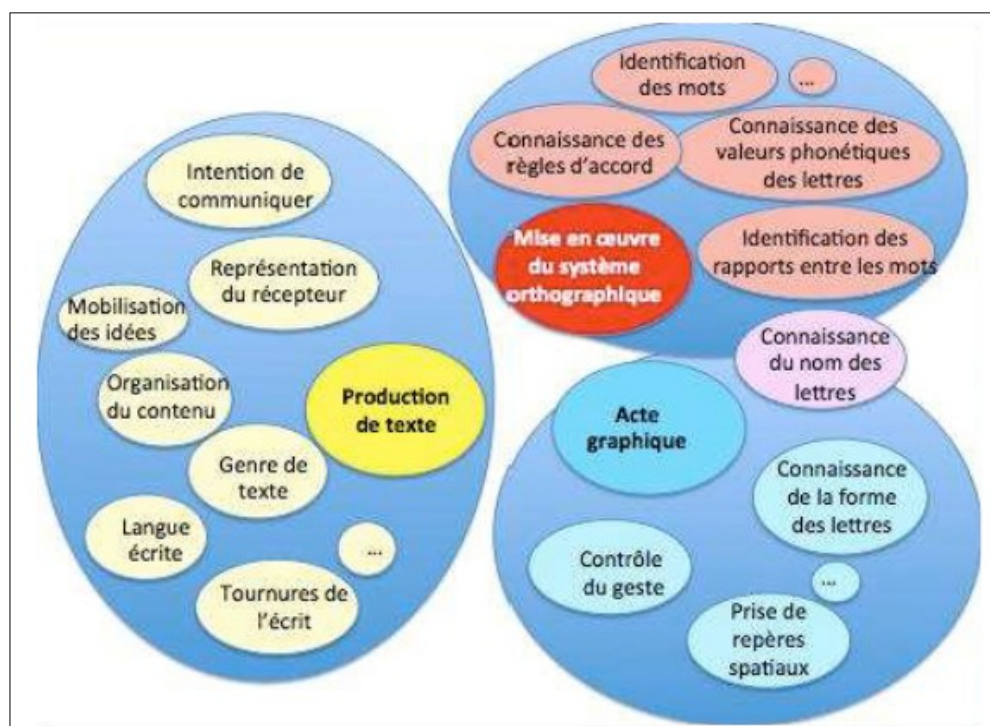


Schéma montrant la complexité de l'acte d'écriture - Sylvie Plane

Le schéma conçu par S. Plane<sup>5</sup>, professeure émérite de Sciences du langage, résume les compétences qui sont en jeu dans l'activité d'écriture et distingue les compétences relevant de la production de texte, de l'acte graphique et de la mise en œuvre du système orthographique. Les compétences sont tellement nombreuses que S. Plane est dans l'incapacité d'en rendre totalement compte sur ce schéma.

3 Cnesco (2018). *Ecrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse. Note des experts.* <https://www.cnesco.fr/fr/ecriture-et-rediger/>, p. 3.

4 Larousse, *Langage*, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langage/46165>

5 Eduscol (2018). *L'écriture au cycle 2.* Ministère de l'Éducation nationale.

### 1.1.2. Apprendre à écrire ?

Nous pouvons nous interroger sur la nécessité d'enseigner l'acte d'écrire. Contrairement à ce que les chercheurs affirmaient dans les années 1980, écrire n'est pas inné chez les jeunes enfants. Les enfants parlent dès leur plus jeune âge. Or, cela n'est pas le cas en ce qui concerne l'écrit. Écrire ne relève pas d'un don et de ce fait, doit s'apprendre. Apprendre est une « *activité consistant, pour un sujet, à s'appropriier des savoirs, des connaissances ou des compétences et à pouvoir, ensuite, les réutiliser dans d'autres cadres que celui de leur apprentissage* »<sup>6</sup> (Meirieu). Il s'agit donc de s'approprier les compétences et les connaissances relevant de l'écrit pour les transposer dans toutes les situations nécessitant son recours. Cet apprentissage peut prendre place dans les familles mais c'est à l'institution scolaire que revient le rôle de structurer l'enseignement de ce langage dans le cadre de l'égalité des chances.

Mais alors, pourquoi apprendre à écrire ? Écrire conditionne l'accès aux savoirs et l'acquisition de compétences scolaires. Savoir écrire est une des clés de la réussite scolaire et plus encore, de la réussite sociale et professionnelle. En effet, dans notre société actuelle, il est inconcevable de ne pas savoir écrire, ce qui explique la lutte acharnée de l'Éducation Nationale contre l'illettrisme. Pour apprendre à écrire, une condition est nécessaire : que cela fasse sens pour l'apprenant. L'apprenant doit alors avoir conscience des enjeux de cet apprentissage. Il convient de préciser que cette activité est en constante relation avec d'autres pratiques de l'apprenant (lecture, étude de la langue, langage oral), avec ses pairs et dans toutes les disciplines.

Apprendre à écrire, qu'est-ce que c'est ? Il s'agit de donner à tous les élèves une culture commune de l'écrit ce qui revient à avoir conscience de ses fonctions et de son utilité dans la société et dans nos quotidiens. Dès le cycle 1, les élèves sont imprégnés de l'écrit par les affiches, les albums lus par l'enseignant, les jeux organisés autour de leur prénom... À l'école maternelle, l'accent est mis sur la découverte de la conscience alphabétique puis du principe alphabétique. À partir de la moyenne section, les élèves sont initiés aux tracés de l'écriture par les essais d'écriture de mots ou leurs premières productions autonomes. Au cycle 2, les élèves poursuivent le perfectionnement de leur geste graphomoteur afin de copier des textes ou d'en rédiger. Le lien avec l'étude de la langue est prégnant puisque les élèves apprennent à réviser le texte qu'ils ont produit,

---

6 Meirieu, P. *Petit dictionnaire de pédagogie*. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

pratique approfondie au cycle 3, en ayant recours aux écrits de travail. Apprendre à écrire aujourd'hui revient surtout à s'approprier une démarche, des méthodes de travail intellectuelles rendant possible la construction de savoirs dans toutes les disciplines scolaires. Il s'agit donc d'apprendre à décrire, à raconter, à émettre des hypothèses, à classer, à modéliser, à synthétiser...

En analysant les programmes de l'école élémentaire, nous dégagons deux axes principaux par lesquels l'écrit doit être enseigné à l'école, que nous décrivons ci-après.

### *1.1.3. Réfléchir pour écrire et écrire pour réfléchir*

*« Avant donc que d'écrire, apprenez à penser [...]   
 Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,   
 Et les mots pour le dire arrivent aisément »   
 Boileau, Art poétique*

Par ces mots, Boileau nous informe que certaines situations d'écriture nécessitent de réfléchir avant d'écrire. Les attentes officielles invitent les élèves à créer, à produire de l'écrit. Ainsi, les élèves ont la possibilité d'écrire des textes courts à partir d'une situation motivante (écrire la bande-annonce d'un film à partir de son affiche, par exemple) mais également des textes longs s'inscrivant dans des projets d'écriture (écrire un recueil de contes détournés, par exemple). Barthes définit le texte comme « *le tissu des mots engagés dans l'œuvre et agencés de façon à imposer un sens stable et autant que possible unique* »<sup>7</sup> (Barthes, 1974, p. 1). Cet ensemble de mots accolés les uns aux autres doivent être porteurs d'un sens. Pour que ce texte soit porteur de sens, cela nécessite parfois une réflexion préalable. Comme Boileau le dit, avoir ses idées en tête avant une mise à l'écrit faciliterait cette dernière tâche. Il s'agit donc d'une activité purement mentale qui consisterait à transposer ses idées sur le papier. Réfléchir avant d'écrire peut être important pour concevoir l'institutionnalisation d'une séance par exemple, ou encore pour répondre à des questions, dans toutes sortes d'activités écrites. Dans ces situations, il est nécessaire que les élèves réfléchissent à ce qu'ils vont écrire parce qu'ils n'ont qu'un essai ou parce que les idées doivent d'abord être mises au clair dans la pensée avant de les mettre en mots par l'intermédiaire d'un outil.

---

7 Barthes, R. (1974). *Théorie du texte*, <https://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/>

Dans d'autres situations d'écriture, réfléchir avant d'écrire n'est pas suffisant puisque généralement, la pensée ne préexiste pas le langage. Dans son ouvrage fondateur, *Pensée et langage* (1934), Vygotsky s'interroge sur les rapports existants entre la pensée et le langage et sur les façons dont les deux se développent pendant l'enfance. Il montre que les théories de la fusion et de la dissociation ne peuvent être aussi simples que Piaget les a exposées. Il conçoit davantage cette relation comme deux cercles qui se croiseraient : la pensée et le langage sont donc interdépendants. Vygotsky explique que l'intelligence se développerait grâce à des outils psychologiques que l'enfant trouve dans son environnement. Le langage est l'un de ces outils. Ainsi, nous pouvons affirmer que le langage contribue à structurer la pensée car plus un enfant s'exprime et plus il construit des concepts. La communication rend possible la conceptualisation. L'écrit étant un langage, il contribue à construire la pensée.

Aussi, certaines situations nécessitent d'abord de passer par l'écrit ou l'oral pour formuler, transcrire, réviser, apprendre... L'écrit devient un outil au service des apprentissages. Les écrits de travail sont des écrits par lesquels les élèves peuvent passer pour réfléchir avant de construire une affiche, ou de rédiger un écrit littéraire ayant pour objectif d'être publié.

## **1.2. Les écrits de travail : des traces de nos réflexions**

### *1.2.1. Définir les écrits de travail, intermédiaires, réflexifs, transitoires*

À l'école primaire sont souvent enseignées des pratiques langagières scolaires. Elles sont facilement identifiables contrairement aux pratiques langagières réflexives parce qu'elles sont normées et renvoient à des genres scolaires, oraux ou écrits, définis dans les manuels et dont les formes sont généralement évaluées (Bucheton & Chabanne, 2000). Ils sont le questionnaire de lecture, l'exercice, le schéma, la production écrite, etc. Ces pratiques langagières sont à enseigner aux élèves. Cependant, Bucheton et Chabanne montrent que certaines pratiques langagières réflexives passent inaperçues dans la sphère scolaire « *alors même qu'elles jouent un rôle décisif dans le travail langagier d'appropriation non seulement des contenus scolaires, mais aussi des attitudes, des valeurs, des modes d'action qui leur sont consubstantiels* »<sup>8</sup> (Bucheton & Chabanne, 2000, p. 1).

---

8 Bucheton, D., Chabanne, J-C. (2000). « Les écrits intermédiaires ». *La lettre de la DFLM*, pp. 23 – 27.

Au XX<sup>ème</sup> siècle, les recommandations officielles commencent à parler d'écrits intermédiaires (Joubaire, 2018). Ce sont Bucheton et Chabanne, chercheurs spécialistes de l'écrit, qui introduisent la notion d'écrit intermédiaire. Cette nomination désigne des écrits courts, provisoires et non rédigés. Aussi appelés écrits de travail, réflexifs ou transitifs, ils n'ont pas vocation à la pérennité. Bucheton et Chabanne situent ces écrits « *entre le brouillon, promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation et d'évaluation* »<sup>8</sup> (Bucheton & Chabanne, 2000, p. 2). Dans la société, nous les croisons souvent parce que nous les mobilisons sans même en avoir conscience. « *Penser, travailler, participer à un cours ou à une discussion le stylo à la main ou le clavier sous les doigts est pourtant pour nombre d'entre nous une pratique ordinaire dont l'efficacité n'est pas mise en doute* »<sup>9</sup> (Bucheton, 2014, p. 14). Cela peut être la liste de course inscrite sur notre smartphone pour se souvenir des achats à réaliser. Cela peut être également un message et un numéro de téléphone à transmettre à un tiers que nous notons sur un post-it.

Au travers de ces deux exemples, nous remarquons que ces pratiques langagières réflexives ne sont régies par aucune norme, ce qui les rend difficilement définissables. Ils peuvent prendre plusieurs formes, très différentes les unes des autres : « *[...] prises de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, croquis [...]* »<sup>10</sup> (Ministère de l'EN, 2015, p. 4). Leurs supports sont également d'une grande variété : affiches, cahier de brouillon, feuille volante, cahier d'expérience, cahier d'écrivain...

Ils sont appelés intermédiaires ou transitoires, mais pour quelles raisons ? Il est dit qu'ils sont « *intermédiaires entre deux états, d'un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensée, entre les membres d'un groupe de travail, entre des écrits et des oraux, etc* »<sup>11</sup> (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 64). Nous retenons deux sens essentiels au caractère intermédiaire de ces écrits. Le premier concerne la relation entre le scripteur et ses pairs et le scripteur et lui-même alors que le second correspond à l'aspect médiat entre deux situations de travail. Ces outils au service des apprentissages permettent de « *conserver et mettre en travail les traces d'idées émergentes, de lectures, de notes de cours, de discussions* »<sup>9</sup> (Bucheton, 2014, p. 14). Mais ils ne permettent pas seulement de conserver des idées, des traces de nos pensées et de les mettre en travail. Ces écrits possèdent une multitude de fonctions.

---

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

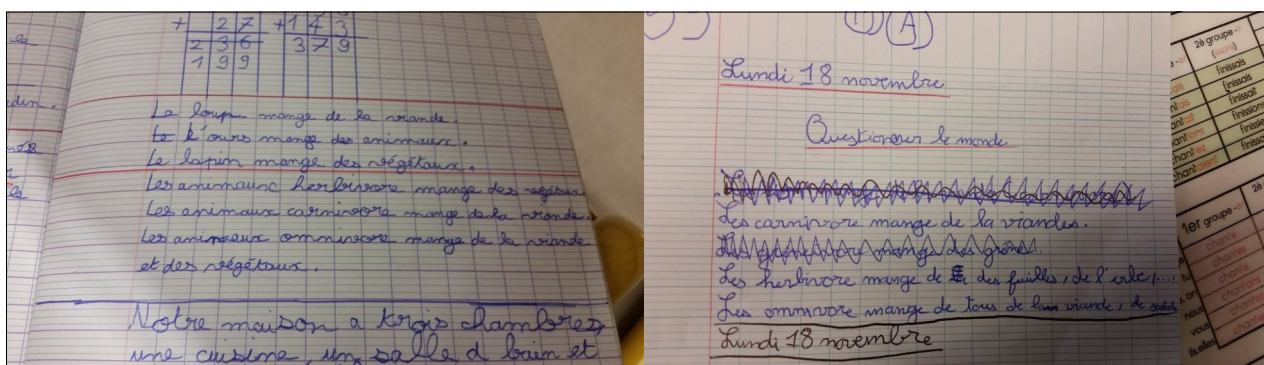
10 Ministère de l'Éducation Nationale, *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*, p. 4.

11 Bucheton, D., Chabanne, J-C. (2002). *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave, p. 64

### 1.2.2. Une multitude de fonctions aux écrits réflexifs

Les écrits de travail, de par leur variété, répondent à une infinité de fonctions. Dans notre ERCAPP, nous nous étions concentrés sur trois d'entre elles.

D'abord, ces écrits peuvent être un outil à la conceptualisation. La théorie actuelle des apprentissages, celle du socio-constructivisme théorisée par Vygotsky, voit l'apprentissage comme l'acquisition de connaissances permise grâce aux échanges entretenus entre l'enseignant et l'élève et entre les élèves eux-mêmes. C'est la confrontation des représentations initiales des élèves aux interactions sociales qui rend l'apprentissage possible, un apprentissage en conséquence largement autonome (se rendre compte, soi-même, que ses représentations initiales sont erronées grâce à des échanges et des outils mis à disposition par l'enseignant). Cette autonomie doit notamment porter sur la définition des savoirs importants à garder en mémoire et donc à conceptualiser. Et comme Vygotsky l'a démontré, la condition de la conceptualisation est le langage : « *c'est parce que je suis pris dans des interactions que je désire et que je peux réfléchir* »<sup>12</sup> (Bucheton & Chabanne, 2000, p. 2). L'écrit de travail comme outil de conceptualisation revient donc à mettre en mots ce que l'on a compris d'une séance, d'un cours, d'une notion. C'est le cas de ces résumés conçus par des élèves de CE1 – CE2 sur leur cahier de brouillon, à la suite d'une séance sur les régimes alimentaires des élèves.



Résumé de la leçon sur les régimes alimentaires des animaux de deux élèves de CE1 - CE2

Ces écrits intermédiaires permettent à l'enseignant de voir ce que les élèves ont compris et retenu de cette séance mais permettent également aux élèves de prendre conscience de leurs nouvelles connaissances à ce sujet. La conceptualisation donc facilite sa mémorisation puisque cette institutionnalisation leur appartient.

12 Bucheton, D., Chabanne, J-C. (2000). « Les écrits intermédiaires ». *La lettre de la DFLM*, pp. 23 – 27.



Ensuite, les écrits réflexifs sont un soutien à la mémoire. C'est parce que j'écris, avec mes propres mots ce que je comprends d'une notion, que je me l'approprie et qui, de ce fait, s'inscrit dans ma mémoire de travail avant d'être transférée dans ma mémoire à long terme après une longue appropriation durable. Le fait de l'écrire, de passer par le geste graphomoteur, permet de l'inscrire dans la mémoire. Il est plus facile de se souvenir d'une idée que l'on a eu à un moment T si elle est couchée sur la papier et donc rendue pérenne que si elle se perdait dans les abysses de toutes celles que nous développons à longueur de journée. Dans une classe de CM2, les élèves sont invités à construire un tableau dans lequel ils prennent en notes la raison pour laquelle la Bête des différentes adaptations de *La Belle et la Bête* est maudite et relèvent la personne qui a jeté la malédiction. Cet écrit réflexif est un support pour la séance suivante, pendant laquelle les élèves remobilisent leurs connaissances, sans même avoir recours à ce tableau, dont un exemple est présenté ci-dessous<sup>13</sup>.

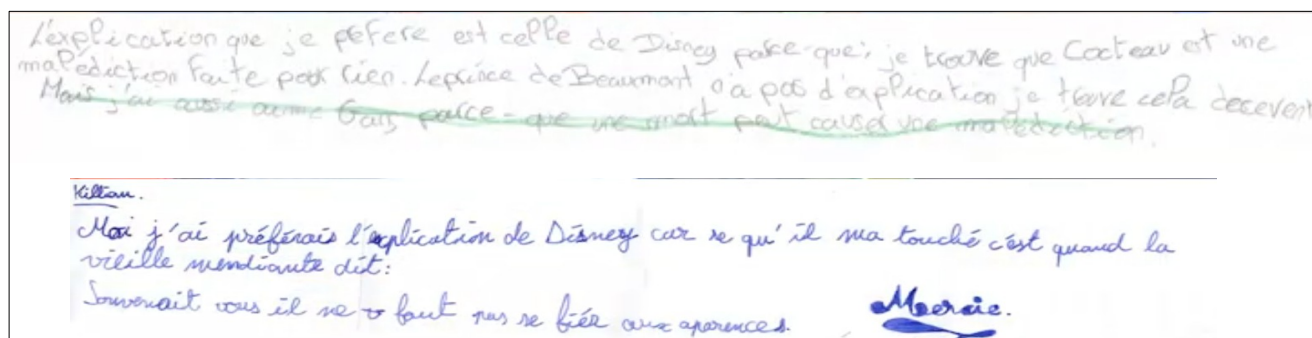
Cocteau	Gams	Disney	Le prince de Beaumont
des fées	le Dieu de la forêt	une créature enchantresse; diabolise en magie maldicte	une méchante fée
parce que les parents du prince ne croyaient pas aux fées.	parce que le prince a tué sa femme qui était la fille du Dieu (la bête d'or)	parce que le prince qui est égoïste, sans même l'accueillir pas une magie maldicte.	? aucune explication

*Ecrit intermédiaire dans le cadre d'une séance de français en CM2*

Cette aide à la mémorisation nous amène à une autre grande fonction des écrits intermédiaires : ils sont un outil au service de l'oral. Même si l'oral et l'écrit sont formés par deux codes bien différents en de nombreux points, l'un et l'autre peuvent se soutenir mutuellement. Les écrits intermédiaires deviennent parfois, selon si la situation le requiert ou non, un étai à la prise de parole, une pratique langagière réflexive présente au sein des pratiques langagières scolaires. Il faut donc inciter les élèves à prendre des notes pour ensuite s'appuyer dessus à l'occasion d'un exposé. Les élèves peuvent également prendre des notes individuellement à propos d'un document avant une mise en commun en groupe de pairs. Cette fonction est donc intimement liée à la seconde que nous avons décrite puisqu'il s'agit de n'oublier aucune informations importantes à communiquer à un interlocuteur. Pour illustrer notre propos, nous nous appuyons sur les bandelettes de papier écrites

13 BSD (2016). *Enseigner la littérature patrimoniale au cycle 3*. Canopé.  
<https://www.reseau-canope.fr/BSO/sequence.aspx?bloc=886107>

par les élèves de CM2, pour donner leur avis sur leur adaptation préférée du conte de *La Belle et la Bête*. Ce papier leur est ensuite utile pour s'exprimer à l'oral, justifier et argumenter leur choix.



Ecrit intermédiaire dans le cadre d'une séance de français en CM2

In fine, les écrits de travail étayent la réflexion, fixent les représentations initiales à un moment T de la séance, aident à l'élaboration des connaissances, contribuent à faire travailler la mémoire, permettent de conserver un état de la pensée sur lequel on peut revenir... Le programme de cycle 3 qui en préconise l'usage évoque plusieurs situations dans lesquelles les écrits de travail ont leur place : « pour réagir à une lecture, pour réfléchir et préparer la tâche demandée, pour reformuler ou synthétiser des résultats, pour expliquer ou justifier ce qu'ils ont réalisé »<sup>14</sup> (Ministère EN, 2020, p. 18). La diversité de leurs fonctions nous empêche alors d'être exhaustif. Cependant, il est possible de les résumer en affirmant que les écrits intermédiaires ont pour principale fonction d'apprendre et de comprendre, comme le spécifient les domaines 1 et 2 du *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* : « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » et « Les méthodes et outils pour apprendre ».

### 1.2.3. Des écrits de travail pour apprendre ?

Nous pouvons légitimement nous interroger à propos du rôle que les écrits réflexifs occupent dans les apprentissages. Le fait que ces outils soient inscrits dans le *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* (Ministère de l'EN, 2015, p. 4) et dans le programme de cycle 3 (Ministère de l'EN, 2020, p. 19) prouve qu'ils ont leur place à l'école primaire et que, par conséquent, au même titre que tous les éléments du programme, ils engendrent des apprentissages.

<sup>14</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Programme du cycle 3*, BOEN n°31, 30 juillet 2020, p. 18.

Tout d'abord, il convient de préciser qu'ils « *ne sont pas explicitement dédiés à l'apprentissage de l'écrit* »<sup>15</sup> (Eduscol, 2018, p. 1). Certes, ils y participent logiquement puisqu'ils mobilisent toutes les connaissances et les compétences, que nous avons définies dans le 1.1.1., nécessaires pour écrire. Mais, « *ils servent d'autres fins, et en particulier les apprentissages dans toutes les disciplines* »<sup>15</sup> (Eduscol, 2018, p. 1).

Pour comprendre en quoi avoir recours aux écrits intermédiaires permet aux élèves de construire des savoirs, savoir-faire et savoir-être, il convient de se référer aux théories des apprentissages. Selon la théorie constructiviste développée par Piaget, l'élève assimile de nouvelles connaissances et compétences en les organisant par rapport à celles qu'il a déjà construites. En conceptualisant ces savoirs par écrit, l'élève peut y revenir visuellement en réalisant un effort moindre que s'il devait se les remémorer. Grâce à ce passage par l'écrit, l'élève peut réfléchir et déconstruire ses connaissances. Dès qu'une dimension sociale entre en jeu, c'est-à-dire que l'élève travaille en collaboration ou en coopération avec ses pairs ou l'enseignant, Vygotsky parle de socio-constructivisme. Dans ce cadre, poser ses idées par écrit permet à ses pairs et à soi-même, de s'y reporter fréquemment sans que l'élève ait besoin de répéter sans cesse ses propos.

Dans ce contexte, la métacognition est fondamentale. « *La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et la façon dont il peut les construire et les utiliser* »<sup>16</sup> (Delvolvé, 2006). Ce concept, indissociable de la connaissance de soi, suppose de prendre conscience des connaissances que l'élève possède. L'objectif de cette prise de conscience est de mobiliser ces mêmes connaissances dans d'autres situations que dans celle dans laquelle elles ont été apprises. L'élève doit donc être en capacité de solliciter sa métamémoire, c'est-à-dire « *savoir ce que je sais de ce que je ne sais pas* »<sup>17</sup> (Delvolvé, 2006). La métacognition c'est aussi penser ses propres pensées. Il s'agit donc de réfléchir ses connaissances, de se demander de quelles manières nous les avons acquises, de se demander si elles sont efficaces ou si elles méritent d'être complétées, de se demander dans quels contextes elles peuvent être remobilisées. Dans ce cas, la métacompréhension est en jeu puisqu'il s'agit pour l'élève de « *comprendre que pour résoudre le problème plusieurs chemins sont possibles* »<sup>17</sup> (Delvolvé, 2006). En s'appuyant sur cette définition de la métacognition, nous pouvons affirmer que les écrits de travail mobilisent cette activité cognitive complexe. Prenons un exemple développé par Céline Walkowiack dans sa classe

---

15 Eduscol (2018). *Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail*, Ministère de l'Éducation Nationale, p. 1.

16 Delvolvé, N. (2006). « Métacognition et réussite des élèves », *Cahiers pédagogiques*.

17 Delvolvé, N. (2006). « Métacognition et réussite des élèves », *Cahiers pédagogiques*.

(Walkowiack, 2018, pp. 12 – 13). Elle instaure un journal d'apprentissage pour chaque élève, pratique initiée par Crinon. Le journal d'apprentissage, ne possédant pas de normes et laissant la libre parole aux élèves est bien un écrit intermédiaire. Elle leur laisse un temps quotidien pour répondre à une consigne du type « *Que voulez-vous retenir des propositions subordonnées ? Qu'est-ce qui reste difficile pour vous ?* »<sup>18</sup> ((Walkowiack, 2018, pp. 12). Ce journal des apprentissages présente deux intérêts majeurs. Du côté des élèves, ce journal est un important régulateur des connaissances de l'élève. Il est un outil métacognitif dans le sens où l'élève prend du recul sur la séance à laquelle il a assisté et réfléchit à la tâche demandée. Il se situe par rapport au savoir enseigné car il est invité à se poser des questions sur ce qu'il a appris à propos de ce savoir ou ce qui lui manque pour que ce savoir soit complètement acquis. Il est alors en capacité de verbaliser ses difficultés par écrit, ce qui nous amène à présenter le second intérêt, situé cette fois-ci du côté de l'enseignant. Les journaux d'apprentissage restent dans la classe de manière à ce que l'enseignant puisse les lire. L'objectif n'est pas de s'immiscer dans l'intimité intellectuelle de l'élève mais bien de relever les difficultés des élèves pour construire des remédiations selon les besoins qu'ils ont évoqués par écrit. Ces nouvelles remédiations ont pour but d'engendrer de nouveaux apprentissages qui ne sont jusque là, non acquis. Ainsi, nous pouvons conclure en disant que les écrits de travail sont un outil métacognitif. En conséquence, sachant que la métacognition permet les apprentissages, les écrits de travail les permettent également.

### **1.3. La production d'écrits littéraires à l'école élémentaire aujourd'hui**

#### *1.3.1. Un état des lieux de la production écrite à l'école élémentaire*

Dans cet écrit de recherche, nous nous concentrons uniquement sur les écrits littéraires et leur production. Il y a deux raisons à cela. La première est mon goût pour l'écriture évoqué dans l'introduction. La seconde est la volonté d'éclairer cette pratique scolaire pour mieux l'enseigner. En effet, j'ai pu observer ce que les enseignants appellent des productions d'écrits à l'occasion de plusieurs stages. Cependant, ce que j'ai observé ne correspondait pas à ce que l'on m'avait enseigné au sein de ma formation. Cela m'a interrogé et j'ai éprouvé l'envie de comprendre quelles étaient les différences entre la didactique et la pratique.

---

18 Walkowiack, C. (2018). « Qu'as-tu appris que tu ne savais pas déjà ? », *Cahiers pédagogiques*, 544, p. 12.

Dans une classe de CM1 – CM2, l’enseignante débute le temps « *Production d’écrit* » inscrit sur l’emploi du temps. Un travail préalable a été entrepris à propos de l’album *Je n’ai pas fait mes devoirs parce que...* de Davide Cali. Ce jour-ci, elle demande, à l’oral, de donner des raisons pour lesquelles les élèves n’auraient pas fait leurs devoirs. Les élèves se prennent facilement au jeu. Puis, vient le temps de la mise par écrit. Les élèves ont une vingtaine de minutes pour écrire plusieurs phrases expliquant les raisons pour lesquelles ils n’ont pas pu faire leurs devoirs, sur une feuille quadrillée. L’enseignante ramasse les productions. La semaine suivante, elle les rend, grimées de crayon vert ici et là. L’objectif de cette séance pour les élèves est de corriger les erreurs orthographiques, syntaxiques, lexicales et grammaticales, à l’aide de différents outils présents dans la classe (dictionnaire, bled, affiches, leçons de grammaire, etc). Les élèves corrigent leurs erreurs sur les lignes libres en-dessous de leur production originale. La correction une fois validée par l’enseignante, une nouvelle consigne leur est donnée : recopier leur production au propre. L’évaluation de l’enseignante porte alors sur la cohérence textuelle et sur le contenu de la production mais également sur la qualité grammaticale et orthographique de cette dernière.

Si nous nous appuyons sur les différents modèles didactiques de l’enseignement de l’écriture (« *un modèle cherche à identifier les caractéristiques des pratiques enseignantes à un moment donné* »<sup>19</sup> (Bucheton, 2014)), nous pouvons affirmer que cette enseignante a des pratiques s’inscrivant dans le modèle de la rédaction, mis en place à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. La rédaction avait deux fonctions principales ; la première était d’enseigner la langue et la seconde était de transmettre une culture et une certaine morale aux élèves. L’enseignant a donc des attentes à propos des normes linguistiques mais également à propos du contenu. L’évaluation des productions écrites prend la forme d’une correction du texte final dont les critères de réussite ne sont pas explicites. À partir de tous ces éléments, nous pouvons affirmer que les pratiques de l’enseignante de la situation présentée ci-dessus s’inscrivent dans ce modèle. Or, Bucheton, didacticienne de l’écrit du français, montre que ce modèle didactique ne peut plus être d’actualité.

Le modèle de l’expression écrite a suivi celui de la rédaction dans les années 1970. Il s’appuie sur des éléments de la pédagogie développée par Célestin Freinet qui explique que les compétences scripturales se développent naturellement si les élèves s’expriment librement à propos d’eux-mêmes. Les enseignants se doivent de proposer des modèles au travers de lectures dans lesquels les élèves peuvent piocher des outils qui étayeront leurs écrits. L’évaluation porte davantage sur le

---

19 Bucheton, B. (2014). *Refonder l’enseignement de l’écriture*. Paris : Retz.

contenu du texte et sur « *les transformations que provoque en eux l'exercice de l'écriture* »<sup>20</sup> (Joubaire, 2018, p. 15). J'ai pu également observer des pratiques enseignantes relevant de ce modèle lorsqu'une enseignante a proposé à ses élèves de collège ayant intégré un dispositif Ulis, d'écrire un texte sur le sujet suivant : « *Raconte-moi tes vacances de rêve* ». Cet écrit court a motivé certains élèves sans être parvenu à en motiver d'autres, qui ont éprouvé de grandes difficultés à trouver des idées. Lorsque les élèves demandaient l'aide de l'enseignante, elle mettait en place des remédiations du type suivant : « *Qu'aimerais-tu faire pendant tes vacances ? Attention, il faut que ce soit réalisable. Je ne pense pas que tu puisses partir au Japon pendant les vacances qui arrivent* ». Elle évaluait donc le contenu des productions des élèves.

Aujourd'hui, le modèle de la production d'écrit, le modèle didactique suivant, persiste dans les pratiques scolaires. S'appuyant sur les avancées de la psychologie cognitive, ce modèle prend en compte la complexité du processus rédactionnel, que nous détaillerons dans le 1.3.2 de cet écrit. Il part du constat que les textes possèdent des caractéristiques stéréotypées. L'écriture n'est plus un don mais une compétence qui s'enseigne et s'apprend. L'observation rigoureuse de textes lus est au cœur de ce modèle pour dégager des critères communs sur lesquels les élèves devront s'appuyer pour produire leur texte. Dans ce cadre, l'évaluation consiste à donner des consignes de réécritures. Je peux affirmer que lors de mes stages, je n'ai jamais observé de pratiques enseignantes relevant de ce modèle. Le dernier modèle didactique en date, celui du sujet-écrivain développé par Bucheton, est un mélange entre la production d'écrit et la prise en compte de l'individualité de l'élève pour éviter une évaluation critériée. L'engagement de l'élève dans son texte est important afin de vérifier s'il a conscience des enjeux de la tâche. « *Ainsi, on passe parfois des heures et des heures depuis les petites classes à mettre au tableau et en fiches situations initiales, objet magique, adjuvants, opposants et autres complications, et on garde peu de temps pour mettre au travail par l'écriture ce qui est au centre même des récits et qui en constitue le fondement anthropologique : les grandes angoisses, les désirs, les révoltes, quêtes ambiguës, contradictoires, toujours entravées, du bonheur et du pouvoir, de la fraternité et de l'obéissance filiale, de l'aventure et du besoin de sécurité, thèmes ou toujours s'enchevêtrent ceux, puissants, de la vie et de la mort* »<sup>21</sup> (Joubaire, 2018, pp. 15 - 16). Là encore, l'important est d'accompagner l'élève dans les réécritures successives de son texte, pour l'amener vers un épaissement de ce dernier. Et là encore, ce modèle didactique a très

---

20 Joubaire, C. (2018). *(Ré)écrire à l'école pour penser et apprendre*. Dossier de veille de l'IFE, 123, mars. Lyon : ENS de Lyon, p. 15. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=f>

21 Joubaire, C. (2018). *(Ré)écrire à l'école pour penser et apprendre*. Dossier de veille de l'IFE, 123, mars. Lyon : ENS de Lyon, pp. 15 - 16. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=f>

peu été observé dans les écoles dans lesquelles j'ai été stagiaire. Cela ne fait que compléter mon questionnement de recherche, pour mieux l'affiner.

### *1.3.2. Une activité complexe mobilisant de nombreuses compétences*

Aujourd'hui, pour enseigner l'écrit à l'école élémentaire, il faut donc s'appuyer sur les modèles didactiques de la production d'écrit et du sujet-écrivain, qui sont intimement liés.

Cependant, il convient de définir cette tâche scolaire qui a pour principal objectif de faire acquérir chez les apprenants, la capacité d'écrire divers genres de textes (récit, théâtre, poésie, etc.) et les sous-genres qui leur sont associés (roman, conte, fable, haïku, etc.). La production d'écrit étant une activité particulièrement complexe, « *dans le contexte éducatif, la production d'écrit fait l'objet d'un apprentissage long et formel nécessaire à l'appropriation des caractéristiques du code écrit, et de son usage fonctionnel et communicationnel* »<sup>22</sup> (Cnesco, 2018, p. 4). Il s'agit par conséquent d'une activité qui s'enseigne puisque les compétences acquises dans ce cadre seront utiles aux élèves dans leur vie sociale et professionnelle. Ces compétences sont de divers ordres et c'est cette diversité qui fait la complexité de la tâche d'écriture. En effet, elle demande de mobiliser des connaissances comme le geste graphomoteur, l'orthographe, la syntaxe, la situation d'énonciation, la structure du texte, les genres du discours, etc (Crinon & Marin, 2014).

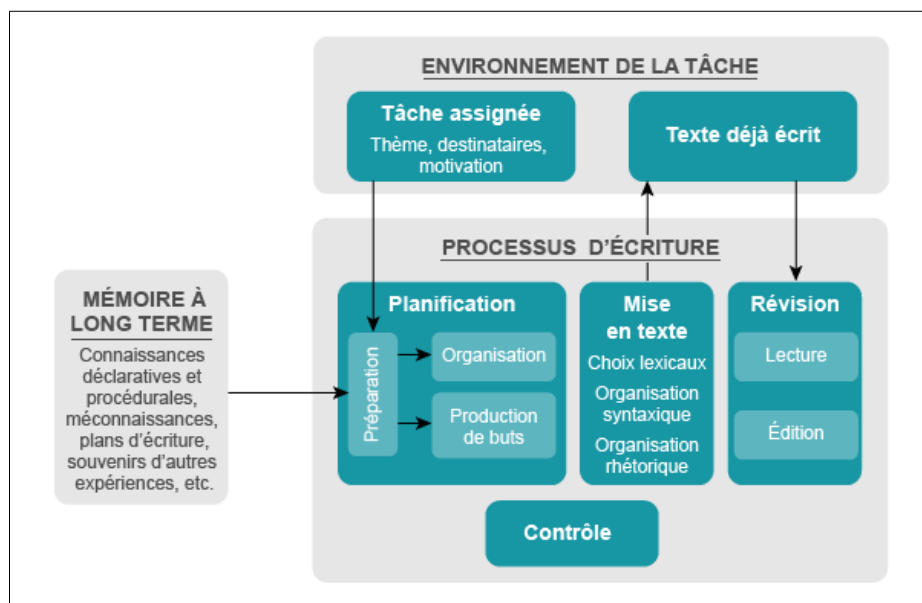
Grâce à la mobilisation de plusieurs activités mentales, l'activité de production écrite demande à l'élève de traiter un ensemble de représentations, qui sont également de diverses natures. Il y a les représentations conceptuelles qui renvoient au domaine de connaissance dont le texte traite. Il y a les représentations pragmatiques qui font référence à l'adaptation du texte à la situation de communication. Il y a ensuite les représentations linguistiques qui regroupent les connaissances orthographiques, lexicales, grammaticales et syntaxiques. Et il y a enfin les représentations motrices.

Rédiger un texte c'est donc mobiliser toutes ces compétences et traiter diverses représentations, mais pas seulement. Cette tâche scolaire nécessite de passer par plusieurs étapes cognitives et

---

22 Cnesco (2018). *Ecrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse. Note des experts*, p. 4. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

motrices. Le programme de cycle 3 nous décrit succinctement ces différentes étapes qui représentent chacune des traitements à articuler dans la mémoire de l'élève : « *mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisations textuelles* »<sup>23</sup> (Ministère EN, 2020, p. 20). Hayes et Flower (1980) ont théorisé ce processus d'écriture en dégageant trois grandes étapes : la planification, la mise en texte et la révision. L'élève doit planifier la tâche, c'est-à-dire se construire une vue d'ensemble du texte pour définir son but, son genre, son destinataire et son contenu. Il doit le mettre en texte ce qui signifie le structurer en organisant ses idées de façon logique et en rédigeant des phrases. Dans une troisième étape, l'élève doit réviser le texte qu'il a produit et pour cela, il lui revient de repérer les dysfonctionnements du texte initial pour le réécrire en l'améliorant. Ces étapes sont schématisées ci-dessous.



Modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980)

Il convient de préciser que ces étapes ne sont pas linéaires. Le schéma « dans une première étape je planifie la tâche puis dans une seconde je la mets en texte avant de la réviser » ne peut être efficient. L'activité cognitive rend les choses beaucoup plus complexe et effectue des allers et retours constants entre ces différentes étapes. « *Par exemple, [l'auteur] peut partir d'un passage d'un texte qu'il vient d'écrire pour (re)planifier la suite de l'écriture ; il peut réviser son texte en cours d'écriture ; il peut exploiter une idée trouvée en révisant pour composer un nouveau passage*

23 Ministère de l'éducation nationale, *Programme du cycle 3*, BOEN n°31, 30 juillet 2020, p. 20.



*du texte, etc.* »<sup>24</sup> (Allal, 2015). Ces étapes sont interdépendantes et la non maîtrise de l'une d'entre elle peut compromettre tout le processus. Pourtant, les processus rédactionnels apparaîtraient dans l'ordre suivant chez les jeunes scripteurs : la formulation, la révision et la planification (Berninger & Swanson, 1994). Nous en déduisons que le processus de planification semble être l'étape du processus d'écriture la plus complexe à mobiliser. Par conséquent, il est important que ces étapes soient explicitement enseignées à l'école primaire. À cela s'ajoute, comme nous l'avons évoqué précédemment, la prise en compte du sujet écrivain, ce qui sous-entend l'enrôlement par des textes, la liberté donnée à l'élève pour la mise en texte...

### 1.3.3. Comment enseigner la production d'écrit littéraire ?

Nous l'avons démontré, la complexité de cette activité scolaire fait qu'elle doit être enseignée dans les écoles mais il reste à définir comment l'enseigner.

Dans cet écrit de recherche, nous avons décidé de nous concentrer uniquement sur la production d'écrit littéraire. Les écrits littéraires s'opposent aux écrits fonctionnels. Ces deux grands types d'écrits obéissent à des règles d'écriture spécifiques que sont la mise en page, un genre précis et des normes orthographiques. Cependant, un élément les différencie : l'esthétisme. Selon N. Sorin l'écrit littéraire est un « *mode particulier de création textuelle, qui miserait sur les effets esthétiques créés par l'élève scripteur* »<sup>25</sup> (Sorin, 2005, p. 6). Les écrits littéraires comportent des marques de préoccupations esthétiques contrairement aux écrits fonctionnels dont la finalité est principalement sociale. Pour illustrer nos propos, nous pouvons dire que la recette de cuisine ou le documentaire sont des écrits fonctionnels quand le poème et le conte sont des écrits littéraires. Les intentions divergent donc.

Si nous nous appuyons sur le modèle didactique de la production écrite que nous avons défini dans le 1.3.1. de cet écrit, enseigner la production d'écrit littéraire à l'école primaire serait « *intégrer aux situations d'écriture une explication des objectifs et des critères. C'est conduire les élèves, au cours même de leur activité d'écriture, à maîtriser progressivement les savoirs qui sous-*

---

24 Joubaire, C. (2018). *(Ré)écrire à l'école pour penser et apprendre*. Dossier de veille de l'IFE, 123, mars. Lyon : ENS de Lyon, p. 3. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=f>

25 Sorin, N. (2005). *Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire*. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, pages 65-78.

*entendent ces critères de réussite, en se référant à des exemples et à des modèles* »<sup>26</sup> (Crinon & Marin, 2014, p. 11). Selon cette définition, les objectifs et les critères de réussite de l'activité de production écrite doivent être explicités par l'enseignant. L'élève comprend ainsi ce qui est attendu de lui, ce qui facilite son entrée dans l'activité. Les critères de réussite sont élaborés par ou en collaboration avec les élèves. Ces critères de réussite sont établis à la suite de lectures littéraires qui nourrissent les élèves d'éléments culturels mais également d'éléments textuels. Le programme de cycle 3 préconise d'ailleurs que « [l'écriture soit] pratiquée en relation avec la lecture de différents genres littéraires dans des séquences qui favorisent l'écriture libre et autonome et la conduite de projets d'écriture »<sup>27</sup> (Ministère EN, 2020, p. 18).

Penons un exemple et imaginons que l'objectif de la séquence est d'écrire le portrait de son meilleur ami. Il est possible que les élèves possèdent des connaissances à propos du sous-genre du portrait mais il revient à l'enseignant de proposer des lectures littéraires proposant différents portraits de personnages ou d'objets. Par la suite, un travail doit être réalisé pour dégager les grandes caractéristiques de l'écriture d'un portrait (description physique et psychologique). Une place centrale est donc offerte à l'observation des textes littéraires et à leurs invariants, comme nous l'avons évoqué dans le 1.3.1. de cet écrit. L'enseignant doit fournir les outils adéquats aux élèves pour qu'ils puissent planifier, mettre en texte et réviser leur production. Cela peut passer par des listes de mots à remobiliser dans leur texte, par des lectures à voix haute de leur texte pour faire repérer les dysfonctionnements par les pairs...

Avant tout, pour enseigner la production écrite, l'enseignant doit faire comprendre à l'élève que c'est lui l'unique auteur de son texte. L'enfant doit passer du statut d'élève au statut d'auteur véritable. C'est à lui que revient la responsabilité d'écrire un texte qui correspond à ses intentions, à ses attentes et à son identité. Cette tâche scolaire est alors désormais conçue comme une véritable « *éducation culturelle* »<sup>28</sup> (Joubaire, 2018, p. 16). Nous pouvons donc dire que pour produire un texte, l'élève doit avant tout adopter le statut de scripteur, d'auteur. Il est nécessaire qu'il ait quelque chose à dire et qu'il accepte d'entrer dans l'activité de production d'écrit. Enfin, il faut qu'il ait à sa disposition des outils culturels, notamment des textes littéraires qui apporteraient des éléments que

---

26 Bentolila, A. (dir), Crinon, J. Marin, B. (2014). *La production écrite : entre contraintes et expressions*. Paris : Nathan. p. 11.

27 Ministère de l'éducation nationale, *Programme du cycle 3*, BOEN n°31, 30 juillet 2020, p. 18.

28 Joubaire, C. (2018). *(Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre*. Dossier de veille de l'IFE, 123 mars. Lyon : ENS de Lyon, p. 16. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=fr>

l'élève serait en mesure de remobiliser, de s'approprier dans son propre texte. Cette posture d'auteur s'adopte sur un temps long qui fait mûrir la pensée et les apprentissages.

Dans ce cadre, l'évaluation est pensée comme un accompagnement dans les différentes réécritures du texte. Les élèves sont ainsi guidés, vers l'épaississement de leur production, grâce à des consignes d'écriture précises (Joubaire, 2018). En conséquence, « *tout comme l'écrit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé* »<sup>29</sup> (Ministère EN, 2020, p. 18). Il est aujourd'hui inconcevable d'uniquement évaluer le contenu du texte final et il est important de prendre en compte le processus d'écriture mobilisé par les élèves. Comment s'y sont-ils pris ? Comment sont-ils parvenus à ce texte final ? « *Il est un enseignant qui lit de manière curieuse et bienveillante, non les erreurs et les manques, mais cherche où le texte va, ses germes prometteurs, pour donner une nouvelle consigne permettant à l'élève de développer et d'ouvrir d'autres pistes [...]. Il lui faut renoncer à l'idée que tout dans l'apprentissage-développement dépend de lui. Sa responsabilité est de créer des conditions et des espaces favorables à ce développement* » (Bucheton, 2014). Ces espaces et ces conditions favorables peuvent être les écrits de travail, qui rendent visibles les traces du processus rédactionnel et qui, par conséquent, ont toute leur place dans l'activité de production écrite.

#### 1.3.4. Le rôle des écrits de travail dans la production d'écrit

La génétique textuelle fournit des outils qui montrent que les textes littéraires que nous lisons ne sont pas écrits d'un seul jet. En effet, même les plus grands écrivains exercent un lent travail de réécriture. Cette génétique textuelle met en lumière, à travers la relecture des manuscrits de Flaubert, Leprince de Beaumont ou Andersen que, avant d'obtenir ce texte final publié, ces écrivains ont dû entreprendre plusieurs réécritures de leur texte initial pour l'épaissir. La pratique de la réécriture est présente dans les programmes de l'école primaire. Dans le programme de cycle 3, il est dit qu'elle « *peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus* »<sup>30</sup> (Ministère EN, 2020, p. 18). Mais qu'en disent les chercheurs en didactique du français ?

---

29 Ministère de l'éducation nationale, *Programme du cycle 3*, BOEN n°31, 30 juillet 2020, p. 18.

30 Ministère de l'éducation nationale, *Programme du cycle 3*, BOEN n°31, 30 juillet 2020, p. 18.

En effet, ces écrits contribuent à ce que Bucheton nomme l'épaississement du texte (Bucheton, 2014). Cet épaississement du texte passe par une nécessaire réécriture qui s'exprime par des retours réflexifs sur les premières productions. « *Réécrire un texte, ce n'est pas le corriger. Ce n'est pas l'améliorer. C'est le penser et l'écrire à nouveau en poursuivant la réflexion sur le noyau sémantique de départ. C'est le remettre en mouvement sur tous les plans* »<sup>31</sup> (Bucheton, 2014, p. 39). Ce mouvement, Fabre l'a observé lorsqu'elle s'est intéressée aux brouillons des écoliers (1990). Elle y a relevé des opérations de déplacement, d'ajout, de suppression ou de remplacement. Et ce sont tous ces mouvements qui mènent vers l'épaississement de ce premier écrit, c'est-à-dire que l'auteur multiplie et en complexifie les significations. Il s'agit d'améliorer le texte sur le plan linguistique, par exemple en recherchant un effet littéraire (supprimer les connecteurs qui alourdissent le texte, développer des figures de style...), mais pas seulement. L'objectif de ces réécritures est de planifier de nouveau le texte initial pour perfectionner la cohérence textuelle. Dans ces réécritures, le processus rédactionnel développé par Hayes et Flower n'a alors rien de linéaire. L'élève peut remettre en mot son texte initial en arrangeant le lexique ou en corrigeant des erreurs de grammaire avant même de le re-planifier pour en donner une meilleure cohérence. « *Dans quel sens tourne la spirale de la re-planification, re-mise en mots, révision du texte ? Il semblerait que ce soit très variable selon les sujets, les types d'écrits, le « moment » de l'écriture* »<sup>32</sup> (Bucheton, 1996, p. 166). Bucheton et Chabanne voient davantage le travail de réécriture comme l'écriture de plusieurs textes successifs, qui ne sont pas automatiquement corrigés, que comme la reprise d'un premier jet pour l'améliorer. Et ce sont ces textes successifs qui forment les écrits intermédiaires que nous avons définis précédemment. En réalité, « *ce travail d'épaississement des significations s'accompagne d'une complexification importante des usages du langage devenant plus souple et polysémique* »<sup>33</sup> (Bucheton, 2014, p. 45).

C'est en partie grâce à la maîtrise de cette pratique que les élèves seront en capacité d'adopter plusieurs postures d'écrivain et ce changement de posture prouve une certaine maîtrise de la tâche d'écriture. Nous différencions quatre postures de scripteur : la posture « en aveugle » qui consiste à attribuer un statut scolaire à la tâche donnée, la posture « première » dans laquelle l'élève retranscrit ses pensées sans prendre en compte la dimension linguistique, la posture ludique qui consiste à s'éloigner des normes scolaires et les postures réflexives dans lesquelles les élèves considèrent la tâche proposée comme un support pour penser (Bucheton & Soulé, 2009). Cependant, pour que

---

31 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz, p. 39.

32 Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. Dans Jacques David éd., *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 166). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.plane.1996.01.0159>

33 Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz, p. 45.

l'élève puisse passer d'une posture à une autre, il revient à l'enseignant d'abandonner sa posture traditionnelle de correcteur pour adopter une posture de lecteur. Son rôle est alors d'observer attentivement les écrits intermédiaires produits par les élèves pour proposer des consignes de réécritures précises et adaptées aux besoins de chaque élève.

Si nous nous inscrivons dans le courant de la génétique textuelle et que nous observons les différentes réécritures produites par les élèves, nous observons de nombreuses traces relevant du tâtonnement. Cette pratique plébiscitée par Freinet consiste à procéder par essai-erreur. « *Le sujet procède aveuglément, en tâtonnant, et les erreurs, c'est-à-dire les actes parasites, s'éliminent progressivement au cours des performances successives, alors que les essais utiles se confirment et s'enchaînent avec de plus en plus d'aisance* »<sup>34</sup> (Reboul, 1980, p. 52). La pensée se régule donc elle-même grâce aux différents essais réalisés par les élèves et leur analyse au regard de leurs réussites ou de leurs échecs. Dans la production écrite, l'essai-erreur et le tâtonnement sont rendus visibles grâce aux différentes ratures, qui sont « *la suppression d'un fragment textuel par biffure ou surcharge* »<sup>35</sup> (Anis, 1992, p. 23). La rature est primordiale, contrairement à ce que nous pouvons penser puisqu'elle conserve un état de notre pensée, à un moment bien précis du processus rédactionnel.

Or, ce tâtonnement si important pour les apprentissages des élèves est observable dans les écrits de travail des élèves. Ces derniers permettent donc d'essayer, de tester, de prendre conscience d'une erreur ou d'une réussite. Ce sont ces écrits, ce tâtonnement, ces essais-erreurs qui permettent les réécritures et donc un épaississement du texte et par conséquent, qui font naître le produit final. En fait, « *il s'agit de considérer la production écrite finale, qu'elle soit littéraire ou scolaire, comme un état du texte, et les brouillons comme les traces d'un travail d'écriture* »<sup>36</sup> (Joubaire, 2018, p. 5).

---

34 Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF, p. 52.

35 Anis J. (1992). La rature et l'écriture, *Lis tes ratures*, TEM n°10/11, Grenoble.

36 Joubaire, C. (2018). *(Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre*. Dossier de veille de l'IFE, 123 mars. Lyon : ENS de Lyon, p. 5. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=fr>

## 2. ÉMERGENCE DE LA PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

### 2.1. La problématique de cet écrit de recherche

#### 2.1.1. Un lien fort avec l'ERCAPP

L'ERCAPP intitulé *Les écrits de travail au service des apprentissages des élèves à l'école élémentaire* m'a permis d'approfondir mes connaissances à propos des écrits intermédiaires que j'avais découverts lors de ma première année de formation initiale. Le sujet que j'avais choisi de traiter dans ce premier écrit de recherche a, sur de nombreux aspects, fait évoluer mes pratiques professionnelles puisque j'ai désormais conscience de l'importance de ces écrits pour les apprentissages et l'activité cognitive des élèves.

Mes souvenirs d'écolière ne sont en rien constitués d'écrits transitifs. Cela signifie que s'ils ont été mis en place, ils l'ont été implicitement alors que comme nous l'avons démontré dans le 1.2. de cet écrit, leur enseignement et leur pratique doivent être explicites. En conséquence, je n'ai pas acquis cette pratique en tant que méthodologie de travail. Ce n'est qu'une fois entrée dans un cursus universitaire, pendant lequel les dissertations rythmaient mon quotidien, que j'ai pris conscience de l'importance de rédiger des plans au brouillon ou de prendre des notes à propos d'articles scientifiques, pour produire un écrit ou un oral cohérent et organisé. Ce sont donc les raisons pour lesquelles l'ERCAPP traitait de ce sujet.

Nous avons conclu cet ERCAPP en constatant que les écrits de travail ne sont pas assez mobilisés dans les classes de l'école primaire. Pendant les stages auxquels j'ai assisté et ceux des deux collègues avec qui j'ai rédigé une grande partie de mon premier écrit de recherche, nous avons eu l'occasion de très peu observer cette pratique, qui devrait pourtant être régulière. Sur sept expériences professionnelles, tous cycles confondus, notre recueil s'est limité à une dizaine de données (affiches, brouillons, dictée à l'adulte dans le cahier d'écrivain, tableau...). Par ailleurs, nous avons remarqué une grande disparité entre les niveaux de classe. Dans la classe d'Ulis collègue, sur quatre jours, les écrits de travail ont été mobilisés à neuf reprises alors que dans la classe de CE1 – CE2, ils ne l'ont été qu'à trois reprises.

C'est donc en partie la conclusion de cet ERCAPP, que j'ai relue avant de débiter ce nouveau travail de recherche, qui m'a amené à me poser certaines questions que nous pouvons considérer

comme étant intermédiaires à ma problématique finale : pourquoi y a-t-il si peu d'écrits intermédiaires dans les classes ? Est-ce parce que les enseignants n'en ont pas connaissance ou est-ce parce que les élèves ne parviennent pas à s'approprier cette pratique ?

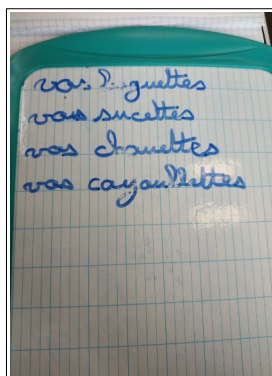
Une expérience professionnelle a contribué à étayer ces questions intermédiaires.

### *2.1.2. Une expérience à l'origine de mon questionnement de recherche*

Une expérience spécifique est à l'origine de la question à laquelle j'aimerais apporter des réponses à l'occasion de cette recherche. Ce stage dans une classe de CM1 – CM2 a eu des conséquences sur l'évolution de la problématique que j'avais traitée dans l'ERCAPP.

Pendant le temps « production écrite » inscrit dans l'emploi du temps de la classe, l'enseignante propose la lecture du poème intitulé *La chanson du rémouleur* de Philippe Soupault. Après cette première lecture et une brève analyse de ce texte littéraire, elle donne la consigne suivante : « *Vous allez réécrire une strophe du poème. Vous devez trouver quatre mots qui riment. Attention, on vient de voir que les trois premiers doivent faire référence à un même thème et le dernier ne doit pas l'être. Vous pouvez également changer le mot rémouleur pour le remplacer par un autre métier, de votre choix* ». Les élèves sont ainsi lancés dans l'activité.

Lilou, élève considérée en difficulté par l'enseignante, sort instinctivement son ardoise et y écrit la première phrase du poème. Du regard, elle fait des allers et retours entre cette première phrase et les mots qu'elle écrit et efface sur son ardoise. Lilou est en pleine phase de planification lorsque l'enseignante la contraint à ranger son ardoise parce que « *c'est sur la feuille qu'il faut écrire* ». Comme nous pouvons le voir sur son ardoise, présentée ci-dessous, Lilou a réussi à écrire quatre mots qui riment.



*Ardoise de Lilou*

Certes, ils ne répondent pas à la deuxième contrainte imposée par l'enseignante (trois mots du même thème et le dernier hors thème). Cependant, nous pensons qu'en passant davantage de temps sur son ardoise, Lilou serait parvenue à trouver une solution à cette contrainte. Finalement, Lilou n'a jamais réussi à écrire une seule strophe.

Cet événement m'a fait prendre conscience d'une chose : la pratique des écrits de travail n'est pas conscientisée par l'enseignante qui a considéré ce passage nécessaire sur l'ardoise pour l'élève comme un non respect de la consigne donnée. Par ailleurs, je fus extrêmement étonnée par le peu de considération que l'enseignante a attribué à la démarche entreprise par Lilou. Pas une seule fois cette enseignante a questionné l'élève sur les raisons pour lesquelles elle a d'abord ressenti le besoin d'utiliser l'ardoise. Pourtant, comme nous l'avons dit, il aurait été intéressant qu'elle le fasse pour comprendre le cheminement réflexif emprunté par Lilou.

### *2.1.3. Formulation du questionnement de recherche*

Il convient de reprendre toutes les questions intermédiaires que j'ai pu me poser pour formuler mon questionnement initial.

Ce que l'événement présenté précédemment révèle, ce sont les relations que les enseignants et les élèves peuvent entretenir avec les écrits de travail. Ce sujet étant beaucoup trop vaste, j'ai décidé de le restreindre aux relations entretenues par les enseignants et les élèves avec les écrits intermédiaires dans le cadre de la production d'écrits.



En conséquence, de nombreuses interrogations ont émergé. J'ai consigné ces interrogations dans mon cahier de recherche, sous forme de tableau, que je retranscris ci-dessous.

<i>Quels sont les rapports entretenus par l'enseignant ou par les élèves avec les écrits intermédiaires ?</i>	
<b>Du côté de l'enseignant</b>	<b>Du côté de l'élève</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donne-t-il du temps pour le faire ?</li> <li>• Explicite-t-il leurs fonctions ?</li> <li>• Quelle est sa posture pendant l'utilisation des écrits intermédiaires par ses élèves ?</li> <li>• Planifie-t-il les écrits intermédiaires ?</li> <li>• Pourquoi les met-il en place ?</li> <li>• Oblige-t-il les élèves à produire des écrits de travail ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Décision d'y recourir en autonomie ?</li> <li>◦ Comprend-il leurs fonctions ?</li> <li>◦ A-t-il conscience que tel ou tel écrit est un écrit de travail ?</li> <li>◦ A-t-il les supports nécessaires pour les mobiliser ?</li> <li>◦ Connaît-il leurs contributions à son activité cognitive ?</li> </ul>

Nous savons, grâce à l'ERCAPP, que les écrits de travail permettent de nombreux apprentissages chez les élèves. Cependant, les enseignants et les élèves le savent-ils ?

Beaucoup d'enseignants n'ont pas reçu de formation à propos de la didactique actuelle depuis de nombreuses années et par conséquent, conservent des pratiques traditionnelles. Alors, nous émettons l'hypothèse qu'ils ne connaissent pas l'existence de ces écrits intermédiaires ou que, du moins, ils n'en connaissent pas les fonctions. Dans ce cas, les élèves ne peuvent avoir connaissance de cette pratique réflexive puisque les enseignants, soit ne les mobilisent pas, soit ne les explicitent pas. Pour les enseignants qui connaissent cette pratique et qui la mettent en pratique dans leurs classes, il reste des interrogations que nous aimerions éclairer.

Dans cet écrit de recherche, nous nous interrogeons donc sur la conscientisation des écrits de travail par les enseignants et les élèves à l'école primaire, dans les activités de production écrite. Selon Freire, la conscientisation « *c'est plus que prendre conscience, car prendre conscience est une manière normale de l'être humain. Elle implique d'analyser. C'est une façon de voir le monde de manière rigoureuse ou presque rigoureuse. C'est une façon de voir comment la société fonctionne. C'est un moyen de mieux comprendre le problème des intérêts, la question du pouvoir.*

*Comment obtenir le pouvoir, ce qui signifie ne pas avoir le pouvoir. Enfin, elle implique une lecture plus approfondie de la réalité et le sens commun au-delà du sens commun* »<sup>37</sup> (Freire, 1990). La conscientisation c'est donc passer d'une conscience naïve (conscience correspondant à l'expérience vécue du sujet) à une conscience critique. C'est connaître la raison d'être des écrits intermédiaires dans la production d'écrit. En réalité, nous cherchons à montrer que les écrits intermédiaires sont conscientisés, ou non, par les enseignants et les élèves dans l'activité de production d'écrits.

## **Les écrits de travail, dans le cadre de la production d'écrit, sont-ils conscientisés par les élèves et les enseignants de l'école élémentaire ?**

### **2.2. Nos hypothèses de recherche**

J'ai déjà entrepris quelques réflexions à propos de cette problématique, des réflexions qui prennent la forme d'hypothèses de recherche :

- *Hypothèse 1* : il existe des disparités dans le recours aux écrits de travail par les élèves. Certains les mobilisent en autonomie tandis que d'autres respectent les consignes données par les enseignants. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils ont conscience de ce que sont ces écrits et en quoi ils contribuent à leur activité cognitive.
- *Hypothèse 2* : les élèves éprouvent des difficultés à s'approprier ce type d'écrit parce que son absence de norme fait qu'il ne ressemble à rien de ce que les élèves connaissent.
- *Hypothèse 3* : les enseignants n'ont pas connaissance de la définition et des fonctions des écrits de travail. En conséquence, s'ils les mettent en place, ils le font sans en avoir conscience. Tandis que d'autres ne les mobilisent pas du tout dans leurs classes.
- *Hypothèse 4* : les enseignants considèrent que les écrits de travail se limitent au brouillon, un brouillon qu'ils corrigent automatiquement. Ils corrigent les erreurs de grammaire et d'orthographe et reviennent sur les contenus.

---

37 Estrela, M. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 56 – 65, <https://doi.org/10.3917/cdle.012.0056>

### 3. LES MODALITÉS DU RECUEIL DE DONNÉES

#### 3.1. Les méthodologies envisagées pour recueillir des données

Pour confirmer ou infirmer les hypothèses de recherche que nous émettons dans cet écrit de recherche, et comme dans toutes les recherches dans le domaine des sciences de l'éducation, il est nécessaire de mettre en place des méthodologies de recherche. Dans cet écrit, nous cherchons à observer et comprendre que les écrits de travail ne sont pas conscientisés chez les élèves de l'école élémentaire et chez leurs enseignants. Nous devons donc décider d'une méthodologie qui permettrait de recueillir des données auprès des élèves mais également auprès des enseignants.

##### 3.1.1. La mise en place d'une séquence d'enseignement-apprentissage

Les élèves étant les acteurs placés au cœur du système éducatif actuel, nous nous concentrons en premier lieu sur eux. À l'occasion de mon dernier stage d'observation et de pratique accompagnée de ma formation en master MEEF, j'ai été chargée de mettre en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage. C'était donc l'occasion rêvée pour appliquer toute la théorie de cet écrit de recherche, une mise en pratique bien plus complexe que je ne le pensais. La mise en place de cette séquence dans le domaine de la production d'écrit en français, dans une classe de CP, était la seule méthodologie adaptée, à mes yeux, et après une longue réflexion, pour recueillir des données à propos de la conscientisation des écrits de travail dans le cadre de la production d'écrits par les élèves.

L'objectif général de cette séquence était de produire une description détaillée d'un monstre permettant de le reconnaître en mobilisant du lexique et des outils construits pendant la séquence<sup>38</sup>. Les outils construits pendant la séquence peuvent être considérés comme des écrits de travail.

En effet, lors de la première séance, après la lecture de l'album *Qui a peur du dragon ?*, les élèves ont pour objectif de repérer parmi des intrus, sur une feuille, les mots et expressions entendus dans l'histoire et qui permettent de décrire le dragon. Cette activité est ensuite corrigée en groupe classe, en complétant la carte d'identité du dragon, à l'aide d'un support projeté au tableau. Cette correction est ensuite imprimée et un exemplaire est distribué à chaque élève pour garder trace du

---

38 Fiche séquence en annexe p. 97

travail réalisé mais également pour garder une trace d'un vocabulaire que les élèves seront en mesure de remobiliser dans leur production écrite.

<b><u>CARTE D'IDENTITÉ</u></b>	
	<b><u>Prénom</u></b> : ...x.....
	<b><u>Adresse</u></b> : <b>un hangar bizarre</b> ..... .....
	<b><u>Taille</u></b> : <b>très grand</b> .....
	<b><u>Sa tête</u></b> : <b>verte, pleine de pustules</b> .....
	<b><u>Son nez</u></b> : <b>un museau de chien méchant</b> .....
	<b><u>Ses yeux</u></b> : <b>comme des phares de camion</b> .....
	<b><u>Sa bouche</u></b> : <b>deux crocs</b> .....
<b><u>Particularités</u></b> : <b>Des ailes pointues, crache du feu, une queue crochue</b> .....	

*Écrit de travail : carte d'identité du dragon*

Un deuxième écrit de travail est confectionné, de nouveau en groupe classe, lors de la deuxième séance, après une activité de catégorisation de mots que les élèves avaient déjà rencontrés et qui participent au champ lexical de la description. Chacune des catégorisations produites par les élèves peuvent être considérées comme un écrit de travail qui sont mis en commun pour en produire un collectif prenant la forme d'une affiche. Les élèves réussissent à dégager trois catégories de mots qui leur facilitera le travail de production d'écrit à la séance prochaine : les couleurs, les parties du corps et les mots pour décrire un monstre (ils n'ont pas réussi à trouver un nom plus précis pour cette dernière catégorie mais il s'agirait de parler d'aspect physique).

## VOCABULAIRE DE LA DESCRIPTION

### Les couleurs

**NOIR**  
**VERT**  
**BLANC**  
**ORANGE**  
**VIOLET**  
**JAUNE**

### Les parties du corps

**QUEUE**  
**MUSEAU**  
**CHEVEUX**  
**LANGUE**  
**TÊTE**  
**ACÉRÉ**  
**CROC**  
**AILES**

### Mots pour décrire un monstre

**TORDU**  
**GRAND**  
**CROCHU**  
**GLUANT**  
**POINTU**  
**ÉNORME**  
**ABOMINABLE**  
**LONG**  
**FOU**  
**PETIT**  
**LAID**

*Écrit de travail : affiche du vocabulaire de la description*

Lors de la troisième séance, un écrit de travail est également créé en groupe classe avec les élèves, en dictée à l'adulte. L'enseignante-stagiaire choisit un monstre parmi l'affiche du jeu du « Qui est-ce des monstres » et les élèves le décrivent sur le modèle qu'ils ont déjà entendu lors des activités orales des précédentes séances. En dictée à l'adulte, l'enseignante-stagiaire écrit ce que les élèves disent pour décrire le monstre au TBI<sup>39</sup>. Cet écrit est ensuite directement imprimé et distribué aux élèves. Le résultat est le suivant :

**Le monstre a la peau verte. Il a trois yeux. Sa grande bouche n'a pas de dents. Ses deux bras et ses deux jambes sont petits.**



*Écrit de travail : écrit descriptif type produit en dictée à l'adulte*

*Monstre décrit par les élèves en dictée à l'adulte*

Enfin, un dernier écrit intermédiaire intervient lors de cette même troisième séance : un premier jet de production d'écrit individuel. Pour ce premier écrit, l'enseignante-stagiaire a pour rôle de rassurer affectivement les élèves quant au statut du premier jet d'écriture : l'objectif n'est pas de rendre un écrit parfait mais de rendre une ébauche sur laquelle nous reviendrons lors de la

39 Tableau Blanc Interactif.

quatrième séance. Cette dernière séance permettra d'étudier certains écrits produits par les élèves et de dégager des critères de réussite que les élèves devront respecter pour leur écrit final, qui ne sera que le résultat d'un épaississement du premier jet produit par les élèves.

Ces quatre écrits peuvent donc être considérés comme des écrits de travail pour les raisons suivantes : ils ne sont pas normés, ils sont construits par les élèves, ils sont des outils essentiels pour leur faciliter la production de texte et ils ne sont que passagers dans la classe.

La mise en place de cette séquence d'enseignement-apprentissage n'est pas suffisante pour recueillir des données. Elle est indissociable d'une observation des élèves dans la classe et de leur production écrite, cadrée par des critères définis.

Pour définir mes critères d'observation, il est nécessaire de relire mes hypothèses de recherche. J'émet les hypothèses suivantes : il existe de grandes disparités entre les élèves dans le recours aux écrits de travail, ils n'ont pas conscience de ce que sont ces écrits et de ce qu'ils peuvent leur apporter et ils éprouvent des difficultés pour s'approprier ce genre d'écrit non normé.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses de recherche, je souhaite observer les éléments suivants :

1. Les élèves utilisent-ils les écrits intermédiaires pour écrire leur premier ou leur second jet de portrait d'un monstre ? Qu'est-ce que cela révèle à propos de leur conscientisation des écrits intermédiaires ?
2. Les élèves parviennent-ils à s'approprier les écrits de travail de cette séquence ?
3. Pourquoi les élèves se servent-ils des écrits de travail ? Ou pourquoi les élèves ne se servent-ils pas des écrits de travail ?

Afin de garder trace de ces observations, je souhaite moi aussi concevoir des écrits réflexifs. Ils prendront la forme de grilles d'observation, dont « *les deux objectifs principaux [...] sont de balayer les différents aspects de la situation à observer et d'aider le chercheur à évaluer le trait*

*observé* »<sup>40</sup> (Miralet, 2004, p. 66). Voici donc les différentes méthodologies d'observation que nous mettrons en place en fonction des indicateurs qui méritent d'être observés :

1. Une grille d'observation relevant les comportements des élèves en classe liés aux écrits de travail. Pour observer le comportement des élèves en classe vis-à-vis des écrits de travail et des écrits intermédiaires, j'ai décidé de concevoir une grille d'observation, dans laquelle je notifierai si j'ai vu les élèves regarder ou lire les écrits de travail pour écrire leur premier jet ou leur production finale.
2. Un entretien d'explicitation enregistré entre chacun des élèves et l'enseignante-stagiaire. Lors de ces courts entretiens d'explicitation que j'aimerais enregistrer pour des raisons évidentes de véracité, je poserai des questions en fonction du recours observé ou non, aux écrits intermédiaires. Je stockerai ensuite ces réponses dans un document, en respectant les normes de retranscription des entretiens.
3. Une grille d'observation des productions des élèves. Pour vérifier si les élèves de cette classe se sont appropriés les écrits de travail et intermédiaires lors de cette séquence, j'analyserai leur premier jet et leur production finale. Une fois encore, je m'appuierai sur une grille d'observation dans laquelle je notifierai si des éléments des différents écrits de travail sont présents dans chacune des productions et si le premier jet a été vu, perçu et vécu comme un écrit intermédiaire.

### *3.1.2. Un questionnaire : un recueil de données quantitatif auprès des enseignants*

Le sujet que je traite dans cet écrit de recherche m'impose de recueillir de nombreuses données. La mise en place d'une séquence d'enseignement – apprentissage permettra de vérifier la conscientisation des écrits intermédiaires dans le cadre de la production d'écrit auprès de treize élèves d'une classe de CP mais vérifier la conscientisation des écrits de travail auprès d'un seul enseignant ne suffirait pas à confirmer ou à infirmer nos hypothèses de recherche. La conscientisation étant individuelle, il en existe autant qu'il existe d'enseignants. Les résultats

---

40 Miralet, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : PUF, Que sais-je ? p. 66.

seraient alors biaisés. Il m'est donc venu l'idée de créer un questionnaire<sup>41</sup> et de l'envoyer à un maximum d'enseignants pour recueillir des données sur le plan quantitatif, comme le dit Blanchet : « *Le questionnaire est un ensemble de questions rédigées à l'avance strictement posées par A ; il produit une série de réponses qui constituent un discours fragmenté, délinéarisé* »<sup>42</sup> (Blanchet, 1987, p. 84).

Ce questionnaire a donc pour objectif de recueillir les représentations des professeurs des écoles titulaires, des professeurs des écoles stagiaires, des professeurs des écoles spécialisés et des professeurs des écoles retraités à propos des écrits de travail au sein de l'activité de production d'écrits. Je l'ai diffusé sur les réseaux sociaux et auprès de mes différents contacts au sein de l'Éducation nationale.

Il me tenait à cœur d'insister sur le fait que les enseignants étaient totalement libres de répondre ce qu'ils souhaitent car aucune de leur réponse ne serait soumise à un jugement de valeur de par leur anonymisation. J'ai donc d'abord commencé par leur demander leur statut et la classe dans laquelle ils enseignent. Ensuite, j'ai proposé deux situations que j'avais observées pendant différents stages d'observation et de pratique accompagnée ou pendant ma formation, avant de leur demander de définir les écrits de travail.

### 3.1.3. Des entretiens ethnographiques auprès des enseignants

La méthodologie de recueil de données par le questionnaire présente de nombreuses limites sur lesquelles je m'attarderai plus tard dans cet écrit de recherche. Les réponses des participants pouvant ne pas être assez précises ou biaisées pour différentes raisons, il est indispensable de compléter ces réponses par des entretiens ethnographiques, qui sont appelés ainsi « *parce qu'ils ne sont pas « isolés », ni automatisés de la situation d'enquête* »<sup>43</sup> (Beaud & Weber, 2003, p. 176).

---

41 Questionnaire en annexe p. 100

42 Blanchet, A et al. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod. p. 84.

43 Beaud, S., Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain?* Paris : Éditions le Découverte. p. 176



Il a fallu d'abord définir les personnes à interviewer. L'objectif étant de recueillir des données à propos de la conscientisation des écrits de travail par les enseignants, il allait de soi que je m'entretienne avec ces professionnels de l'enseignement.

Lorsque nous avons discuté de notre sujet de mémoire avec ma Maître d'Accueil Temporaire de mon dernier stage d'observation et de pratique accompagnée, elle m'a informée méconnaître les écrits de travail mais être très intéressée à l'idée d'en apprendre davantage. Je lui ai donc proposé de discuter avec elle de son organisation en production d'écrit dans sa classe pour lui en dire davantage sur les écrits intermédiaires, ce qui a donné lieu à un entretien.

Cependant, il était inconcevable de n'interroger qu'une seule personne puisque, comme nous l'avons expliqué précédemment, il existe autant de conscientisation des écrits de travail dans le cadre de la production d'écrit que d'enseignants. La M.A.T, enseignante en classe de CP et ayant une trentaine d'années d'expérience dans l'enseignement, je me suis dit qu'il pouvait être intéressant de m'entretenir avec un enseignant plus récemment formé. Je me suis donc entretenue avec un enseignant de ma connaissance, qui a six ans d'expérience et qui me dit ne pas trop aimer mettre en place des productions d'écrits dans sa classe de CM1 – CM2. Encore une fois, cette aversion pour la production d'écrits se révèle être une bonne chose à exploiter.

Et puis, dans cette continuité, il me semblait intéressant d'interroger un enseignant à peine sorti de sa formation. J'ai donc proposé à une professeure des écoles stagiaire de ma connaissance de l'interroger sur sa mise en place de la production d'écrit dans sa classe de CE1. Un entretien, qui pour les raisons sanitaires actuelles, a été réalisé par correspondance téléphonique.

C'était la première fois que j'organisais des entretiens ethnographiques. Il me semblait important, pour ne rien oublier et pour aborder tous les aspects qui seront nécessaires pour répondre à ma problématique, de créer un guide d'entretien<sup>44</sup>, considéré comme un outil d'aide-mémoire. J'y ai donc répertorié les thèmes généraux que je souhaitais aborder et que j'ai déclinés en questions plus précises.

---

44 Guide d'entretien en annexe p. 101

## 3.2. Présentation des données recueillies

### 3.2.1. Les données recueillies auprès des élèves

À l'occasion de mon dernier stage d'observation et de pratique accompagnée de ma formation dans une classe de CP, j'ai pu recueillir un grand nombre de données afin d'essayer de répondre à mon questionnement de recherche.

À l'aide des différents outils que j'avais préalablement construits, de mes temps personnels d'observation en classe et de ma binôme de stage, j'ai pu garder traces de toutes ces observations au sein de plusieurs grilles d'observation.

La première grille d'observation<sup>45</sup> nous fournit des informations à propos de plusieurs éléments. Premièrement, nous y avons notifié, pour chaque séance, et pour chaque élève, le nombre de recours visibles physiquement (aller voir l'affiche, regarder l'écrit type) pour chacun des écrits intermédiaires à leur disposition (écrit descriptif en dictée à l'adulte, affiche de la description et premier jet d'écriture). Par ailleurs, nous avons précisé si l'élève y a eu recours en autonomie (de son plein grès) ou bien suite à la demande de l'enseignante-stagiaire. Lorsque nous n'avons pas vu l'élève recourir physiquement à un des écrits de travail, nous l'avons notifié sous la forme d'un X. Ainsi, les données recueillies grâce à cette grille d'observation sont de trois types :

1. Nous pouvons vérifier s'il existe une grande disparité entre le nombre d'élèves qui utilise les écrits de travail et ceux qui ne les utilisent pas. En somme, est-ce que tous les élèves les utilisent ou est-ce seulement une partie de la classe ?
2. Nous pouvons également voir que certains élèves utilisent un écrit de travail à de nombreuses reprises alors que d'autres élèves se suffisent à un recours ou à aucun, du moins, aucun visible de notre position d'observateur.
3. Enfin, nous sommes en mesure de recueillir des données sur la façon dont les élèves ont physiquement recours aux écrits de travail. Nous nous apercevons que certains les utilisent en totale autonomie alors que d'autres sont poussés par l'enseignante-stagiaire pour

---

45 Grille d'observation n°1 en annexe p. 103

répondre à leurs besoins. Et dans ce dernier cas, il est important de nous demander : est-ce qu'ils les utilisent réellement ?

La seconde grille d'observation<sup>46</sup> nous fournit un tout autre type de données. Elle a été réalisée *a posteriori*, pendant la lecture du premier jet et du texte final de chacun des élèves par l'enseignante-stagiaire. Elle répertorie des données permettant de répondre aux questions : les élèves parviennent-ils à s'approprier les écrits de travail ? Les écrits de travail ont-ils un impact sur la production finale ? Pour cela, nous souhaitons vérifier deux éléments :

1. Les productions écrites des élèves contiennent-elles des éléments issus des écrits de travail ?
2. Comment les premiers jets d'écriture sont vus par les élèves ? Quel statut lui donnent-ils ?

Grâce à cet outil de recherche, nous avons donc pu repérer si les productions écrites des élèves contiennent des mots du lexique de la description que nous avons étudiés précédemment ou des éléments de la structure de l'écrit type. Par ailleurs, le premier jet d'écriture étant considéré comme un écrit intermédiaire, nous souhaitons repérer les éléments d'appropriation de ce premier jet. Nous avons donc regardé attentivement la présence de ratures et la forme que prenaient ces premiers jets d'écriture.

Enfin, les courts entretiens d'explicitation que nous avons menés avec les élèves nous permettent d'analyser une donnée importante dans le cadre de notre écrit de recherche : les raisons pour lesquelles les élèves ont utilisé ou non, les écrits de travail. Les entretiens d'explicitation ont eu lieu à la fin de la production du premier jet d'écriture et de la production finale et débutaient par l'interrogation suivante : « Comment as-tu fait pour réussir à écrire ton texte descriptif ? » Les élèves étaient donc libres de parler mais étaient tout de même guidés par des questions intermédiaires posées par l'enseignante-stagiaire. Grâce à ces entretiens d'explicitation, nous sommes donc en mesure de déduire les fonctions que chacun des élèves attribue aux écrits de travail.

---

46 Grille d'observation n°2 en annexe p. 105

### *3.2.2. Les données recueillies auprès des enseignants*

Le questionnaire diffusé sur les réseaux sociaux et auprès de nos différents contacts au sein de l'Éducation nationale a permis à trente-quatre enseignants du premier degré d'y répondre. Les réponses à traiter et à analyser sont donc nombreuses et variées.

Les premières données nous transmettent des informations à propos des définitions que chacun des enseignants interrogés donne des écrits de travail. Ces définitions nous informent implicitement sur la connaissance ou non que les enseignants ont des écrits réflexifs. Nous nous apercevons d'emblée que les définitions que les enseignants donnent des écrits de travail sont très variées en terme de lexique mais également en terme de sémantique.

Les autres données recueillies grâce à ce questionnaire nous donnent des indications à propos des pratiques enseignantes en lien avec les écrits de travail dans le cadre d'une séquence de production d'écrit. Les situations de pratiques observées en classe et proposées dans ce questionnaire ont poussé ses participants à partager leur(s) réaction(s) face à un élève qui utilise son ardoise pour écrire des mots clés avant de produire un texte mais également à réfléchir à propos des intérêts de la création d'une carte mentale avant de produire un texte littéraire. En relevant chacune des réponses, nous gardons donc les traces des réactions des enseignants face à un recours imprévu à un écrit de travail et de leurs réflexions à propos de ce recours imprévu.

L'analyse de ces données quantitatives sont à mettre en regard avec les données qualitatives recueillies lors des entretiens ethnographiques présentées ci-dessous.

En effet, de nouveau, nous avons profité de notre dernier stage d'observation et de pratique accompagnée pour nous entretenir avec l'enseignante de cette classe de CP. Cet entretien, combiné avec ceux d'un enseignant d'une classe de CM1 – CM2 et d'une enseignante stagiaire d'une classe de CE1, nous apportent nombre d'informations à propos de la conscientisation des écrits de travail par ces trois enseignants qui ont reçu des formations très différentes et qui n'ont pas le même nombre d'années d'expérience.

Comme le questionnaire, ce qui nous intéresse dans ces entretiens ethnographiques est la définition que ces professeurs des écoles donnent des écrits de travail. Ces explications seront donc

à mettre en regard avec leurs pratiques professionnelles dans le cadre d'une séquence de production d'écrit : est-ce que la définition qu'ils en donnent correspond à leurs pratiques enseignantes ? Les entretiens ethnographiques nous permettent également de recueillir des données à propos de la place que ces enseignants attribuent aux écrits intermédiaires au sein d'une séquence de production d'écrit.

## 4. ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

### 4.1. Les disparités dans le recours aux écrits de travail par les élèves

Nous avons émis l'hypothèse qu'il existait de grandes disparités dans le recours aux écrits de travail par les élèves. Les données recueillies pour éclairer cette hypothèse permettent d'en analyser les deux pans : les disparités quant à l'utilisation ou non de ces outils pour penser et apprendre et les disparités quant aux façons dont les élèves y ont eu recours (en autonomie ou à la demande de l'enseignant).

#### 4.1.1. Des disparités quantitatives : le nombre de recours aux écrits de travail

Dans cette analyse, il est important de préciser le terme d'*utilisation*. Lorsque nous mobilisons ce terme, nous n'évoquons que les recours visibles aux écrits de travail par les élèves. Autrement dit, nous n'évoquons que les types d'utilisations suivants : se lever pour aller voir l'affiche, lire l'affiche, lire l'écrit type, faire des allers et retours du regard entre le premier jet et la production finale... et tous les types d'utilisations qui peuvent être visibles à l'œil d'un observateur. Les recours cognitifs aux écrits intermédiaires ne sont donc pas pris en compte dans cette analyse, parce qu'ils sont inaccessibles par l'observation.

Nous commencerons par analyser les données concernant le premier élément, c'est-à-dire analyser s'il réside une grande différence entre le nombre d'élèves qui utilisent les écrits de travail et le nombre d'élèves qui ne les utilisent pas. Pour cela, nous avons résumé les données recueillies dans la grille d'observation n°1 dans le tableau suivant.

SÉANCE 3				
<i>Tous les écrits de travail</i>	<i>Seulement l'affiche</i>	<i>Seulement l'écrit type</i>	<i>Aucun écrit de travail</i>	<i>Nombre d'élèves</i>
4	4	4	1	13
SÉANCE 4				
<i>Tous les écrits de travail</i>	<i>Seulement l'affiche</i>	<i>Seulement le premier jet d'écriture</i>	<i>Aucun écrit de travail</i>	<i>Nombre d'élèves</i>
11	0	2	0	13

Tableau résumant les données recueillies dans la grille d'observation n°1

Il est important de noter que le premier écrit de travail de la séquence de production d'écrit, c'est-à-dire la carte d'identité du dragon, n'apparaît pas dans cette grille d'observation parce que le lexique utilisé dans cet écrit a été remobilisé et synthétisé dans l'affiche du vocabulaire de la description.

Nous remarquons aisément que la majorité des élèves de cette classe de CP ont recours aux écrits de travail pendant les deux dernières séances de la séquence de production d'écrit. Douze élèves sur treize pendant la troisième séance et tous les élèves pendant la dernière séance ont été observés en train de recourir, d'une façon ou d'une autre, aux deux écrits de travail construits en classe ou bien à l'un des deux. Cette analyse modifie notre représentation qui consistait à penser qu'ils seraient une minorité à s'en servir. Une limite, que nous détaillerons plus tard dans cet écrit, est à prendre en considération dans cette première analyse ; le fait que l'enseignante-stagiaire soit celle qui mène ces recherches.

Il est intéressant d'analyser qu'une seule élève, Marylou, n'a utilisé aucun écrit de travail pendant la troisième séance. Ce non-recours ne signifie pas pour autant qu'elle ne conscientise pas les écrits de travail, ou du moins, qu'elle n'en a pas connaissance. En effet, si nous nous appuyons sur un entretien d'explicitation<sup>47</sup> que nous avons mené avec elle, elle nous informe qu'elle n'a pas eu besoin d'autres choses que de ces idées pour produire son premier texte. Pour autant, elle savait ce que l'enseignante-stagiaire évoquait lorsqu'elle a mobilisé le mot « outils ».

Le fait que la majorité des élèves de cette classe ait eu recours aux écrits de travail dans une séquence de production d'écrit montre que les élèves sont parfaitement capables de s'en servir. Pour autant, il convient de nuancer ces données. Elles ne suffisent pas à prouver leur conscientisation et à prouver que les élèves ont une conscience critique de ces outils pour penser (Freire, 1990). Il est donc nécessaire de croiser ces données avec les façons dont les écrits réflexifs sont mobilisés par les élèves, ce qui revient à analyser le deuxième élément que notre première hypothèse de recherche dégage.

---

47 Entretien d'explicitation 1 de Marylou en annexe p. 111

En effet, les élèves n'ont pas recours aux écrits de travail selon les mêmes modalités. Derrière ce dernier mot se cache deux éléments qu'il convient d'analyser : le nombre d'utilisations des écrits de travail par chacun des élèves et les manières dont ils y ont recours.

Toujours d'après la grille d'observation n°1, nous avons relevé qu'il existe un écart conséquent dans le nombre d'utilisations des écrits réflexifs par les élèves. Pendant la troisième séance, ils les utilisent en moyenne 2,15 fois avec un maximum de quatre utilisations par Yann et un minimum de zéro utilisation par Marylou. Et pendant la quatrième séance, ils les utilisent en moyenne 3 fois avec un maximum de 6 utilisations par Yann et minimum d'une seule utilisation par Rose. Nous observons alors un écart considérable entre les élèves mais également un écart entre les deux séances.

Le premier écart pourrait être expliqué par le niveau scolaire des élèves dans le domaine de la production d'écrit. Nous le savons, la classe est un environnement hétérogène et les compétences relatives à l'activité de production de texte sont particulièrement complexes de part leur enchevêtrement, comme nous l'avons démontré précédemment. Yann est un élève qui rencontre de grandes difficultés de concentration engendrant des retards dans l'acquisition de compétences linguistiques et textuelles. Ces difficultés pourraient être les raisons pour lesquelles il utilise autant de fois les écrits de travail pour produire son écrit descriptif. *A contrario*, Rose et Marylou sont des élèves en grande réussite dans le domaine en question et ressentent très peu le besoin de s'aider de ces écrits de travail pour produire leur texte. N'ayant pas l'habitude de recourir à un quelconque outil, elles puisent toutes les compétences nécessaires en elle.

Le deuxième écart constaté entre le nombre d'utilisations pendant la troisième séance et celui pendant la quatrième séance peut s'expliquer par l'utilisation du terme « correction » par l'enseignante-stagiaire dans sa consigne lors de la dernière séance. Les élèves de cette classe de CP sont habitués à corriger leurs productions écrites à l'aide des divers outils présents dans la classe. Dans ce cadre, ils ont très certainement intériorisé ce terme et l'ont mis en relation avec l'utilisation d'outils pouvant les aider à orthographier correctement un mot, par exemple. Or, les outils étaient les écrits de travail confectionnés collectivement. Cela peut donc expliquer que les élèves recourent davantage aux écrits réflexifs lors de la dernière séance.

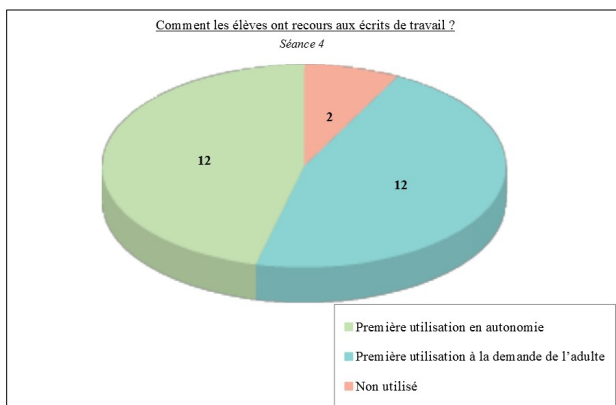
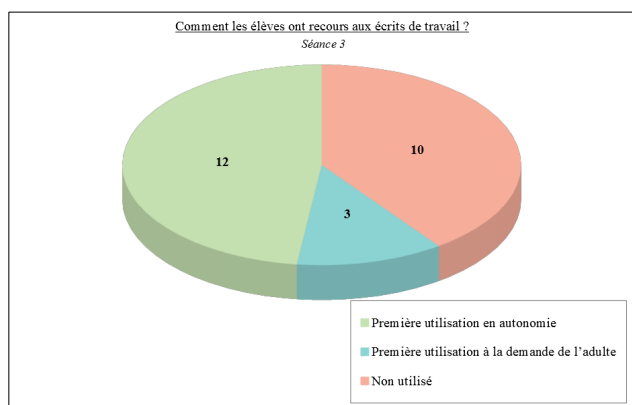


À travers les deux analyses précédentes, on peut déjà conclure que la conscientisation des écrits de travail est propre à chaque élève, en fonction de ses besoins mais est également propre à un temps donné puisque d'une séance à une autre, en fonction des termes utilisés par l'enseignant, par exemple, le nombre d'utilisations des écrits réflexifs peut évoluer.

#### 4.1.2. Des disparités qualitatives : les façons de recourir aux écrits de travail

Il serait logique de penser que plus un élève utilise les écrits de travail et plus il les conscientise. Ce serait donc le cas de Yann, l'élève qui comptabilise le plus grand nombre d'utilisations sur les deux séances (12). Cependant, comme nous l'avons évoqué brièvement précédemment, il convient d'analyser un deuxième élément qui serait en mesure de nous éclairer à propos de la conscientisation des écrits réflexifs par les élèves : les façons dont ils y recourent. Avoir recours aux écrits de travail de manière totalement autonome serait, selon nous, une preuve de leur conscientisation : l'élève identifie ses besoins, sait comment répondre à ces besoins parce qu'il sait comment les écrits intermédiaires peuvent y répondre.

Nous avons résumé les données recueillies dans la grille d'observation n°1 à l'aide de graphiques qui représentent chacun le nombre de premières utilisations en autonomie ou le nombre de premières utilisations à la demande de l'adulte, pour chacune des séances. Nous entendons par autonomie le fait que l'élève se déplace pour aller voir l'affiche, sorte l'écrit descriptif produit en dictée à l'adulte ou son premier jet d'écriture. Nous considérons en effet que l'élève recourt à des écrits de travail en autonomie lorsque l'enseignant n'intervient pas et que l'élève fait seul les choses.



La première chose que nous sommes en mesure de constater à partir de ces graphiques est que, pendant la troisième séance, les élèves utilisent davantage les écrits de travail en autonomie (12) qu'à la demande de l'adulte (3). Or, cette tendance change en quatrième séance pendant laquelle les élèves y recourent presque autant en autonomie qu'à la demande de l'adulte. Cet élément peut s'expliquer par la posture adoptée par l'enseignante-stagiaire (Bucheton & Soulé, 2009). En séance 3, sa posture de lâcher-prise engendre une moindre intervention de sa part dans le travail des élèves alors qu'en séance 4, sa posture d'accompagnement l'a poussée à proposer de l'aide aux élèves en ayant recours aux écrits de travail pour « améliorer » leur premier jet d'écriture.

Ces postures enseignantes ont des répercussions sur la posture des élèves et notamment sur la manière dont ils recourent aux écrits intermédiaires. C'est le cas de Shannel qui, pendant la troisième séance, utilise trois fois les écrits de travail en totale autonomie alors que pendant la quatrième séance, elle y recourt deux fois suite à la demande de l'enseignante-stagiaire et une fois en autonomie. Ainsi, d'une séance à une autre, pour diverses raisons, un élève peut modifier la modalité d'utilisation, et cela pour un même écrit de travail.

Nous remarquons deux autres éléments qu'il semble intéressant d'analyser. Premièrement, les élèves qui utilisent plusieurs fois un même écrit de travail et dont la première utilisation est autonome, y recourent de nouveau de façon autonome. À notre sens, cela prouve que ces élèves, à un temps donné, ont conscientisé les apports de ces écrits intermédiaires qu'ils utilisent. Le fait qu'ils en usent de manière totalement autonome laisse penser qu'ils adoptent une posture réflexive. Nous avons relevé une exception : Yann. Pendant la troisième séance, Yann utilise l'affiche à trois reprises de manière autonome avant que l'enseignante-stagiaire intervienne. Pour expliquer cette exception, nous nous appuyons de nouveau sur le profil scolaire de cet élève. Ses difficultés de concentration entraînaient Yann à faire tout autre chose qu'à produire un texte descriptif. Se lever pour aller lire l'affiche était l'occasion rêvée pour se dégourdir les jambes et laisser libre court à ses pensées. L'enseignante-stagiaire a donc dû intervenir pour demander à Yann de s'aider de l'affiche pour écrire son texte descriptif et pour remobiliser son attention sur cette tâche.

Deuxièmement, les élèves qui utilisent plusieurs fois un même écrit de travail et dont la première utilisation est la conséquence d'une demande de l'adulte, y recourent en autonomie par la suite. Nous pouvons analyser cela de deux manières. Il est possible que ces élèves aient adopté une posture scolaire et aient décidé de respecter le contrat didactique qui les lie à l'enseignante-stagiaire

(Brousseau, 1990). L'enseignante-stagiaire leur demande une fois de consulter les écrits de travail alors ils se disent que c'est ce que l'enseignante attend d'eux et qu'ils doivent le faire de nouveau. Ou bien, il est possible que les élèves aient conscientisé l'existence de ces écrits de travail après la présentation du modèle par l'enseignante-stagiaire (Bruner, 1983).

Il existe donc bien des disparités dans les façons dont les élèves ont recours aux écrits de travail, des disparités qui sont notamment dépendantes des profils scolaires des élèves ou de la posture d'enseignement de la professeure. Cependant, il est intéressant de vérifier si les productions écrites des élèves reflètent tous les éléments que nous venons d'analyser.

## **4.2. L'appropriation des écrits de travail dans les productions écrites des élèves**

Notre deuxième hypothèse de recherche consiste à dire que les élèves éprouvent des difficultés à utiliser efficacement ou à s'approprier les écrits de travail qui sont à leur disposition pour produire un écrit, et dans ce contexte, un texte descriptif. Pour répondre à cette hypothèse, nous nous concentrons ici sur l'analyse du premier jet d'écriture et de la production finale des élèves de cette même classe de CP. Une première analyse portera sur la présence d'éléments issus des écrits de travail dans les productions écrites des élèves et une seconde analyse portera sur le statut du premier jet d'écriture.

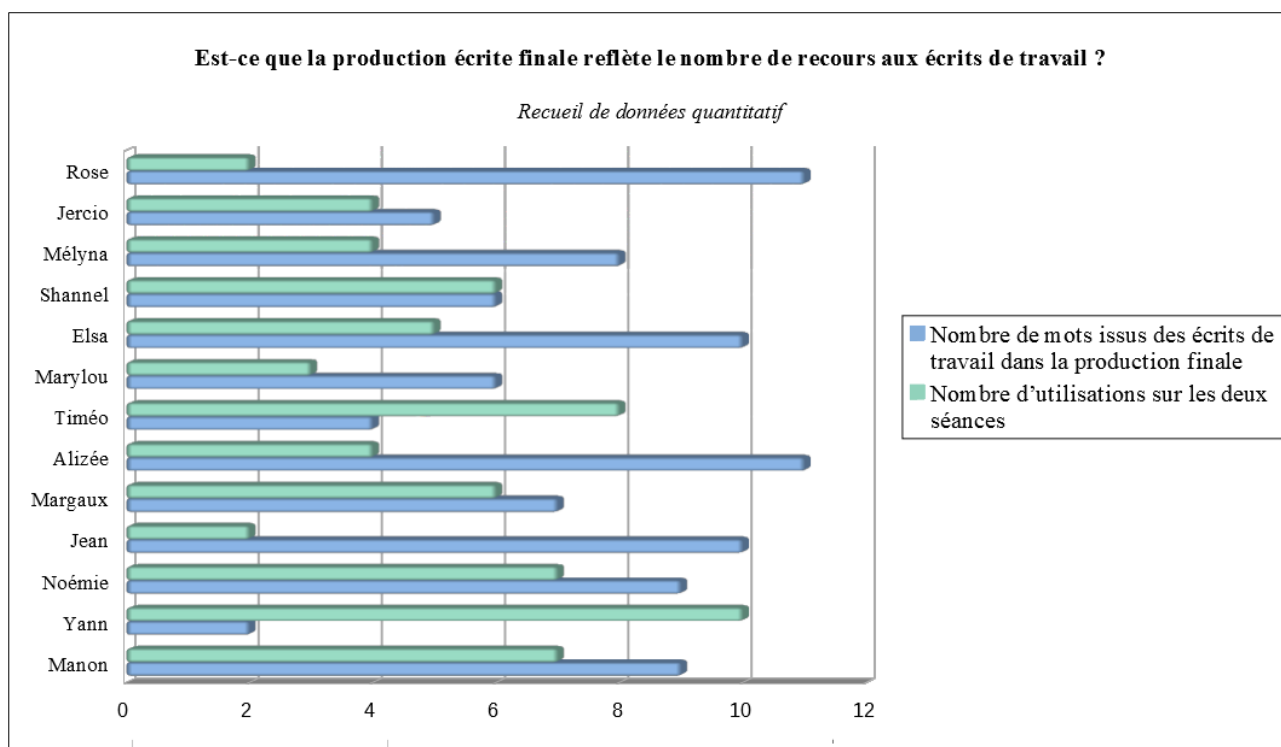
### *4.2.1. Écrits de travail et productions finales*

Pour confirmer ou infirmer cette seconde hypothèse de recherche, il nous paraît primordial, dans un premier temps, d'analyser si le nombre de recours aux écrits de travail, que nous avons analysé précédemment, est visible dans les productions des élèves. Autrement dit, est-ce que les productions écrites des élèves reflètent le nombre de recours aux écrits de travail ? Pour cela, nous cherchons à vérifier si des structures syntaxiques ou des éléments lexicaux présents dans les écrits de travail sont également présents dans les productions finales des élèves.

En effet, nous avons remarqué que certains élèves, comme Yann, les ont beaucoup utilisés alors que d'autres, comme Rose, s'en sont finalement passé. Nous en déduisons logiquement que la production finale de Yann est censée contenir bon nombre d'éléments lexicaux ou syntaxiques

contrairement à celle de Rose puisque nous estimons que le fort recours quantitatif aux écrits réflexifs serait un indice de leur conscientisation.

Nous avons donc croisé les données de la grille d'observation n°1 et les données recueillies dans les productions écrites des élèves<sup>48</sup> pour comparer le nombre de recours aux écrits de travail au nombre d'éléments lexicaux présents dans ces mêmes écrits et présents dans les productions finales des élèves. L'étude de ces données a donné naissance au graphique suivant.



Nous constatons des différences qui méritent d'être analysées. Les productions finales des élèves qui ont très souvent recours aux écrits de travail, comme Yann et Timéo, contiennent très peu de mots présents dans l'écrit type ou dans l'affiche. Yann utilise, sur les deux séances, dix fois les écrits de travail et pourtant, nous retrouvons seulement *violet* et *grand* dans son écrit descriptif final. De même pour Timéo, qui y a recouru à huit reprises et dont la production finale ne contient que les mots *yeux*, *dents*, *jaunes* et *bras*. *A contrario*, des élèves comme Jean et Rose, qui n'utilisent que très rarement les écrits réflexifs selon nos observations en classe, écrivent de nombreux éléments lexicaux présents dans l'affiche du vocabulaire de la description ou dans l'écrit type. Jean recourt aux écrits de travail à deux reprises et voici les mots issus des écrits de travail que nous avons retrouvés dans sa production finale : *monstre*, *cornes*, *tête*, *bleu*, *queue*, *bras*, *jambes*, *deux*, *yeux*,

48 Productions écrites des élèves en annexe p. 106

*dents*. Pour un nombre équivalent d'utilisations, Rose écrit les mots suivants pour produire son texte : *monstre, deux, yeux, peau, bleue, dents, queue, deux, bras, deux, jambes*.

Mais alors, comment expliquer cette contradiction qui ne cesse de nous questionner et de nous étonner ?

Il s'agirait de se pencher, de nouveau, du côté du profil scolaire de ces élèves.

Timéo et Yann sont des élèves qui rencontrent bon nombre de difficultés scolaires ou comportementales. Ils adoptent tous deux et sur tout le temps de la classe, une posture première ou scolaire (Bucheton & Soulé, 2009). Ils font ce qui leur est demandé, sans jamais entreprendre de retour méta-cognitif sur leur pratique ou développer une réflexion sur ce qu'ils sont en train de faire. Ainsi, ces élèves n'acquièrent généralement pas de méthode pour résoudre un problème ou produire un écrit. Pour produire un texte à partir des écrits de travail et si nous nous concentrons uniquement sur l'aspect lexical, il existe deux méthodes : la mémorisation des mots et de leur orthographe ou bien la copie. Nous savons, à partir de nos observations pendant ce stage que, Yann éprouve de très grandes difficultés à copier ses leçons et que Timéo ne parvient pas à mémoriser une courte poésie. Ces deux élèves ne semblent pas savoir copier et mémoriser efficacement parce qu'ils n'ont pas encore appris à le faire. Ainsi, Timéo et Yann ont copié ou mémorisé les mots lettres par lettres pour les remobiliser dans leurs productions écrites, ce qui leur fait dépenser une énergie cognitive considérable. En conséquence, ces élèves perdent un temps précieux pour remobiliser d'autres mots qui auraient pu servir à épaissir leur production finale. Ces élèves n'ont donc pas encore développé de stratégies efficaces pour utiliser efficacement les écrits de travail. Pour permettre à ces élèves d'écrire, ils doivent poursuivre l'apprentissage de stratégies de copie et de mémorisation, qui se réalise tout au long de leur scolarité. Cependant, dans ce cas précis, il est primordial de jouer sur les variables didactiques et de différencier les attendus de la tâche. Puisque le temps imparti de la tâche semble être en inadéquation avec leurs capacités cognitives, l'enseignante pourrait, par exemple, leur laisser tout le temps qui leur est nécessaire pour produire un écrit et recourir efficacement aux écrits de travail.

En parallèle, Jean et Rose sont considérés comme des élèves en réussite et qui adoptent généralement une posture réflexive en classe (Bucheton & Soulé, 2009). Ils donnent du sens aux activités et aux outils qui leur sont proposés et ont de grandes capacités en terme de mémorisation.

Il est donc fort probable que ces élèves aient développé des stratégies efficaces pour mémoriser des mots et leur orthographe. Cependant, il y a un aspect que nous ne serons jamais en mesure de vérifier et qu'il est nécessaire de prendre en considération. Au début de cette analyse, nous avons évoqué le fait que le terme d'*utilisation* cache un grand nombre de types d'utilisations (visibles et non visibles). Nous le savons, nous n'avons pas les outils nécessaires pour analyser le recours cognitif aux écrits de travail. Or, il est également fort probable que Jean et Rose aient une mémoire auditive et visuelle particulièrement développée et qu'il suffise d'un coup d'œil sur les écrits de travail pour qu'ils soient en mesure de les remobiliser dans leur production finale ou qu'ils se remémorent ce qui a été fait lors des séances précédentes.

Pour poursuivre notre analyse, il convient de porter désormais notre attention non plus sur les éléments lexicaux mais sur les éléments syntaxiques que les élèves ont pu remobiliser dans leur production finale, en s'appuyant notamment sur l'écrit type créé en dictée à l'adulte pendant la troisième séance que nous présentons de nouveau ci-dessous pour en faciliter la lecture.

**Le monstre a la peau verte. Il a trois yeux. Sa grande bouche n'a pas de dents. Ses deux bras et ses deux jambes sont petits.**

*Écrit de travail : écrit type produit collectivement en dictée à l'adulte en séance 3*

La structure syntaxique « *Il a* » est présente dans toutes les productions finales des élèves et est même très souvent victime de répétition. Cette structure a été utilisée dans l'écrit type et répétée à l'oral, à chaque début de séance, grâce au rituel du « *Qui est-ce des monstres* ». Cet élément est insuffisant pour affirmer que ces élèves, qui sont d'ailleurs majoritaires, se sont appropriés cet écrit de travail puisque cette formule est mobilisée très souvent dans le langage quotidien des élèves, notamment dans un contexte descriptif. Il arrive également que les élèves aient copié toute une partie de l'écrit type. C'est le cas de Manon qui a écrit « *Il a deux bras* »<sup>49</sup> (= Il a deux bras) ou de Mélyna qui a écrit « *Le monstre a la peau verte* »<sup>50</sup>. Il semble que ces élèves se soient appropriés quelques bribes de cet écrit de travail après copie et mise en relation avec le monstre qu'ils avaient choisi.

---

49 Production écrite finale de Manon en annexe p. 107

50 Production écrite finale de Mélyna en annexe p. 108

Enfin, il est intéressant de centrer notre regard sur la production finale d'Alizée<sup>51</sup>. Elle a pratiquement repris intégralement la structure de l'écrit type en l'adaptant au monstre qu'elle avait choisi. La peau verte devient alors une peau bleue et les trois yeux ne sont plus que deux. Elle s'est totalement appuyée sur l'écrit type pour produire son texte descriptif. Encore une fois, il peut y avoir plusieurs raisons à cela. Cette utilisation peut s'expliquer par le fait qu'Alizée n'avait pas d'autres idées en tête pour planifier son texte : elle a donc copié la structure de l'écrit type. Mais cela peut s'expliquer également par la posture scolaire d'Alizée accompagnée d'une mauvaise compréhension de la consigne, d'autant plus que le terme « d'écrit type » a été utilisé par l'enseignante-stagiaire. Ainsi, elle reprend l'écrit type parce qu'il est devant ses yeux et qu'elle pense que l'enseignante-stagiaire attend des élèves qu'ils le remobilisent ou bien parce qu'elle l'a considéré comme un texte à trous dont il fallait modifier les mots qui n'étaient pas adaptés à la description du monstre choisi.

#### *4.2.2. Le statut du premier jet d'écriture*

D'après Bucheton et Chabanne, le premier jet d'écriture dans le cadre d'une production d'écrit est considéré comme un écrit intermédiaire. Afin de vérifier la conscientisation des écrits intermédiaires par les élèves, il apparaît alors nécessaire de nous pencher sur cette ébauche. À travers cette analyse, nous cherchons à comprendre le statut que les élèves attribuent à ces différents jets intermédiaires en nous appuyant sur les traces qu'ils laissent sur cette feuille de papier. Pour comprendre la manière dont les élèves de cette classe de CP les considèrent, nous nous concentrons sur trois éléments :

1. La présence d'éléments constitutifs du premier jet d'écriture.
2. La forme qu'il prend.
3. Les évolutions entre ce premier état de la pensée et la production finale.

Qu'entendons-nous par « éléments constitutifs du premier jet d'écriture » ? Ce sont les ratures ou les biffures. Ce sont, en réalité, toutes les traces d'une réflexion, d'un état de la pensée à un moment T de la production et qui a changé pour des raisons qui nous sont partiellement inaccessibles.

---

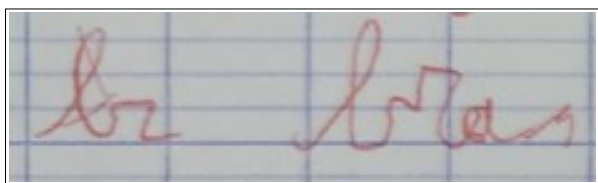
51 Production écrite finale d'Alizée en annexe p. 106

En analysant les premiers jets d'écriture des élèves de cette classe, nous avons relevé deux types de procédures d'effacement, qui sont toutes les deux un indice de l'appropriation du premier jet en tant qu'écrit intermédiaire. En effet, nous estimons que la rature est le signe que les élèves se sentent libres de revenir sur leurs idées ou de modifier un premier état de leur pensée. Il y a donc les ratures qui concernent un changement d'idée et les ratures qui concernent une modification de l'orthographe d'un mot, qu'il convient d'étudier plus en détail.

Il est d'abord intéressant de constater que seulement deux premiers jets<sup>52</sup> ne présentent aucune trace de suppression et de remplacement (Bucheton, 2014). Comment pouvons-nous expliquer cela ? Pour commencer, il est probable que ces élèves aient eu en tête le squelette de leur production écrite ce qui pourrait expliquer l'absence de ratures concernant un changement d'idée. Les idées leur seraient venues au fur et à mesure de la mise en mots ce qui implique que le lien entre la pensée et le langage est particulièrement fort (Vygotsky, 1934). Ensuite, il est possible, d'une part, que ces élèves ne se soient pas souciés de l'orthographe dans un premier temps et qu'ils aient, en conséquence, conscientisés le statut du premier jet ou bien, d'autre part, qu'ils aient vérifié l'orthographe d'un mot à l'aide des outils qui étaient à leur disposition.

Concentrons-nous maintenant sur les premiers jets d'écriture contenant des traces d'effacement.

Nous repérons en premier lieu les élèves qui rayent ce qu'ils viennent d'écrire parce qu'ils s'aperçoivent qu'une lettre a été mal tracée (Alizée, Mélyna, Rose, Shannel). En voici un exemple extrait du premier jet d'écriture d'Alizée.



*Extrait du premier jet d'écriture d'Alizée*

L'élève a d'abord écrit la lettre L suivie de la lettre R alors qu'elle souhaitait écrire le mot BRAS. Les graphies des lettres L et B étant relativement proches l'une de l'autre, Alizée les a confondues.

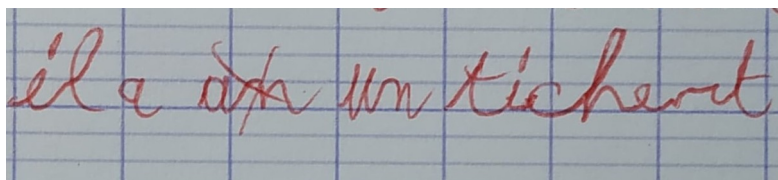
Elle semble avoir pris conscience seule de son erreur, comme tous les élèves cités ci-dessus.

---

52 Premier jet d'écriture d'Elsa en annexe p. 106 et premier jet d'écriture de Jercio en annexe p. 107



Nous repérons ensuite les élèves qui rayent ce qu'ils viennent d'écrire pour en modifier l'orthographe (Jean, Marylou, Noémie, Timéo). Ces rayures concernent essentiellement des erreurs de correspondances grapho-phonologiques. En voici un exemple extrait du premier jet d'écriture de Jean.



*Extrait du premier jet d'écriture de Jean*

Une croix tracée au stylo permet de supprimer le mot *an* que Jean semble avoir confondu avec l'article indéfini *un*. De nouveau, nous pensons que

ces élèves ont pris conscience de leur erreur en autonomie ou bien qu'ils se sont appuyés sur les écrits de travail afin d'orthographier correctement un mot.

Si nous nous appuyons sur les compétences en jeu dans l'acte d'écrire définies par S. Plane<sup>53</sup>, nous pouvons affirmer que ces élèves se sont uniquement focalisés sur les compétences sous-jacentes à l'acte graphique et à la mise en œuvre du système orthographique. Ils semblent ne pas se soucier des compétences relevant de la production de texte (mobilisation des idées, organisation du contenu...) ce qui nous interroge sur la façon dont ils considèrent le premier jet d'écriture. En effet, la priorité de l'écrit intermédiaire n'est pas la mise en œuvre du système orthographique puisque qu'elle sera révisée plus tard dans la séquence, mais bien la mise en œuvre des compétences de l'acte graphique et de la production de texte.

Si ces élèves accordent de l'importance à l'orthographe lors de la production de leur premier jet d'écriture, ont-ils conscience qu'il n'est qu'un écrit intermédiaire qui sera réécrit par la suite ?

Avant d'apporter une réponse définitive à ce questionnement, nous pensons qu'il est nécessaire de porter notre regard sur la forme que les premiers jets d'écriture de ces élèves de CP prend.

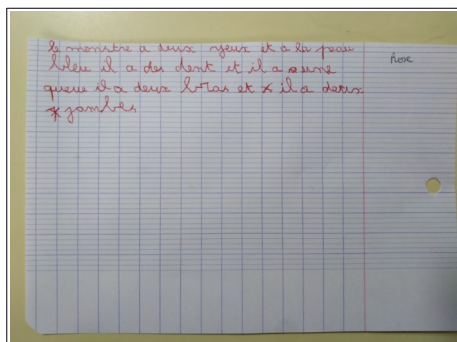
Le cadrage théorique de cet écrit de recherche a mis en lumière les différentes formes qu'un écrit de travail peut revêtir. Un brouillon, une prise de notes, des mots clés, une carte mentale... sont autant de formats que nous nous attendions à retrouver dans les premières productions écrites des élèves. Pourtant, et nous n'en sommes pas étonnés, tous ces premiers écrits prennent la forme

---

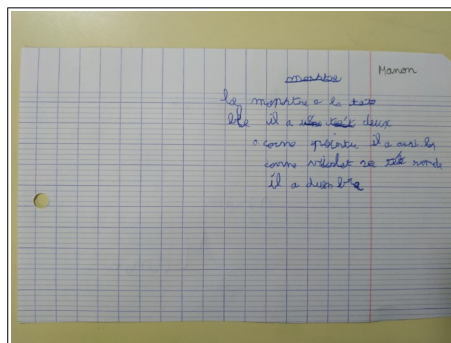
53 Eduscol (2018). *L'écriture au cycle 2*. Ministère de l'Éducation nationale.

d'un texte, c'est-à-dire de phrases mises les unes au bout des autres. Mais alors pourquoi tous les élèves ont attribué cette forme à leur écrit ?

L'une des raisons pouvant expliquer ce fait est l'influence qu'a pu avoir l'écrit type produit en dictée à l'adulte sur les élèves. En terme de forme, la majorité des premiers jets d'écriture ressemblent fortement à cet écrit distribué à chacun des élèves. Seule Manon occupe l'espace de la feuille de brouillon différemment des autres élèves puisqu'elle rédige son texte à droite du support.



*Premier jet d'écriture de Rose*



*Premier jet d'écriture de Manon*

Une posture scolaire a pu être adoptée par les élèves, ce qui explique qu'ils aient respecté la mise en forme de l'écrit type. Par ailleurs, la consigne de l'enseignante-stagiaire a également pu infléchir la mise en page de leur production écrite puisqu'elle leur a expliqué qu'ils pouvaient « s'aider de l'écrit type pour produire [leur] texte ». Les élèves se sont peut-être sentis contraints de respecter une structure dite « normale » qui n'est pourtant généralement pas celle d'un écrit intermédiaire. Il est difficile d'explicitier la différence d'occupation de l'espace de support dans l'écrit de Manon mais il est possible qu'il s'agisse de la conséquence d'une méconnaissance des normes de l'écrit. Le fait qu'elle se soit déchargée de l'organisation spatiale de l'écrit type ne semble donc pas être un indice de la conscientisation du statut du premier jet d'écriture.

Pour terminer ce pan de l'analyse, nous estimons qu'il est important de nous concentrer sur les évolutions existantes entre le premier jet d'écriture des élèves et leur production finale. En réalité, nous cherchons à observer des traces de l'épaississement du texte des élèves dans le processus de réécriture. Relever des opérations de déplacement, d'ajout, de suppression ou de remplacement dans les productions éclairait sur la conscientisation du premier jet d'écriture en tant qu'écrit intermédiaire.

Rappelons que la réécriture n'est pas une amélioration du premier texte mais qu'il s'agit bien d'une évolution du noyau sémantique et d'un perfectionnement de la cohérence textuelle.

Pour cela, nous nous sommes de nouveau penchés sur les écrits des élèves : nous avons comparé, mot à mot, le premier jet d'écriture à la production finale. Les éléments d'analyse relevés sont résumés dans le tableau suivant :

<b>Prénom</b>	<b>Évolutions linguistiques</b>	<b>Évolutions sémantiques</b>
<b>Alizée</b>	Oui	Non
<b>Elsa</b>	Oui	Non
<b>Jean</b>	Oui	Non
<b>Jercio</b>	Oui	Non
<b>Manon</b>	Oui	Non
<b>Margaux</b>	Oui	Non
<b>Marylou</b>	Oui	Non
<b>Mélyna</b>	Oui	Non
<b>Noémie</b>	Oui	Donne du sens
<b>Rose</b>	Oui	Non
<b>Shannel</b>	Oui	Non
<b>Timéo</b>	Oui	Non
<b>Yann</b>	Oui	Non

*Tableau résumant les traces de réécriture dans les productions des élèves*

Comme nous pouvons le voir dans le tableau précédent, nous avons relevé deux types de modifications : les modifications d'ordre linguistique et les modifications d'ordre sémantique. Les modifications d'ordre linguistique correspondent aux corrections orthographiques, grammaticales et syntaxiques. Parmi celles-ci, nous repérons l'ajout des accords entre le nom et l'adjectif (« *la peau bleu* »<sup>54</sup> → « *la peau bleue* »<sup>55</sup>) et des marques du pluriel (« *a deu corne* »<sup>56</sup> → « *a deux cornes* »<sup>57</sup>),

54 Extrait du premier jet d'écriture de Alizée en annexe p. 106

55 Extrait de la production finale de Alizée en annexe p. 106

56 Extrait du premier jet d'écriture de Jercio en annexe p. 107

57 Extrait de la production finale de Jercio en annexe p. 107

la correction de l'orthographe lexicale d'un mot (« *ceu* »<sup>58</sup> → « *queue* »<sup>59</sup>), l'ajout de la majuscule en début de phrase ou du point en fin de phrase. En résumé, ce sont tous les ajustements formels qui rendent le texte grammaticalement correct.

Or, le tableau précédent nous montre que tous les élèves, sans exception, ont transformé leur premier jet d'écriture sur le plan linguistique. Dans ce cas, nous pouvons dire qu'ils ont amélioré le premier texte qu'ils ont produit.

Le second type de modifications concerne donc le plan sémantique. Ce sont celles qui nous intéressent le plus pour répondre à notre questionnement de recherche puisqu'elles sont les marques de l'épaississement du texte, des marques typiques de la réécriture au sens dont Bucheton l'évoque dans *Refonder l'enseignement de l'écriture* (2014). Des marques qui sont, selon le tableau ci-dessus, totalement absentes des productions écrites des élèves. Seule Noémie, à la suite d'une mauvaise compréhension de la consigne de la troisième séance, donne du sens à son écrit. Ceci n'est pas pour autant significatif d'une conscientisation du premier jet d'écriture mais n'est significatif que d'une bonne compréhension des attentes et des enjeux de l'activité. En réalité, si nous mettons de côté cette production, les douze autres élèves de cette classe de CP n'ont fait que recopier leur premier jet d'écriture en corrigeant les erreurs grammaticales. En fait, ils n'ont pas fait évoluer leur texte. Ils ne l'ont pas épaissi.

Nous pouvons donc conclure que ces élèves de la classe de CP n'ont pas conscientisé le premier jet d'écriture en tant qu'écrit intermédiaire. Quels éléments seraient en mesure d'expliquer cela ? Pourquoi est-ce qu'ils ne parviennent pas à s'approprier ce brouillon comme un écrit intermédiaire ? Pourquoi ne se sentent-ils pas libres d'en modifier le sens ?

Il convient de nous intéresser au rôle de l'enseignante. L'enseignante de cette classe procède de la façon suivante dans la mise en œuvre d'une séquence de production d'écrit : un premier jet, une correction spécifiquement grammaticale apportée par l'enseignante, un second jet que les élèves réécrivent en fonction des indications de l'enseignante et une mise au propre sur traitement de texte. Les élèves se sont donc habitués à procéder de cette façon. Pourtant, dans ce cas spécifique, l'enseignante-stagiaire avait donné la consigne suivante : « *Je vous laisse modifier ce que vous*

---

58 Extrait du premier jet d'écriture de Jean en annexe p. 106

59 Extrait de la production finale de Jean en annexe p. 106

*voulez. Si vous pensez qu'il manque des choses dans votre texte ou que certaines phrases ne sont pas compréhensibles, vous avez entièrement le droit de le modifier. Penser aussi aux critères de réussite que nous venons de voir : le pluriel, le point, la majuscule, écrire des phrases qui ont du sens... Vous êtes encore libres de rayer, de changer votre texte, etc, puisque nous le corrigerons avant de le taper à l'ordinateur plus tard ».* Elle avait donc laissé la possibilité d'une liberté d'agir. Par ailleurs, la consigne attirait l'attention des élèves sur deux éléments : le pan linguistique et le pan sémantique. Les élèves ayant l'habitude d'agir uniquement sur le premier élément se sont exclusivement concentrés sur celui-ci. Par ailleurs, la correction grammaticale d'un texte requiert une énergie cognitive considérable (repérer l'erreur, puiser dans sa mémoire pour corriger l'erreur ou se référer à l'outil d'aide) ce qui pourrait également expliquer l'oubli du pan sémantique.

Nous pouvons conclure cette partie de l'analyse en affirmant que les élèves n'éprouvent pas spécialement de difficultés à s'approprier les écrits de travail conçus collectivement (l'affiche ou l'écrit type) mais qu'ils sont dans l'incapacité de s'approprier le premier jet d'écriture comme un écrit intermédiaire. Ce qui nous amène à nous poser la question suivante : pourquoi les élèves utilisent-ils leur premier jet d'écriture et les différents outils conçus en classe pour produire leur texte final s'ils ne les considèrent pas comme des intermédiaires dans leur travail ?

### **4.3. Laisser les élèves nous parler des écrits de travail**

Les entretiens d'explicitation conduits avec les élèves de la classe de CP nous fournissent eux aussi des indices de la conscientisation des écrits de travail. En effet, grâce à ces discussions enregistrées et retranscrites en annexe de cet écrit de recherche, nous accédons à un type de donnée qui nous est hors de portée par l'observation. La parole de l'élève se libère et nous informe des raisons pour lesquelles il utilise ou n'utilise pas les écrits de travail dans le cadre de la séquence d'enseignement – apprentissage qui guide notre analyse.

Nous retenons deux éléments qui nous paraissent intéressants à analyser afin de fournir une réponse à notre questionnement de recherche : les façons dont les élèves évoquent les écrits de travail dans les entretiens d'explicitation et les raisons qu'ils évoquent pour expliquer leur mobilisation.

#### 4.3.1. De multiples manières d'évoquer les écrits de travail

La question de départ de chaque entretien, « Comment as-tu fait pour écrire ton texte ? », permet aux élèves de réaliser un retour méta-cognitif sur la procédure mise en œuvre pendant les séances de production d'écrit. Cette question relativement ouverte pousse les élèves qui ont utilisé les écrits de travail à en parler, voire même à les nommer s'ils sont conscientisés. Conscientiser l'utilisation des écrits de travail dans la démarche de production d'écrit reviendrait à les évoquer instinctivement sans que l'enseignante-stagiaire ait besoin de poser la question suivante : « Est-ce que tu t'es aidé de choses pour écrire ton texte ? ».

Alors, pour traiter cette partie de l'analyse, nous nous sommes concentrés sur plusieurs éléments : les termes utilisés pour évoquer les écrits de travail et leur autonomie à en parler.

Nous avons relu les entretiens d'explicitation en nous questionnant sur les termes que les élèves emploient pour nous parler des écrits de travail. Nous distinguons alors trois types d'élèves :

1. Les élèves qui remobilisent les noms formulés oralement par l'enseignante-stagiaire pour les désigner : « *l'affiche* », « *le texte* » (pour l'écrit type) et « *le texte que j'ai écrit* » (pour le premier jet d'écriture). Nous remarquons que l'expression didactique de *premier jet* n'est pas mobilisée certainement parce qu'elle n'a pas été explicitée et donc, qu'elle n'a aucune signification pour les élèves.
2. Les élèves qui les désignent par leur contenu (« *grand, laid* »<sup>60</sup>), par l'endroit où ils se situent (« *le tableau* »<sup>61</sup>) ou par la pratique qu'ils en ont (« *j'ai corrigé* »<sup>62</sup>).
3. Les élèves qui mobilisent des moyens non verbaux (« *en courant vers l'affiche aimantée au tableau* »<sup>63</sup>).

---

60 Extrait de l'entretien d'explicitation 1 de Yann p. 114

61 Extrait de l'entretien d'explicitation 1 de Margaux p. 111

62 Extrait de l'entretien d'explicitation 2 de Manon p. 120

63 Extrait de l'entretien d'explicitation 1 de Noémie p. 115

En terme quantitatif, le premier groupe d'élèves est davantage représenté. Autrement dit, ils sont plutôt nombreux à désigner les écrits de travail par les mots ou expressions présentés par l'enseignante-stagiaire ou leurs dérivés. Nous en déduisons alors assez aisément que ces élèves savent d'abord qu'ils ont mobilisé tel ou tel outil et savent ensuite de quoi ils parlent puisqu'ils les nomment. Cependant, nous devons prendre également en compte la probabilité qu'il s'agisse d'une conséquence d'une posture scolaire adoptée par les élèves. Ainsi, ils remobilisent ces termes pour répondre à une hypothétique attente de l'enseignante-stagiaire.

Il faut noter que cette analyse est insuffisante pour établir un lien entre la manière dont les élèves nomment les écrits de travail et la conscientisation de ces derniers car les désigner par leur contenu ou par des moyens non verbaux est également une façon de montrer que l'élève sait de quoi il parle, sait ce qu'il a utilisé pour produire son texte.

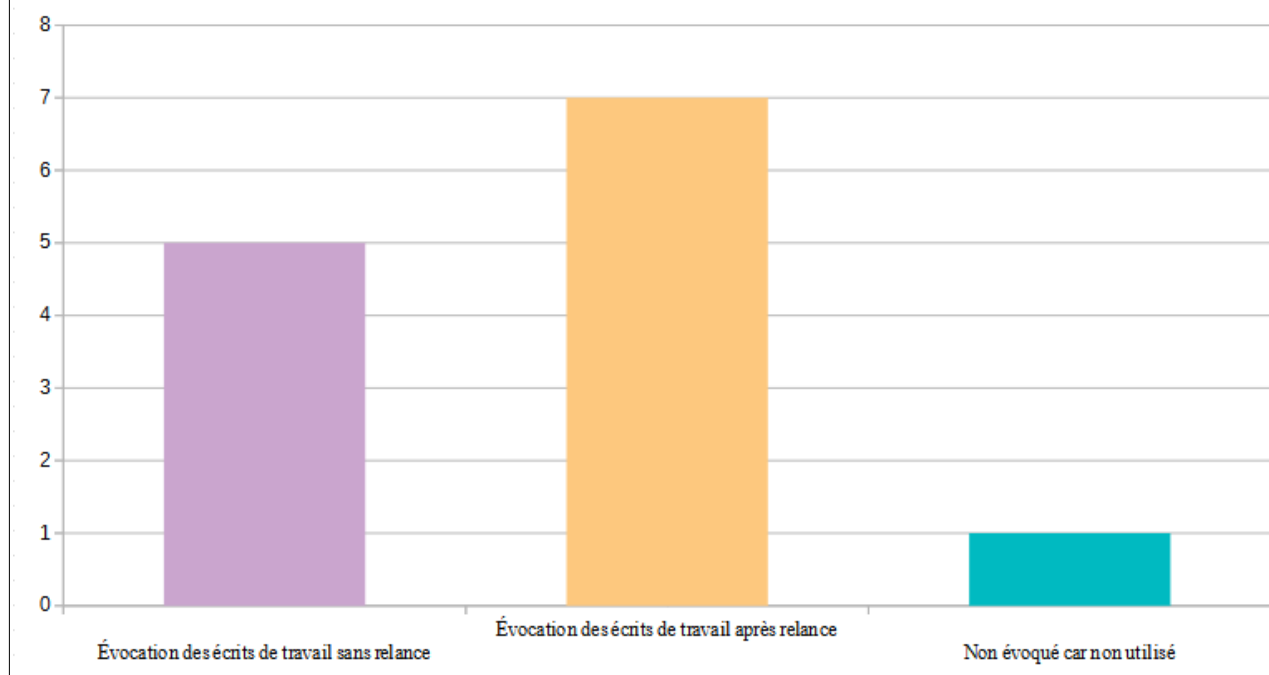
Nous nous devons d'associer ces données aux réponses à la question suivante : les élèves évoquent-ils les écrits de travail par eux-mêmes ou bien ont-ils besoin que la question de départ soit précisée ?

En effet, nous avons expliqué que pour débiter chaque entretien, l'enseignante-stagiaire pose une question très large nécessitant un lourd travail métacognitif auquel les élèves de cette classe sont très peu habitués. Pour répondre à cette interrogation, ils doivent être en mesure de mettre en relation leur(s) utilisation(s) des écrits de travail avec la procédure mise en œuvre pour produire un écrit. Pour simplifier nos propos, s'ils ont conscientisé les mobilisations des écrits de travail, ils doivent être en capacité de dire qu'ils ont utilisé tel ou tel outil pour écrire leur texte descriptif.

De nouveau dans un souci de clarté, les données issues de ces entretiens d'explicitation sont résumées dans les graphiques suivants :

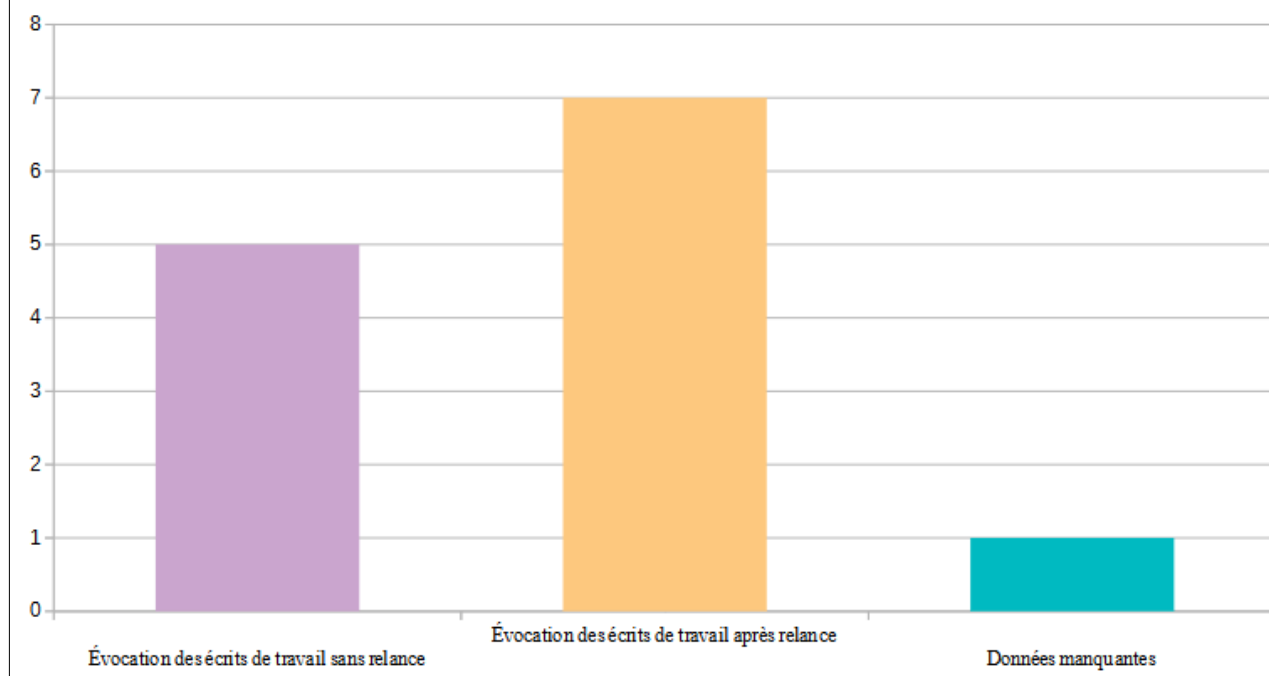
L'évocation des écrits de travail par les élèves dans les entretiens d'explicitation

Séance 3



L'évocation des écrits de travail par les élèves dans les entretiens d'explicitation

Séance 4





Nous constatons que d'une séance à une autre, les résultats sont les mêmes : les élèves sont plus nombreux à évoquer l'utilisation des écrits de travail suite à une relance de l'enseignante-stagiaire.

Alors, qu'est-ce que cela peut bien signifier ?

Dans un premier temps, nous pouvons affirmer que les cinq élèves qui intègrent leur évocation dans l'explicitation de leur procédure rédactionnelle ont conscientisé leurs utilisations. Ils ont conscience qu'ils ont eu recours à des outils pour les aider à produire un écrit. C'est par exemple le cas d'Elsa, lors de la troisième séance :

**C** : Elsa tu as terminé ? Comment tu as fait pour écrire ton texte ?

**Elsa** : Et bah... Des fois j'allais là-bas.

**C** : Et c'est quoi là-bas ?

**Elsa** : L'affiche.

*Extrait de l'entretien d'explicitation 1 de Elsa*

À la simple interrogation à propos de la façon dont Elsa a procédé, elle répond qu'elle s'est aidé de l'affiche. Cela prouve, selon nous, une certaine conscientisation de son utilisation dans le cadre de la production de son écrit.

Dans un second temps, les sept élèves qui ont besoin d'une question permettant de relancer la discussion pour évoquer les écrits de travail, ne les conscientisent seulement grâce à l'intervention de l'enseignante-stagiaire. La question « De quoi t'es-tu aidé pour écrire ton texte ? » relance le travail de métacognition de l'élève et lui rappelle qu'il a bien utilisé certains outils. En réalité, c'est grâce à la précision de la première interrogation que ces élèves conscientisent les écrits de travail. C'est le cas, par exemple, de Timéo :

**C** : De quoi t'es-tu aidé alors ?

**Timéo** : De ça là (*en montrant l'écrit type*).

*Extrait de l'entretien d'explicitation 1 de Timéo*

Nous déduisons alors que ces élèves auraient certainement été dans l'incapacité de conscientiser leur recours aux écrits de travail sans l'entretien d'explicitation.

Afin de poursuivre notre analyse et de l'affiner, nous décidons de nous attarder sur trois entretiens d'explicitation représentatifs de l'ensemble de cette classe de CP.

Nous avons d'abord repéré les élèves comme Jean, un groupe minoritaire dans la classe. Ces élèves sont capables d'explicitier leur procédure rédactionnelle sans que l'enseignante-stagiaire ait besoin de préciser sa question de départ. Jean y répond instinctivement : « *j'ai recopié ce texte là puis je l'ai corrigé* »<sup>64</sup>. Il nomme alors son premier jet d'écriture par le terme de *texte*. Si nous croisons cette analyse avec les données fournies par la grille d'observation n°1, nous remarquons qu'en effet, Jean a bien utilisé le premier jet d'écriture pour produire son texte final. Dans le cas de cet élève, il est également important de préciser qu'il évoque l'affiche alors qu'il ne l'a pas utilisée lors de la quatrième séance pour informer l'enseignante-stagiaire que cet outil ne lui convenait pas. En plus de conscientiser les écrits de travail utilisés, il conscientise ceux qu'il n'a pas mobilisés et est capable d'expliquer pourquoi.

Ensuite, nous avons distingué les élèves comme Shannel. Ils sont en mesure de désigner les écrits de travail suite à la précision de la première question posée par l'enseignante-stagiaire. Le silence qui règne suite à cette question de départ prouve l'incapacité de Shannel à expliciter la procédure qu'elle a su mettre en œuvre. Puis progressivement, elle nous explique la chose suivante :

---

64 Extrait de l'entretien d'explicitation 2 de Jean p. 121

**C** : Super ! Comment tu as fait pour écrire ton texte, Shannel ?

**Shannel** : J'ai regardé le monstre.

**C** : Tu as regardé le monstre. Et sinon ? Est-ce que tu as fait autre chose ?

*Silence.*

**C** : Est-ce que tu t'es aidé de choses ?

**Shannel** : J'ai regardé... Je me suis aidé avec ça (*montre l'affiche*).

**C** : Et qu'est-ce que c'est ça ?

**Shannel** : L'affiche.

**C** : Tu t'es aidé de l'affiche.

**Shannel** : Je me suis aidé avec le texte.

*Extrait de l'entretien d'explicitation 1 de Shannel*

Elle emploie d'abord un moyen non verbal pour désigner l'affiche avant de la nommer correctement suite à une demande de précision de la part de l'adulte. Nous remarquons qu'elle enchaîne directement en évoquant l'utilisation du texte, c'est-à-dire de l'écrit type. Nous nous apercevons alors que dans le cas de ces élèves, qui sont d'ailleurs majoritaires dans la classe, l'entretien d'explicitation permet de leur faire prendre conscience qu'ils se sont servi de ces outils. Leur conscientisation des écrits de travail prend donc réalité grâce à l'intervention d'une aide extérieure.

Enfin, nous avons discerné les élèves comme Yann qui sont incapables de nommer concrètement les écrits de travail et qui éprouvent des difficultés à expliciter la procédure qu'ils ont mis en œuvre. Nous remarquons que ces élèves ont impérativement besoin d'être relancés par une question de l'enseignante-stagiaire afin d'être capable de mettre des mots sur les activités cognitives. Après avoir évoqué l'utilisation de son crayon pour répondre à la première question posée par l'adulte, et après une relance de cette dernière, voici ce qu'il répond :

**C** : Oui, d'accord. Mais autrement ? Par exemple, est-ce que tu t'es aidé de choses ?

**Yann** : Ça pleins de fois ! (*en montrant l'affiche*).

**C** : Ah ! Et qu'est-ce que c'est ça ?

**Yann** : Les mots du monstre.

*Extrait de l'entretien d'explicitation 2 de Yann*

Yann parle de l’affiche suite à une relance par un moyen non verbal, en la montrant du doigt mais également par son contenu. Il est également important de notifier que ces élèves n’évoquent qu’un écrit de travail alors que généralement, ils en ont utilisé plusieurs. C’est d’ailleurs le premier jet d’écriture qui n’est presque jamais évoqué dans les entretiens d’explicitation de la quatrième séance, ce qui révèle qu’en réalité, cet écrit intermédiaire n’est pas perçu comme tel.

Ainsi, savoir que l’on utilise tel ou tel écrit de travail pour produire un texte est important pour montrer que l’on a conscientisé leur existence, ce qui n’est pas le cas pour tous les élèves de cette classe de CP, mais savoir pourquoi on les utilise l’est tout autant.

#### *4.3.2. Conscientiser les raisons de la mobilisation des écrits de travail*

Effectivement, conscientiser les écrits de travail revient en partie à conscientiser les raisons pour lesquelles les élèves les utilisent. Or, cet élément ne nous est accessible uniquement par les entretiens d’explicitation que nous avons une nouvelle fois étudiés sous un angle différent.

Les élèves avancent trois types de raisons différentes afin d’expliciter leur besoin de recourir aux écrits intermédiaires lorsque l’enseignante-stagiaire leur demande pourquoi ils ont utilisé tel ou tel outil pour produire leur texte descriptif :

1. Afin de savoir comment orthographier certains mots.
2. Pour savoir quoi écrire, trouver des idées.
3. Pour corriger des erreurs ou faire correspondre son écrit final aux critères de réussite.

Et puis, il y a les élèves qui sont incapables de nous fournir une raison, dont Timéo lors des entretiens d’explicitation des deux séances. Cet élève les utilise mais ne sait pas pourquoi il les utilise ce qui prouve les limites de l’intervention de l’enseignante-stagiaire dans les procédures rédactionnelles des élèves. Nous nous apercevons que pousser les élèves à utiliser l’affiche répertoriant le vocabulaire de la description par exemple, ne présente aucun sens pour les élèves qui

n'en comprennent pas l'intérêt. Ainsi, ils les utilisent parce que l'enseignante-stagiaire le leur demande mais sans savoir réellement pourquoi. Nous en concluons que ces élèves ne conscientiseront pas les fonctions des écrits de travail dans le cadre de la production d'écrit et de ce fait, leur importance pour leur activité cognitive, tant qu'un adulte ne leur expliquera pas.

Maintenant, si nous revenons sur les trois types de raisons évoquées par les élèves, nous nous apercevons qu'il est possible de les mettre en relation avec le schéma du processus rédactionnel de Hayes et Flower (p. 17). Le premier type de motifs peut être assimilé à l'étape de la mise en mots. Le second type de motifs peut être assimilé à l'étape de la planification. Et le dernier type de motifs peut être assimilé à l'étape de la révision.

Nous remarquons rapidement que les élèves sont très nombreux à nous parler du fait qu'ils s'appuient sur les écrits de travail pour « être sûre qu'il n'y avait pas une lettre à la fin ou pas »<sup>65</sup> ou « parce que sinon je ne pouvais pas écrire les mots, je savais pas »<sup>66</sup> mais que rares sont ceux qui nous disent qu'ils ont besoin des écrits de travail parce que « au début je savais pas quoi écrire »<sup>67</sup> ou parce que « je voulais rajouter des trucs dans mon texte »<sup>68</sup>. Ces données nous permettent, une nouvelle fois, de voir que la mise en œuvre du système orthographique prime sur la production de texte et l'épaississement de l'écrit.

Il est complexe d'expliquer le fait que les élèves soient autant attachés aux normes de l'écrit et s'inquiètent peu du sens de leur production mais nous tentons tout de même d'émettre des hypothèses. Tout d'abord, l'enseignante de cette classe de CP semble accorder de l'importance à l'enseignement des correspondances grapho-phonologiques et à toutes les compétences relevant du domaine de l'étude de la langue. Nous pensons qu'elle considère la production d'écrit comme un moyen de remobiliser des règles de grammaire plutôt que comme un moyen permettant de donner naissance au sujet écrivant. Ensuite, la tâche proposée aux élèves n'était finalement pas si complexe que cela. Ils ont rapidement compris les enjeux de l'activité et ont éprouvé des facilités à décrire un monstre qu'ils avaient choisi. Tous les premiers jets d'écriture, excepté celui de Noémie qui avait mal compris la consigne, répondait au principal critère de réussite que les élèves avaient défini avec

---

65 Extrait de l'entretien d'explicitation 1 de Margaux en annexe p. 112

66 Extrait de l'entretien d'explicitation 1 de Mélyna en annexe p. 113

67 Extrait de l'entretien d'explicitation 1 de Shannel en annexe p. 112

68 Extrait de l'entretien d'explicitation 2 de Margaux en annexe p. 120

le concours de l'enseignante-stagiaire : le texte doit permettre de comprendre quel monstre est décrit. Ils n'ont donc pas ressenti le besoin de l'épaissir puisqu'il répondait déjà à la consigne.

Pour conclure cette première analyse reposant sur les données recueillies auprès des élèves, nous pouvons déjà affirmer que la conscientisation des écrits de travail dépend en réalité de bon nombre de conditions et notamment du profil scolaire de l'élève et de la posture d'enseignement de l'enseignante-stagiaire. Notre sujet portant sur les deux principaux acteurs du système éducatif, c'est-à-dire, sur les élèves mais également sur les professeurs des écoles, nous allons maintenant traiter les données recueillies grâce au questionnaire et aux entretiens ethnographiques.

#### **4.4. Les connaissances des enseignants à propos des écrits de travail**

Nous estimons qu'un professionnel de l'éducation nationale doit avoir connaissance des définitions et des intérêts des outils qu'il utilise ou qu'il met en place au sein de sa classe, comme l'indique la compétence P.1. du référentiel des compétences communes à tous les professeurs, intitulée *Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique* (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). C'est pour cette raison que nous avons demandé aux participants du questionnaire et aux enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus, de répondre à la question suivante : « *Avec vos mots, définissez ce qu'est un écrit de travail aussi appelé écrit intermédiaire* ». Savoir ce qu'est un écrit intermédiaire, à quoi il peut ressembler et à quoi il sert, est pour nous, un fort indice de leur conscientisation. Cela impliquerait que les enseignants savent de quoi ils parlent, savent qu'ils les utilisent ou non et savent pourquoi. Ils en auraient donc une connaissance critique. Or, selon l'une de nos hypothèses de recherche, nous pensons que « *les enseignants n'ont pas connaissance de la définition et des fonctions des écrits de travail* » notamment parce qu'il s'agit d'un concept relativement récent (2002).

##### *4.4.1. De multiples définitions*

Dans un premier temps, il nous semble intéressant de nous concentrer sur la réaction des enseignants à l'énonciation de cette question, une réaction qui ne nous est accessible uniquement par les trois entretiens ethnographiques que nous avons menés. Les trois enseignants, après que

nous leur ayons posé la question, rient. Qu'est-ce que ces rires peuvent bien nous révéler ? Ils semblent d'abord réagir par le rire sous l'effet de la surprise, comme s'ils ne s'attendaient pas à cette question, une question relativement pointue en terme de connaissances didactiques ou bien comme s'ils s'y attendaient mais qu'ils n'avaient encore jamais réfléchi à la réponse. Sous ces rires, ils cachent ce qui semble être une sorte de gêne. Par ailleurs, il est à noter que cet embarras se manifeste concrètement par le temps que ces enseignants prennent pour répondre à notre question. Mr B et Mme H marquent une pause comme pour réfléchir à ce qu'ils souhaitent répondre, comme pour essayer de ne pas dire de bêtises tandis que Mme V pose plusieurs questions destinées à préciser mon interrogation afin, nous pensons, de gagner un temps de réflexion.

**C** : Et tu te souviens de ce que c'est ?

**Mme V** : Écrit intermédiaire ?

**C** : Oui.

**Mme V** : Ou écrit de travail ?

**C** : Oui.

*Extrait de l'entretien de Mme V.*

Dans un second temps, attelons-nous à analyser les trente-quatre réponses fournies par les participants au questionnaire, qui sont plus variées les unes que les autres. D'une réponse à une autre, nous retrouvons certains points communs. Dans un souci de clarté, nous avons catégorisé les différents éléments issus des définitions des enseignants sous l'intitulé de caractéristiques générales pour donner naissance au tableau suivant.

Catégories	Nombre de réponses
Les caractéristiques formelles de l'écrit de travail	5
Un écrit qui peut prendre plusieurs formes	3
Un écrit qui n'est pas normé	2
Un écrit transitoire, qui n'est pas pérenne	2
Les fonctions de l'écrit de travail	32
Un premier jet d'écriture	17
Un écrit qui permet à l'élève de réfléchir, de planifier son texte	11
Un brouillon	6
Un écrit qui met en avant les difficultés des élèves qu'ils verbalisent	4
Un écrit qui laisse une trace de l'activité cognitive de l'élève	1
Le rôle de l'enseignant dans les écrits de travail	5
Un écrit qui requiert la correction de l'adulte	3
Une consigne est nécessaire pour sa mobilisation	1
L'enseignement d'une méthodologie est nécessaire pour sa mobilisation	1

Tout d'abord, d'après le tableau ci-dessus, nous nous apercevons que les professeurs des écoles qui ont participé à cette enquête définissent davantage l'écrit intermédiaire par ses fonctions que par ses caractéristiques formelles. Pourtant, il nous paraît essentiel d'être conscient des caractéristiques formelles, de savoir ce qu'est un écrit de travail, à quoi il peut ressembler, avant d'être conscient de ses fonctions et de ce à quoi il sert. Il convient donc d'être d'abord au clair avec le fait qu'un écrit intermédiaire est un écrit non normé, qui peut revêtir de multiples formes et qui n'a pas vocation à la pérennité, ce que seuls cinq participants mettent en avant dans leur définition. Un professeur des écoles stagiaire prend totalement en compte ces caractéristiques dans sa réponse : « *C'est un écrit qui n'est pas normé. L'élève n'est pas dans l'obligation d'écrire des phrases parfaites. Un écrit de travail peut prendre la forme de listes, de mots, de cartes mentales, de dessins, etc. [...] Il peut être à la fin déchiré* »<sup>69</sup>. Nous pouvons donc affirmer que cet enseignant sait de quoi il parle. Il conscientise ce à quoi peut ressembler un écrit de travail et fournit même des exemples, ce qui montre qu'il en a certainement déjà rencontré voire même proposé à ses élèves de CE1. Nous notons que les trois enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus n'évoquent aucune de ces caractéristiques formelles.

69 Réponse n°2 à la question 3 du questionnaire en annexe p. 125



Ensuite, comme nous l'avons évoqué, nous constatons que 50 % des professeurs des écoles interrogés, qu'ils soient stagiaires ou titulaires, considèrent l'écrit de travail comme un premier jet, un premier écrit qui précède l'écrit final (« *Il s'agit d'un premier jet contenant la structure et les idées essentielles à développer dans l'écrit final* »<sup>70</sup>) ou comme un écrit à améliorer (« *Cet écrit sera ensuite retravaillé : tournure de phrases, orthographe, ajout de vocabulaire* »<sup>71</sup>). Cet écrit intermédiaire est donc, selon ces enseignants, une étape transitoire qui mène vers l'écrit final. Il offre la possibilité à l'élève, d'un côté de mettre en mots ses idées et de l'autre, de revenir dessus pour l'améliorer sur le plan linguistique. À travers ces dix-sept réponses, nous nous apercevons déjà que sous la dénomination de *premier jet* se cache de multiples fonctions, ce dont les enseignants semblent être conscients et ce qui leur complique irrémédiablement la tâche. Par ailleurs, Mme H., l'enseignante de la classe de CP dans laquelle nous avons réalisé notre stage, fournit une réponse similaire lorsque nous lui demandons ce qu'est un écrit de travail : « *[rire] Alors euh // C'est un écrit qui permet / c'est un premier jet en fait. L'élève peut / l'améliorer / le corriger* »<sup>72</sup>. Nous tenons à préciser que la majorité de ceux qui assimilent l'écrit intermédiaire à un premier jet d'écriture le présente comme un travail qui doit impérativement être amélioré sur le plan linguistique en prenant en compte les remarques de l'adulte (élément que nous traiterons plus tard dans cette analyse). Seulement, ces enseignants oublient que la syntaxe, la grammaire et le lexique ne sont pas les priorités de la production d'écrit. Nous pensons que généralement, les enseignants sont encore trop enfermés dans une vision traditionnelle de l'enseignement du français consistant exclusivement à enseigner les normes de la langue française. L'objectif de l'écrit de travail n'est pas d'être corrigé et amélioré sur le plan linguistique mais bien d'être réécrit et épaissi, c'est-à-dire faire évoluer sa cohérence textuelle ou les idées qu'il avance pour produire un texte correspondant aux attentes. Aujourd'hui, la priorité est de prendre en compte le sujet écrivant et donc, les messages qu'il communique.

Par ailleurs, comme nous l'avons précisé dans la première partie de cet écrit de recherche, un écrit intermédiaire dans le cadre d'une séquence de production d'écrit peut, certes être un premier jet d'écriture qui doit être conservé pour permettre à l'élève de revenir dessus mais peut également être une affiche répertoriant le lexique nécessaire à la production ou une carte mentale que l'élève complète pour clarifier ses idées, ce que les enseignants ne mettent que très rarement en avant.

---

70 Réponse n°13 à la question 3 du questionnaire en annexe p. 125

71 Réponse n°16 à la question 3 du questionnaire en annexe p. 125

72 Extrait de l'entretien de Mme H en annexe p. 133

Nous le savons, la frontière entre l'écrit intermédiaire et le brouillon est floue et complexe à véritablement établir. Cette difficulté, nous l'avons nous-même rencontrée dans cet écrit de recherche. La notion d'écrit intermédiaire ou d'écrit de travail demeure récente (2002) et sans formation contemporaine ou de remise à niveau didactique, il est logique que 17 % des enseignants définissent ce type d'écrit sous le terme de *brouillon*. Cette représentation est d'ailleurs prégnante chez deux des trois professeurs des écoles retraités qui ont répondu à notre enquête. Par ailleurs, malgré la définition que Mme H. nous donne de l'écrit intermédiaire, elle mobilise plusieurs fois le terme de *brouillon* lors de son entretien, preuve que le premier jet d'écriture est encore trop souvent assimilé au brouillon. Pendant, notre entretien, Mr B. définit les écrits intermédiaires de la façon suivante : « *[rire] // Dans mes souvenirs, ce sont comme des brouillons en fait. [...] C'est un écrit transitoire dans la production d'écrit et puis, on le corrige pour écrire l'écrit final, quoi* »<sup>73</sup>. Ces propos nous font aisément comprendre que la différence entre le brouillon et l'écrit intermédiaire, si fine, est finalement assez obscure pour la majorité des professionnels de l'enseignement. L'écrit intermédiaire est effectivement une forme de brouillon mais il ne se limite pas seulement à cela comme nous l'avons démontré dans cet écrit de recherche.

Le fait que 67 % des participants perçoivent l'écrit de travail comme un premier jet d'écriture ou comme un brouillon nous amène à affirmer qu'ils ne conscientisent que partiellement ce type d'écrit. En effet, ils le voient uniquement sous la forme d'un pré-texte final mais ne les perçoivent pas sous ses différentes formes et sous ses différentes fonctions, comme celles que nous avons eu l'occasion de mettre en place dans la séquence d'enseignement-apprentissage présentée précédemment.

La fonction des écrits réflexifs la plus souvent évoquée par les enseignants dans les réponses qu'ils nous ont apportées consiste à dire qu'il s'agit d'un écrit qui permet à l'élève de réfléchir, de planifier son texte, d'organiser les idées qu'il met en mots : « *C'est un écrit où l'on propose des idées, où l'on pose le cadre de l'histoire. On peut y faire des erreurs, enlever, ajouter, recommencer. Il permet la tâche de planification* »<sup>74</sup>. En effet, ces douze professeurs des écoles, majoritairement des stagiaires, s'éloignent des notions de premier jet ou de brouillon pour expliquer que ce type d'écrit permet à l'élève de réfléchir comme le dit Mme V pendant son entretien : « *Oui c'est quand c'est pas forcément / on écrit pour... enfin pour réfléchir, pour penser, pour //* »<sup>75</sup>. Cette professeure

---

73 Extrait de l'entretien de Mr B. en annexe p. 140

74 Réponse n°6 à la question 3 du questionnaire

75 Extrait de l'entretien de Mme V en annexe p. 147

des écoles stagiaire a étudié la notion d'écrit de travail dans ses cours de français au sujet de l'enseignement de l'écrit pendant sa première année de master MEEF (2020). Cela est donc tout récent ce qui lui permet de se souvenir aisément que ces écrits ont été définis comme des écrits pour apprendre et réfléchir (appellation présente dans le programme de français de cycle 3). Pour ces enseignants, l'objectif principal de l'écrit de travail est de structurer les idées des élèves, de planifier son écrit. Par ailleurs, il nous semble que ces enseignants lient les écrits de travail avec les propos que Vygotsky développe dans *Pensée et langage* (1934) : ils estiment que les allers-retours entre la pensée et le langage sont primordiaux pour concrétiser et formuler les idées mais également pour les développer et les étayer. D'où le fait qu'ils mettent en avant l'activité réflexive dans la production d'écrit de travail.

Rares sont les enseignants qui perçoivent le principal intérêt des écrits de travail dans le cadre de la production d'écrit : conserver une trace de l'activité cognitive des élèves. Un professeur des écoles stagiaire explique que l'écrit réflexif « permet d'attester de l'activité cognitive de l'enfant »<sup>76</sup>. En effet, l'écrit de travail offre la possibilité à l'enseignant d'accéder à un lieu qui lui est habituellement inaccessible : le cerveau de l'élève. Les procédures de suppression, de remplacement, les ratures sont les outils par excellence pour accéder au cheminement réflexif emprunté par l'élève pour produire son texte. Cet enseignant a alors parfaitement conscientisé le rôle principal des écrits de travail. Il convient de préciser que cette conscientisation lui sera d'une grande utilité pour son enseignement ; il sera plus enclin à encourager les élèves à y avoir recours. De plus, dans le même esprit, ils sont quatre à relier les écrits de travail à un type d'outil métacognitif : « Il peut mettre en avant les difficultés qu'il rencontre pour écrire. Cela permettra de mieux définir les critères de réussite pour écrire son texte »<sup>77</sup>, « formuler ce qu'il a compris du travail qu'il vient de faire »<sup>78</sup>. Ils estiment que ces écrits sont des outils privilégiés pour mettre en jeu la métamémoire (« savoir ce que je sais de ce que je ne sais pas »<sup>79</sup>) et la métacompréhension (« comprendre que pour résoudre le problème plusieurs chemins sont possibles »<sup>79</sup>) (Delvolvé, 2006). L'écrit de travail est alors associé à la pratique du journal d'apprentissage initiée par Jacques Crinon : l'élève écrit ce qu'il a compris ou ce qu'il n'a pas compris d'une séance ce qui lui permet de prendre conscience de ses apprentissages ou du chemin qui lui reste à parcourir pour acquérir un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être. Ces professionnels de l'éducation sont attentifs à ce que ce type d'écrit peut leur fournir comme informations sur les élèves (difficultés et réussites) mais

---

76 Réponse n°2 à la question 3 du questionnaire

77 Réponse n°18 à la question 3 du questionnaire

78 Réponse n°21 à la question 3 du questionnaire

79 Delvolvé, N. (2006). « Métacognition et réussite des élèves », *Cahiers pédagogiques*.

également à ce que ce type d'information peut fournir à l'élève sur lui-même, ce qui, nous l'avons évoqué dans le cadrage théorique de cet écrit de recherche, est primordial pour les apprentissages des élèves selon la théorie du socioconstructivisme (Vygotsky).

De plus, cinq enseignants estiment avoir un rôle à jouer dans le recours aux écrits de travail. Il y a d'abord trois enseignants qui insistent sur le fait que l'écrit de travail nécessite une action de correction de la part de l'adulte. Or, comme nous l'avons plusieurs fois évoqué, un écrit intermédiaire n'est pas destiné à la correction. Il est destiné à un épaississement dont l'élève est l'unique maître. Nous reviendrons plus tard sur cet élément de l'analyse, qui permettra de répondre plus précisément à l'une de nos hypothèses de recherche. Un professeur des écoles stagiaire explique que « *suite à une consigne donnée, l'élève produit un écrit intermédiaire* »<sup>80</sup>. Cela sous-entend que sans consigne, les élèves seraient incapables de lister des idées ou de prendre en note des mots clés. Pourtant, nous l'avons démontré précédemment, les élèves peuvent se révéler autonomes dans leur recours aux écrits de travail. Ils sont capables de réaliser une carte mentale de la situation d'énonciation ou de lire l'affiche répertoriant le lexique de la description en totale autonomie. Il suffit seulement, en partie, que ces écrits de travail soient conscientisés par ces jeunes élèves, ce qui implique notamment, « *d'apporter à tous une méthodologie de ré-écriture* »<sup>81</sup>. Cet enseignant titulaire est conscient que la notion d'écrit réflexif est complexe à s'approprier, ce que nous avons su démontrer dans l'analyse des données recueillies auprès des élèves. Il est donc conscient que prendre des notes ou ne pas s'inquiéter de l'aspect linguistique dans un premier écrit est loin d'être inné, tout comme la production d'écrit, et que cela s'enseigne et s'apprend. De nouveau, cette conscientisation est très importante pour son enseignement qui, en conséquence, prendra en compte qu'il est important de montrer aux élèves des manuscrits d'écrivain ou de leur expliquer comment prendre des notes pendant le visionnage d'une vidéo, par exemple, puisque ce sont des pratiques qu'ils devront remobiliser dans leur vie sociale et professionnelle.

#### *4.4.2. Les apports des écrits de travail pour leurs élèves*

Nous le remarquons dans le tableau précédent, les enseignants mettent en avant deux fonctions principales des écrits de travail : un outil au service de la métacognition et un outil planificateur d'un écrit. Dans le cadre général d'une définition, une grande partie de l'échantillon interrogé est en mesure d'exprimer à quoi sert ce type d'écrit. Pour autant, il nous paraît intéressant d'analyser leurs

---

80 Réponse n°4 à la question 3 du questionnaire

81 Réponse n°14 à la question 3 du questionnaire

réponses dans un cas plus précis. La situation qui leur a été proposée dans le questionnaire a pour objectif de nous révéler quels sont, selon eux, les intérêts d'un écrit de travail pour l'élève. Pour rappeler, la situation est la suivante :

*Vous organisez une production d'écrit littéraire. C'est la première séance.*

*Vous donnez la consigne suivante : écrivez le début d'un conte sur une feuille quadrillée.*

*Un élève crée une carte mentale de la situation d'énonciation qu'il souhaite mettre en place.*

*Quel est l'intérêt, selon vous, de cette carte mentale ?*

Un travail d'analyse de l'activité et la mobilisation de certains concepts didactiques sont nécessaires pour s'interroger sur les motifs de la création de cette carte mentale par l'élève avant de mettre son conte en mots. Il nous semble que connaître les apports d'un écrit de travail pour l'activité cognitive des élèves est un fort indice de leur conscientisation par les professeurs des écoles. En effet, si ils ont connaissance de leur importance pour l'activité intellectuelle de leurs élèves, cela signifie qu'ils ont réellement conscience de ce que sont ces outils pour apprendre et réfléchir et en conséquence, ils seront plus enclins à leur prodiguer toute leur place au sein de leur classe. Le tableau suivant résume les données que les réponses à la situation 2 du questionnaire nous ont fournies.

<b>Catégories</b>	<b>Nombre de réponses</b>
Un outil de planification qui...	26
Fournit une vue d'ensemble de l'histoire, de la planifier	24
Structure la pensée et permet la cohérence de l'histoire	8
Enrichit la production écrite de l'élève	1
Un support...	13
A la mémorisation	5
Visuel	5
Qui rend visible le début d'une réflexion	3
À enrichir	2
Une aide pour l'activité intellectuelle de l'élève	1
Décharge une partie de la charge cognitive de l'élève	1

Notons d'abord que nous ne sommes pas en mesure de prendre en considération la réponse n°11<sup>82</sup> car ce professeur des écoles retraité ne répond pas à la question posée. Par ailleurs, nous sommes dans l'obligation d'analyser la réponse n°12 indépendamment des autres participants. En effet, ce dernier explique que « *c'est à l'élève de se justifier... Mais on est dans quelle école... là ?* »<sup>83</sup> et qu'en conséquence, il ne compte engager aucune réflexion sur la question. À son tour, il ne répond donc pas à la question.

Si nous nous concentrons désormais sur les données résumées dans le tableau précédent, nous nous apercevons que 88 % des participants à l'enquête estiment que cet élève conçoit cette carte mentale afin « *d'organiser ses idées* »<sup>84</sup>, « *de structurer sa pensée* »<sup>85</sup>, de « *planifier son histoire* »<sup>86</sup> ou de « *l'aider à enrichir son écrit* »<sup>87</sup>. L'étape de planification est alors au cœur de la réflexion des enseignants. Ainsi, la carte mentale de la situation d'énonciation est présentée comme une aide pour l'élève qui semble ressentir le besoin d'avoir une vue d'ensemble de l'histoire avant de la mettre en mots. En nous appuyant sur leurs propos, il semble que ces professeurs des écoles et ce, quelque soit leur statut, perçoivent aisément cette carte mentale comme un écrit transitoire, comme un étai pour l'élève dans le processus rédactionnel qu'il a enclenché.

Ils sont donc 88 % à évoquer cette fonction planificatrice dans ce cas particulier mais ne sont plus que 34 % à définir l'écrit de travail comme un outil de planification à la question 3 du questionnaire, comme nous avons pu le voir précédemment.

Que pouvons-nous déduire de ce croisement de données ?

En réalité, seulement dix personnes interrogées expliquent que la carte mentale de la situation 2 permet à l'élève de planifier son écrit et qu'un écrit intermédiaire est une aide à la planification. Selon nous, ces dix professeurs des écoles ont pleinement conscience de ce qu'est un écrit de travail. D'une part, ils sont en capacité de définir une de leurs grandes fonctions et d'autre part, ils sont en mesure de les reconnaître lorsqu'ils en croisent dans leur classe.

---

82 Réponse n°11 à la situation 2 du questionnaire

83 Réponse n°12 à la situation 2 du questionnaire

84 Réponse n°24 à la situation 2 du questionnaire

85 Réponse n°17 à la situation 2 du questionnaire

86 Réponse n°2 à la situation 2 du questionnaire

87 Réponse n°3 à la situation 2 du questionnaire

Dans les 88 % restants, nous distinguons les enseignants qui évoquent la fonction planificatrice dans le cas particulier mais pas dans le cas général et les enseignants qui n'évoquent pas la fonction planificatrice dans le cas particulier mais bien dans le cas général. Pour ces derniers, nous pouvons dire qu'ils ne savent pas réellement ce qu'est un écrit de travail et surtout, qu'ils ne savent pas que la carte mentale en question dans la deuxième situation en est un. Ils ne conscientisent pas réellement ce à quoi peut ressembler un écrit réflexif et de ce fait, ce qu'il est, notamment parce que pour la majorité d'entre eux, un écrit de travail est avant tout un brouillon.

Si nous poursuivons l'analyse des données résumées dans le tableau précédent, nous pouvons voir qu'un seul professionnel de l'enseignement avance l'idée que cette carte mentale présente pour principal intérêt d'enrichir le texte de l'élève. Une question nous vient alors : enrichir quel écrit ? En effet, la situation présentée spécifie qu'il s'agit de la première séance. L'élève n'a alors pas encore produit d'écrit. Cependant, si la carte mentale intervenait à un autre moment de la séquence, elle pourrait effectivement présenter cet intérêt. D'ailleurs, Mme V. nous explique qu'elle propose à ses élèves de produire plusieurs jets d'écriture « *parce que souvent ils étoffent / leur écrit. Après c'est pour améliorer la structure de la phrase, compléter, rajouter des détails* »<sup>88</sup>. Par ces propos, elle avance l'idée d'un épaississement du texte (Bucheton, 2014). Elle espère que les différents jets d'écriture permettent aux élèves d'enrichir leur première production d'écrit sur le plan sémantique en faisant évoluer notamment la cohérence textuelle ou les tournures de phrase.

Pour poursuivre notre analyse, nous nous apercevons que certains participants mettent en avant le fait que la carte mentale est un support et surtout un support visuel. Pourquoi ces enseignants estiment que cela présente un intérêt pour l'activité intellectuelle de l'élève ? Il nous semble que cet aspect doit être traité au regard des réponses qui avancent que la carte mentale est un support à la mémorisation. Nous en revenons à l'un des objectifs de l'écrit : rendre visible et pérenniser une idée. Cet écrit de travail fixe ainsi un état de la pensée ce qui autorise l'élève à revenir dessus pour la faire évoluer. Le fait que ce soit un support visuel allège la charge cognitive de l'activité de production d'écrit car, comme un enseignant a su le mettre en avant dans sa réponse à la situation 2, « *cela lui permettra par la suite d'uniquement se concentrer sur l'écrit et non plus sur l'histoire qu'il souhaite inventer* »<sup>89</sup>. L'élève s'offre la possibilité de faire des allers et retours entre sa pensée fixée sur le papier et la mise en mots de celle-ci : nous retrouvons une nouvelle fois le lien fort qui relie la pensée et le langage (Vygotsky, 1934).

---

88 Extrait de l'entretien de Mme V.

89 Réponse n°9 à la situation 2 du questionnaire

C'est d'ailleurs l'idée que Mr B. met en avant lors de son entretien lorsque nous lui demandons pourquoi est-ce qu'il fait rédiger plusieurs jets d'écriture à ses élèves de CM1 – CM2.

**Mr B** : Parce que je pense que corriger en même temps et l'inventivité, le respect de la consigne et l'orthographe, c'est trop compliqué. / Je préfère faire en deux temps. Dans un premier temps on se concentre déjà sur l'écrit en lui-même et ensuite on voit un peu l'orthographe aussi. Les deux en même temps c'est trop compliqué.

**C** : Tu estimes que ça engendre une surcharge cognitive.

**Mr B** : Oui oui complètement. Ils vont faire soit l'un soit l'autre c'est-à-dire qu'ils vont soit corriger / si on leur dit « corrigez-moi votre texte », soit ils vont se focaliser sur l'orthographe, ils vont laisser tomber le sens et parfois les phrases ne veulent plus rien dire. Ou alors ils font l'inverse, c'est-à-dire qu'ils se concentrent que sur les sens et puis ils écrivent comme ils pensent.

*Extrait de l'entretien de Mr B*

Cet enseignant titulaire a décidé de diviser la charge de travail. Dans un premier temps, les élèves sont invités à corriger leur texte sur le plan sémantique. Ils se concentrent alors exclusivement sur le destinataire de l'écrit, les normes du genre textuel à respecter, le message à transmettre et sa cohérence. Puis, ils se concentrent sur l'aspect linguistique en corrigeant les erreurs de grammaire présentes dans leur premier jet d'écriture.

La carte mentale est donc perçue comme une aide pour l'élève dans la production d'écrit mais est également perçue comme « *la trace d'un début de réflexion* »<sup>90</sup>, une trace qui doit permettre à l'enseignant et à l'élève lui-même d'évaluer les progrès qu'il a réalisés entre le premier jet d'écriture et la production finale.

Mme H., pendant notre discussion, avance une idée qui n'a pas été évoquée par les participants au questionnaire : « *l'intérêt c'est de se rendre compte qu'il est capable de produire / un écrit* »<sup>91</sup>. Selon elle, le premier jet d'écriture ou l'écrit intermédiaire contribue au développement de la confiance en soi de l'élève de CP en lui prouvant qu'il est capable d'écrire et surtout d'écrire un texte.

---

90 Réponse n°14 à la situation 2 du questionnaire

91 Extrait de l'entretien de Mme H.



Grâce à l'analyse de ces données, nous prenons conscience que la frontière entre le brouillon et l'écrit de travail n'est pas encore tout à fait éclaircie mais que, malgré tout, les enseignants connaissent plus ou moins les intérêts de ces outils de travail pour les élèves. Nous estimons alors que s'ils ont conscience de leur importance pour l'activité cognitive de leurs élèves, ils leur accordent une place importante dans leur classe. Il convient alors désormais d'analyser ce qu'il en est de leurs pratiques professionnelles en lien avec les écrits de travail.

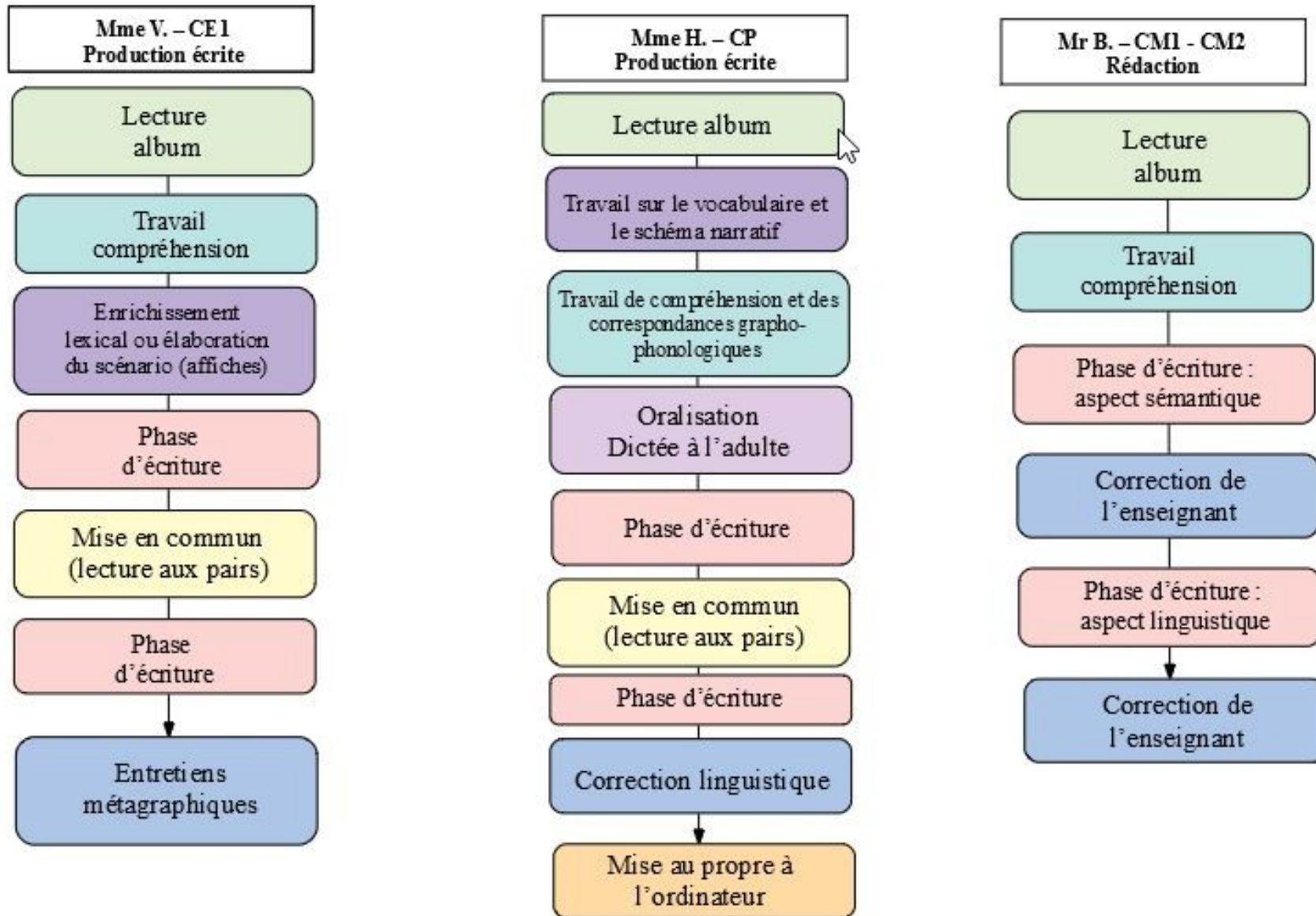
#### **4.5. Pratiquer la production d'écrits dans les classes**

Souvent, les pratiques professionnelles sont très éloignées des théories. Nous venons de voir que les écrits de travail sont très souvent uniquement considérés comme des brouillons dans le cadre d'une séquence de production d'écrit. Alors, il convient de nous demander si dans leur classe, les écrits de travail se résument à une fonction de premier jet car cela prouverait qu'ils ne sont que partiellement conscientisés.

##### *4.5.1. La place des écrits de travail dans les classes*

Quelle place les enseignants offrent-ils aux écrits de travail dans une séquence de production d'écrit ? Pour répondre à cette question qui nous éclairera sur leur conscientisation des écrits intermédiaires, nous nous appuyons sur les entretiens ethnographiques que nous avons menés et sur les fiches de préparation que ces trois enseignants nous ont généreusement transmises. En effet, afin de vérifier quelle place ces trois professeurs des écoles accordent aux écrits réflexifs dans leurs séquences de production d'écrit, il nous paraît d'abord intéressant de reconstruire le squelette d'une séquence de production d'écrit. Les anticiper au sein même des fiches de préparation ou les laisser vivre librement dans les classes seraient un indice de leur conscientisation. Nous avons résumé les données recueillies grâce à la carte mentale suivante :

**Carte mentale résumant les squelettes des séquences de production d'écrit de trois enseignants**



Les trois professeurs des écoles débutent d'abord par « *une séance d'imprégnation* »<sup>92</sup>, c'est-à-dire une séance pendant laquelle un album jeunesse est lu aux élèves : il est le point de départ de la production d'écrit. En effet, Mme H. propose généralement aux élèves de réécrire l'album en conservant la structure mais en modifiant son contenu. Mme V., dans le cas de figure qu'elle nous expose, « *leur [...] fait écrire la fin de l'album en partant de l'image où le loup saute sur l'enfant. Ensuite, on a / fait de l'écriture en collectif. C'est-à-dire que tout le début de l'album, on l'a écrit en collectif* »<sup>93</sup>. Tandis que Mr B., dont la séquence s'intègre dans le domaine de la rédaction, s'appuie sur la lecture de *Les douze travaux d'Hercule* pour faire écrire à ses élèves une treizième épreuve.

Un travail de compréhension est ensuite amorcé et dans les classes de cycle 2, un travail sur le vocabulaire est réalisé. Mme V. répertorie le vocabulaire « *en rapport avec le loup donc « des crocs, des longues oreilles, des grandes oreilles* » »<sup>51</sup> ou en rapport avec les émotions sur des affiches ou des *flash-card* qu'elle laisse à disposition des élèves. Par ailleurs, sa fiche de préparation indique qu'elle élabore collectivement le scénario du début de l'histoire de *Loup noir* de Antoine Guillopé en réalisant trois affiches intitulées : « Qui ? » « Où ? » « Quand ? ». Mme H. a une démarche légèrement différente : elle conserve le lexique dans « *le classeur des mots nouveaux* »<sup>50</sup>, un classeur qui selon elle, n'est pas assez exploité par les élèves.

Une première phase d'écriture intervient ensuite. Alors que les élèves de CP et CE1 ne sont pas contraints de se concentrer sur un aspect particulier, Mr B. incite ses élèves de CM1 – CM2 à s'intéresser, dans un premier temps, exclusivement à l'aspect sémantique de leur écrit : « *une première partie / plutôt sur un brouillon où on va s'intéresser essentiellement aux idées, voir si la consigne a été respectée* »<sup>94</sup>.

Puis vient le moment de la lecture de sa production devant les pairs afin de « *d'aider [les élèves qui sont partis dans des voies qui n'avaient aucun rapport avec l'écrit] que ce qu'ils ont fait c'était pas ce qui était demandé quoi* » dans les classes de Mme H. et Mme V. pendant que Mr B. corrige les productions de ses élèves et soulignent les passages qui ne sont pas cohérents ou le non respect de la consigne de départ.

---

92 Extrait de l'entretien de Mme H.

93 Extrait de l'entretien de Mme V.

94 Extrait de l'entretien de Mr B.

Une seconde phase d'écriture intervient dans les trois classes. Excepté dans la classe de CE1 de Mme V., les élèves sont invités à se concentrer sur les corrections apportées par l'enseignant et sur l'aspect linguistique de leur production d'écrit. Mme V. ne s'inquiète de la grammaire qu'à la toute fin de la séquence, à l'occasion d'entretiens métagraphiques pour que ce soit « *vraiment avec eux qu'on réfléchit* »<sup>51</sup>.

Que retenons-nous alors de la place que ces trois enseignants accordent aux écrits de travail dans le cadre d'une séquence de production d'écrit ?

Nous remarquons d'abord que ce sont les jets d'écriture qui occupent la majorité de la séquence. Les enseignants imposent deux jets d'écriture dans chaque séquence. Ils donnent alors beaucoup d'importance aux brouillons, ce qui correspond aux définitions des écrits intermédiaires qu'ils nous ont communiquées. L'écrit intermédiaire est irrémédiablement perçu, en premier lieu, comme un premier jet à améliorer.

Seule Mme V. met en place des écrits de travail sous différentes formes alors qu'elle estime ne pas en mettre en place : « *ouais non ça je ne le fais pas* »<sup>55</sup>. Il y a d'abord l'affiche qui répertorient le vocabulaire de la description du loup. Cette affiche est conçue de la même façon que l'affiche du vocabulaire de la description du monstre dans la séquence d'enseignement-apprentissage mise en œuvre dans la classe de CP : « *ce sont des collectes de mots* »<sup>56</sup> réalisées au fur et à mesure des lectures d'album dont le personnage principal est un loup. Ensuite, il y a les cartes qui répertorient quelques émotions et leurs synonymes dans une petite boîte au fond de la classe, après un travail sur le livre *La couleur des émotions* de Marie Antilogus. Ces deux outils, primordiaux pour l'enrichissement lexical des productions écrites des élèves, sont des écrits de travail. Ils sont construits collectivement, ils sont éphémères et ils revêtissent n'importe quelle forme. Par ailleurs, ils sont là pour faire acquérir un nouveau lexique aux élèves et les faire réfléchir sur la façon dont ils peuvent intégrer ce lexique dans une production écrite.

Nous pourrions croire que, lorsque Mme H. évoque « *un classeur des mots nouveaux dans lequel sont répertoriés tous les mots de vocabulaire qui ont posé des problèmes, des expressions au sens figuré, des contraires, des verbes, en fonction de nos rencontres dans les lectures* », « *le cahier pour savoir comment écrire les mots* » ou « *des aides de sons complexes qui sont affichés dans la*

---

95 Extrait de l'entretien de Mme V.

*classe* », il s'agit également d'écrits réflexifs. Cependant, ces trois outils qui sont, certes importants pour les apports lexicaux mais également pour la maîtrise des correspondances grapho-phonologiques, ne peuvent être considérés comme tels pour la seule raison qu'ils ne sont pas éphémères. Ils ne sont pas passagers dans la classe mais ils sont destinés à rester dans la classe tout au long de l'année.

Grâce à ces entretiens ethnographiques et les fiches de préparation de ces enseignants, nous prenons conscience qu'ils anticipent très peu les écrits de travail dans leur séquence de production d'écrit « type ». Par ailleurs, l'omniprésence du brouillon en tant qu'écrit intermédiaire nous en dit long sur la conscientisation de ces outils. Alors, nous nous demandons si ces enseignants laissent les élèves procéder librement.

#### *4.5.2. Une liberté procédurale dans les classes ?*

Offrir la possibilité aux élèves d'agir de la façon dont ils le souhaitent en fonction de leurs propres besoins est primordial dans la cadre d'une séquence de production d'écrit à l'école élémentaire. Les enfermer dans un support ou dans une procédure à respecter à la lettre alors qu'ils ne ressentent aucune aisance face à cela ou qu'ils n'en comprennent pas le sens ne contribue pas à favoriser leur réussite. Au contraire, cela complexifierait leur entrée dans la production. De plus, laisser les élèves procéder comme ils en ont envie ce serait prendre en compte l'existence des écrits de travail et leurs intérêts pour les élèves. Ce serait donc un indice de la conscientisation des écrits de travail par les enseignants.

C'est pour cette raison que nous avons proposé aux participants du questionnaire de répondre à la situation suivante, une situation largement inspirée de celle qui est à l'origine de notre questionnement de recherche.

*Vous organisez une production d'écrit littéraire. C'est la première séance.*

*Vous donnez la consigne suivante : écrivez le début d'un conte sur une feuille quadrillée.*

*Un élève sort son ardoise et écrit le nom d'un personnage et d'un lieu.*

*Comment réagissez-vous ?*

Les professeurs des écoles interrogés étaient invités à répondre le plus honnêtement possible. Les réactions que nous avons recueillies en disent beaucoup sur la conscientisation des écrits de travail par les enseignants, des réactions que nous avons de nouveau catégorisées dans le tableau suivant :

Catégories	Nombre de réponses
Une certaine liberté d'agir	21
Il s'agit d'une bonne idée	14
Laisse agir l'élève	6
Encourage la démarche de l'élève	4
Laisse agir l'élève en fonction des conditions	1
Une intervention dans la démarche de l'élève	12
Suggère de changer de support	6
Répète la consigne	6
Donne des conseils à l'élève	2
Des enseignants qui se questionnent	12
Émet des hypothèses sur les raisons de cette démarche	11
Questionne l'élève sur les raisons de cette démarche	1

Dans un premier temps, nous retenons que plus de la moitié des enseignants interrogés est favorable à une certaine liberté d'agir de l'élève. Ils sont nombreux à estimer que, malgré le fait que le support de la feuille quadrillée soit imposée, un passage préalable par l'ardoise est loin d'être une mauvaise idée. Ainsi, ils laissent agir l'élève voire l'encouragent car ils estiment que cet écrit intermédiaire vient en aide à l'élève ou lui permet de « *[planifier] ce qu'il souhaite écrire* »<sup>96</sup>. Un professeur des écoles titulaire « *rajoute [même] que chacun peut effectivement écrire ses idées sur une ardoise avant de se lancer* »<sup>97</sup>. Mr B. est du même avis. Ses élèves de CM1 – CM2 sont libres de procéder à leur manière comme il nous l'explique dans son entretien.

96 Réponse n°2 à la situation 1 du questionnaire

97 Réponse n°23 à la situation 1 du questionnaire

**C** : Mais est-ce que les élèves sont libres de procéder de la manière dont ils souhaitent pour écrire leur texte ?

**Mr B.** : Oui.

**C** : Donc si...

**Mr B.** : Ils forment des mots clés, par exemple mots clés et ensuite rédiger le texte...

**C** : Ça tu les laisses faire ?

**Mr B.** : Oui.

*Extrait de l'entretien de Mr B.*

Pour cet enseignant ayant une expérience de six années dans l'Éducation nationale, empêcher les élèves d'écrire des mots clés avant de produire leur texte « *se / serait les / bloquer dans leur écriture, je pense* »<sup>98</sup>. Il précise alors que « *chacun fait comme il veut* »<sup>98</sup> et qu'il n'intervient jamais lorsque certains de ses élèves ressentent le besoin d'écrire leurs grandes idées avant d'engager l'étape de la mise en mots. Ce professeur des écoles semble prendre en compte la complexité des compétences en jeu dans la production d'écrit mais également concevoir l'existence des écrits de travail dans sa classe et leurs intérêts pour les élèves, ce qui est une véritable compétence professionnelle ainsi qu'une véritable aide pour ses élèves.

Cependant, le tableau nous indique que pour un professeur des écoles titulaire, cette liberté procédurale est limitée à certaines conditions : « *en fonction de l'élève concerné, je le laisse faire ou pas !* »<sup>99</sup>. En effet, cette liberté dépendrait du profil de l'élève en question. La réponse, se limitant à quelques mots, ne précise pas dans quel cas cet enseignant resterait en retrait. Nous ne pouvons qu'émettre les hypothèses suivantes. S'il s'agit d'un élève qui rencontre des difficultés dans le domaine de la production d'écrit, il est probable que l'enseignant le laisse faire d'une part, parce qu'il estime que ce passage par l'ardoise peut lui apporter une aide, ou ne le laisse pas faire d'autre part, parce qu'il estime que ce passage par l'ardoise ne fait qu'alourdir l'activité cognitive de l'élève. Autrement, s'il s'agit d'un élève davantage en réussite dans le domaine de la production d'écrit, il est probable que, d'une part, l'enseignant le laisse faire parce qu'il estime, là encore, que ce passage par l'ardoise ne peut que favoriser sa réussite ou, d'autre part, ne le laisse pas agir parce que l'enseignant pense que l'élève a toutes les capacités pour planifier et mettre en mots dans le

---

98 Extrait de l'entretien de Mr B.

99 Réponse n°14 à la situation 1 du questionnaire

même temps. Dans ce cadre, Mme V. impose l'utilisation de l'ardoise à ses élèves dits en difficulté avant de mettre leurs idées en mots car la place de l'essai-erreur y est exacerbée grâce à la possibilité d'effacer facilement ce qui est écrit. De ce fait, l'ardoise facilite le tâtonnement, ce qui « rassure »<sup>100</sup> les élèves. Elle précise tout de même que les élèves qui sont plus à l'aise « ont le droit [d'écrire sur l'ardoise] mais après eux c'est libre, c'est s'ils ont envie »<sup>57</sup> et que c'est notamment « parce qu'ils aiment bien écrire sur l'ardoise [rire]. Et ils aiment bien recopier »<sup>57</sup>. Ce qu'elle ne voit pas, c'est que les élèves dits en réussite mobilisent eux aussi l'ardoise parce qu'ils en ressentent le besoin. Ils aiment écrire sur l'ardoise certainement pour la même raison que les autres élèves : pour la place accordée aux essais et au tâtonnement. Les écrits de travail ne doivent pas être réservés aux élèves qui rencontrent des difficultés. Ils doivent pouvoir être mobilisés dès que les élèves en ont besoin pour alléger leur charge cognitive.

En parallèle de cette majorité d'enseignants qui laissent agir les élèves parce qu'ils ont conscience que ces écrits de travail ne sont que bénéfiques pour leur activité intellectuelle, nous remarquons que 35 % des participants au questionnaire n'hésitent pas à intervenir dans la démarche entreprise par l'élève dans le seul but de la brider.

Ils sont six à suggérer à l'élève de changer de support et surtout ils sont six à proposer « de sortir son cahier de brouillon »<sup>101</sup>, « de recopier ses idées sur une feuille »<sup>102</sup>, « de commencer sur le cahier de brouillon puis de recopier ensuite sur une feuille »<sup>103</sup>, « de prendre un support plus adapté un cahier d'écriture ou des feuilles à glisser dans des lutins »<sup>104</sup>. Selon eux, l'ardoise n'est pas adapté parce qu'elle n'est pas un support durable permettant de conserver l'écrit de l'élève. Dans le cas présenté, l'élève écrit d'abord quelques mots sur son ardoise et met ensuite en mots ses grandes idées. Ce sont des mots clés qui favorisent son entrée dans l'écriture. La réponse d'un professeur des écoles titulaire exprime entièrement la non-conscientisation de cet écrit de travail : « je lui dis qu'il peut continuer à écrire sur son ardoise mais lui suggère de prendre une feuille en lui expliquant que je vais devoir ramasser son travail pour garder une trace écrite »<sup>105</sup>. Aucun de ces enseignants n'a conscience que l'inscription de mots clés sur l'ardoise est primordiale, sur un temps relativement court, pour permettre à l'élève d'entrer dans l'écriture. Ils considèrent que ce qui

---

100 Extraits de l'entretien de Mme V.

101 Réponse n°8 à la situation 1 du questionnaire

102 Réponse n°10 à la situation 1 du questionnaire

103 Réponse n°22 à la situation 1 du questionnaire

104 Réponse n°28 à la situation 1 du questionnaire

105 Réponse n°19 à la situation 1 du questionnaire



est annoté sur l'ardoise est la production finale. Or, il s'agit bien d'un écrit de travail. C'est la preuve que, pour ces enseignants, les écrits réflexifs sont loin d'être conscientisés.

Il en va de même pour les six autres professeurs des écoles qui interviennent dans la démarche de l'élève en répétant la consigne. Un professeur des écoles en maternelle répond même la chose suivante : « *je rigole et vais lui redire la consigne* »<sup>106</sup>. Ces enseignants considèrent l'utilisation de l'ardoise comme un non respect de la consigne énoncée car l'élève ne mobilise pas la support d'écriture imposé. Une nouvelle fois, ces enseignants n'ont pas conscience que le passage par l'ardoise n'est qu'une étape intermédiaire à la production d'écrit. Mme H. nous indique, pendant son entretien, qu'elle propose un seul support à la production d'écrit : une feuille dite de brouillon. Lorsque nous lui demandons si ses élèves de CP « *peuvent passer par l'écriture sur l'ardoise par exemple pour écrire un mot ou les idées qu'ils veulent ensuite organiser dans leur écrit* »<sup>107</sup>, elle nous indique qu'ils « *n'éprouvent pas spécialement le besoin* »<sup>107</sup>. Il convient de préciser qu'elle n'a enseigné que dans des classes des deux premiers cycles de l'école primaire et que de toute sa carrière, elle croit ne jamais avoir vu une telle procédure. Alors pourquoi ? Les élèves ne se sentent-ils pas libres d'agir de la manière qu'ils souhaitent parce qu'elle « *les ferme sur la feuille de brouillon* »<sup>107</sup> ? Ou bien n'en ressentent-ils tout simplement pas le besoin ? Pour avoir analysé cette classe de CP sous des angles différents, il semble que ces élèves, qui viennent à peine d'entrer dans la production d'écrit, n'ont jamais vu qu'il était possible de procéder de cette manière. L'essai-erreur a encore une fois toute sa place et cela apparaît comme suffisant.

Pour finir cette analyse, il convient de préciser que seulement 35 % des participants au questionnaire questionne la démarche de cet élève. Ils entreprennent un travail d'analyse de l'activité en se posant ou en posant la question suivante : pourquoi est-ce que tu écris des mots clés sur ton ardoise ? Seul un professeur des écoles stagiaire « *lui demande s'il utilise l'ardoise pour prendre des notes destinées ensuite à l'aider à construire son récit* »<sup>108</sup> tandis que tous les autres émettent des hypothèses sur les raisons qui ont poussé cet élève à agir de cette façon. Pour toutes ces personnes, le passage par l'ardoise est un outil de planification. Selon ce professeur des écoles stagiaire, « *l'élève ne peut pas se lancer dans l'écriture sans avoir posé les bases de son histoire (lieu, personnages, action principale...)* »<sup>109</sup>. Là encore, nous retrouvons une des fonctions de l'écrit de travail : décharger l'activité cognitive de l'élève en séparant les compétences en jeu dans la

---

106 Réponse n°12 à la situation 1 du questionnaire

107 Extrait de l'entretien de Mme H.

108 Réponse n°3 à la situation 1 du questionnaire

109 Réponse n°6 à la situation 1 du questionnaire

production d'écrit. En s'interrogeant sur cette démarche, ces enseignants ont totalement conscience qu'il s'agit d'un écrit intermédiaire à la production d'écrit d'une grande utilité pour cet élève qui en ressent le besoin.

#### 4.5.3. Évaluer les productions d'écrits

Évaluer la production d'écrit a longtemps été limité à l'évaluation du produit fini. Or, et comme le précise le programme de cycle 3, « *tout comme l'écrit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé* »<sup>110</sup> (Ministère EN, 2020, p. 18). Aujourd'hui, dans le cadre de la production d'écrit, le professionnel de l'éducation doit s'interroger sur la procédure mise en œuvre par les élèves pour produire le texte final. L'évaluation fait pleinement partie d'une séquence de production d'écrit, quelle soit diagnostique, formative ou sommative. Selon nous, nous intéresser aux façons dont les trois enseignants avec qui nous nous sommes entretenus évaluent les productions d'écrits de leurs élèves permet d'éclairer notre questionnement de recherche car en effet, prendre en compte le processus rédactionnel des élèves dans l'évaluation est une preuve de la conscientisation des écrits de travail.

À la relecture des entretiens ethnographiques, nous nous rendons compte d'abord que Mme V. et Mme H. éprouvent des difficultés à évaluer la production d'écrit dans leur classe. « *C'est une étape je l'avoue que j'ai du mal à faire* »<sup>111</sup> selon Mme H. Alors que Mme V. explique qu'elle « *galère un peu* »<sup>112</sup>. Elles ne savent pas réellement comment s'y prendre et pourtant, nos discussions nous révèlent leur procédure d'évaluation.

À la question « *comment est-ce que vous procéder pour évaluer les productions écrites ?* », ces trois professeurs des écoles n'évoquent que l'évaluation sommative, c'est-à-dire celle qui intervient à la toute fin de la séquence. Pourtant, les corrections que Mme H. et Mr B. apportent à chacun des jets d'écriture, notamment à propos de l'aspect sémantique, sont une étape permettant l'évaluation des élèves dans le domaine de la production d'écrit. Les différents jets d'écriture ont, dans ce cadre, pour fonction de montrer à l'enseignant où l'élève en est et comment il a su progresser entre ces

---

110 Ministère de l'éducation nationale, *Programme du cycle 3*, BOEN n°31, 30 juillet 2020, p. 18.

111 Extrait de l'entretien de Mme H.

112 Extrait de l'entretien de Mme V.

écrits intermédiaires et sa production finale. Ils évaluent donc, sans en avoir conscience, le premier jet d'écriture en se demandant si l'élève répond correctement aux attentes.

Autrement, ils ne considèrent tous les trois que le produit final de la séquence de production d'écrit. Ils n'évaluent que le dernier écrit sans prendre en compte le processus rédactionnel par lequel l'élève est passé.

Mme V. et Mme H. expliquent qu'elles évaluent surtout la capacité des élèves à réinvestir des notions grammaticales dans leur production d'écrit. Elles sont alors attentives à « [la] *majuscule*, [le] *point*, [le] *singulier*, [le] *pluriel* »<sup>71</sup> mais également au « *respect dans tout ce qui est correspondances grapho-phonologiques* »<sup>70</sup> ou au réinvestissement d'un « *vocabulaire riche* »<sup>70</sup>. Mme H. évalue surtout ses élèves par rapport au respect des attentes qui doivent être ciblées auparavant avec eux afin que l'évaluation soit explicite.

Par ailleurs, Mr B. et Mme V. portent leur regard autant sur l'aspect linguistique de la production finale que sur son aspect sémantique. L'enseignante de la classe de CE1 attend de ses élèves que leur texte soit porteur d'une certaine cohérence. Mr B. quant à lui, propose une grille d'auto-évaluation à ses élèves de CM1 – CM2, que ces derniers doivent remplir lorsque le dernier écrit est produit. Dans cette grille d'auto-évaluation, nous retrouvons les critères suivants :

- J'ai fait au moins 3 phrases.
- Mes phrases commencent par une majuscule et se terminent pas un point.
- J'ai conjugué correctement les verbes.
- J'ai utilisé un vocabulaire approprié (pas de répétitions, pas de mots familiers...).
- J'ai décrit la forêt.

Il nous semble que les quatre premiers critères soient à respecter pour n'importe quelle production d'écrit alors que le dernier est spécifique à la séquence mise en place sur l'album jeunesse *Le tunnel* de Anthony Browne. Nous remarquons que c'est le respect des normes grammaticales qui est privilégié mais que le processus rédactionnel n'est pas une seule fois pris en compte.

Nous constatons que ces trois professionnels de l'éducation ne savent pas comment évaluer correctement la production d'écrit parce qu'elle diffère des évaluations stéréotypées que nous avons tous vécues durant notre enfance. Produire un écrit littéraire ce n'est pas répondre à des questions de connaissances dont il est aisé de vérifier la véracité. Produire un écrit littéraire c'est passer par plusieurs étapes rédactionnelles que l'enseignant doit impérativement prendre en compte dans son évaluation afin de percevoir les progrès réalisés par les élèves entre le premier jet d'écriture et la production finale.

## 5. DISCUSSION DE NOS RÉSULTATS ET LIMITES DE NOTRE ÉCRIT DE RECHERCHE

### 5.1. Quels résultats pour notre recherche ?

Toutes les analyses que nous avons menées dans cet écrit de recherche avaient donc pour objectif de répondre à la problématique suivante : les écrits de travail sont-ils conscientisés par les élèves et les enseignants de l'école primaire ? Les observations à l'occasion des temps de stage dans le cadre de la rédaction de notre ERCAPP nous avaient amené à partir du constat que ces écrits pour apprendre et réfléchir sont loin d'être conscientisés par les deux acteurs au cœur du système éducatif français.

Après ce long et éprouvant travail de recherche, nous nous apercevons que cela est bien plus complexe que nous le pensions. Nous pouvons finalement conclure que la conscientisation est propre à chacun ; il existe bien autant de conscientisation qu'il existe d'élèves et de professeurs des écoles.

Nous remarquons cependant des invariants dans les données dont nous disposons.

Nous avons vu que tous les élèves utilisent les écrits de travail alors que nous pensions qu'ils seraient une minorité mais qu'il existe tout de même des disparités dans ces recours d'un élève à un autre ou d'une séance à une autre. Ces disparités sont la conséquence du statut scolaire des élèves et de la posture d'enseignement du professeur des écoles. Plus un élève rencontre des difficultés en production d'écrit et plus il y recourt notamment parce que l'enseignant adopte une posture d'accompagnement permettant de lui venir en aide en l'invitant à s'appuyer sur ces outils. La conscientisation des écrits de travail par ces élèves semble alors difficile à vérifier à cause de l'intervention de l'enseignante-stagiaire.

C'est d'ailleurs ce rapport entre l'élève et le professeur qui paraît être au cœur de notre analyse.

En effet, le premier jet d'écriture est perçu comme un brouillon par les élèves parce que leur enseignante référente perçoit le premier jet d'écriture comme tel. Les élèves n'ont donc pas une

connaissance critique de ces écrits intermédiaire puisqu'ils reproduisent un schéma de révision habituel alors que, dans le cas particulier présenté, une grande liberté d'agir leur avait été laissée.

Cela nous amène alors à conclure que la condition de la conscientisation des écrits de travail par les élèves est la conscientisation des écrits de travail par les enseignants, ce à quoi nous ne nous attendions pas.

Or, comme nous l'avons analysé, les enseignants et particulièrement les titulaires qui sont sortis de formation depuis quelques années, sont incapables de définir correctement ce qu'est un écrit de travail et le réduisent presque constamment au statut de brouillon dont il est nécessaire de corriger les erreurs grammaticales. Même s'ils semblent avoir conscience des intérêts de la conception d'une carte mentale avant de produire un texte, il est difficile pour eux de laisser les élèves agir librement, ce qui contredit donc l'affirmation de la conscientisation des intérêts de ces outils pour les élèves.

En réalité, et nous n'y avons jamais pensé, tant que les professionnels de l'enseignement ne sont pas au clair avec ce concept d'écrits réflexifs, alors leur conscientisation générale sera entravée.

## **5.2. Les limites de notre recherche**

Les différentes méthodologies de recherche que nous avons décidé de mettre en œuvre pour apporter des réponses à notre questionnement de recherche présentent des limites qu'il nous paraît primordial de signaler car il est nécessaire de les prendre en compte lors de la lecture des résultats.

### *5.2.1. Une limite générale*

Dans un premier temps, nous avons relevé une limite assez générale. Notre méthodologie de recherche se base essentiellement sur des données fournies par l'observation de treize élèves et trois entretiens ethnographiques avec des enseignants. Ces chiffres ne sont absolument pas représentatifs de la population qui nous intéresse dans cet écrit. Treize élèves ne peuvent pas représenter les milliers d'élèves français et trois enseignants ne peuvent pas représenter les centaines de milliers de professeurs des écoles français. En effet, nous cherchons à montrer que les écrits de travail sont loin

d'être conscientisés par les deux acteurs principaux du système éducatif français or, nous n'avons qu'un échantillon relativement réduit. Il convient alors de ne pas généraliser les résultats de notre recherche car, comme nous l'avons vu, la conscientisation est finalement propre à chacun.

### *5.2.2. Les limites de la méthodologie de recueil des données du côté des élèves*

Dans un deuxième temps, la méthodologie de recherche mise en place auprès des élèves présente plusieurs limites. Il faut d'abord savoir que l'enseignante-stagiaire qui a mis en œuvre la séquence d'enseignement-apprentissage dans cette classe de CP, c'est moi. Mon implication personnelle et affective dans la menée de cette recherche a donc fortement influencé ces moments d'apprentissages et donc, les élèves. Il était difficile de dissocier mon statut d'enseignante-stagiaire de celui d'apprentie « chercheuse » et cela présente forcément des conséquences. Par ailleurs, mon statut de stagiaire a logiquement engendré des conseils de la part de l'enseignante permanente de cette classe mais également quelques points imposés, comme l'usage de la feuille de brouillon pour la production d'écrit alors que j'aurais préféré ne pas enfermer les élèves dans ce support.

Ensuite, mes capacités d'observation ne sont pas parfaites. Pendant ce stage, je ne devais pas uniquement me concentrer sur mes recherches, ce qui implique certainement des manquements dans l'observation des élèves. D'ailleurs, nous l'avons déjà évoqué mais nous n'avons pas eu accès aux recours cognitifs aux écrits de travail entrepris par les élèves. Autrement dit, il est fort probable que certains élèves n'aient pas ressenti le besoin d'utiliser physiquement les écrits de travail parce qu'ils en avaient mémorisé le contenu, ce que nous ne saurons jamais, et ce qui laisse planer un doute sur leur conscientisation.

Cette séquence d'enseignement-apprentissage contenait plusieurs écrits de travail mais par faute de temps, nous n'avons pu mettre en œuvre qu'un seul jet d'écriture avant la production finale. Cela biaise donc nos données à propos de la façon dont le premier jet d'écriture est perçu par les élèves. Il aurait été préférable d'observer plusieurs jets d'écriture afin d'être catégorique sur l'analyse de ces données.

Pour finir, les entretiens d'explicitation ont été menés auprès des élèves dans un contexte implicite puisqu'ils ne savaient pas qu'ils étaient enregistrés et que leur parole contribuerait à étayer

nos recherches. De cette manière, ils n'ont pas adapté leur comportement et sont restés naturels lors de nos discussions. Cependant, les entretiens n'ont pas eu lieu dans un endroit neutre : je les ai interrogé dans la classe, à chaque fois qu'ils me faisaient signe qu'ils avaient terminé leur travail. Ils me répondaient donc dans un brouhaha constant et dans un milieu où leurs camarades se mouvaient constamment. Ces éléments ont pu influencer leur prise de parole et notamment leur temps de parole.

### *5.2.3. Les limites de la méthodologie de recueil des données du côté des enseignants*

Dans un troisième temps, la méthodologie de recueil de données mise en place auprès des enseignants présente elle aussi certaines limites.

Nous le savions, le questionnaire a l'avantage de toucher un grand nombre de personnes grâce à sa large diffusion sur les réseaux sociaux mais présente de nombreux inconvénients. Les participations étant totalement anonymes, nous sommes dans l'incapacité de demander de clarifier ou d'approfondir certaines des réponses. De plus, les réponses dépendent du temps que les participants ont à nous accorder : les réponses plus courtes sont donc certainement la marque d'un manque de temps. Par ailleurs, les réponses de ces personnes peuvent être faussées. Ils ont pu, par exemple, consulter la définition d'un écrit de travail sur internet avant de la réécrire dans le questionnaire. Cependant, nous ne serons jamais en mesure d'affirmer si ces enseignants se sont appuyés sur d'autres sources que leurs connaissances personnelles.

Les entretiens ethnographiques étaient donc nécessaires pour relever des réponses plus honnêtes et complètes. Or, eux aussi présentent des limites. Les entretiens de Mme H. et Mr B. ont été réalisés en face à face. Alors que Mr B. n'avait aucun impératif, Mme H. m'a proposé un créneau sur le temps du midi, entre deux récréations. Elle était donc implicitement pressée par le temps et par son appétit. Même si je connaissais ces trois enseignants et qu'ils étaient donc en confiance, j'ai pu influencer implicitement certaines de leurs réponses par des gestes, des expressions du visage ou par des indices que j'ai pu malencontreusement laissés dans mes interrogations. Tandis que l'entretien téléphonique que nous avons eu avec Mme V. nous rend ses gestes et ses expressions du visage inaccessibles.



## CONCLUSION

Le concept d'écrit de travail, défini par Bucheton et Chabanne comme des écrits se situant « *entre le brouillon, promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation et d'évaluation* »<sup>52</sup> (Bucheton & Chabanne, 2000, p. 2) est présent dans les instructions officielles de l'école primaire. Un professeur des écoles doit donc offrir la possibilité à ses élèves de les mettre en place et cela, dans toutes les disciplines, parce que les allers et retours entre la pensée et le langage que ces outils permettent, engendrent des apprentissages et des réflexions. D'intérêts multiples, les écrits intermédiaires sont une aide primordiale pour les élèves qui produisent des écrits littéraires en classe car ils contribuent à ce que Bucheton a nommé l'épaississement du texte (Bucheton, 2014).

Ces écrits de travail sont présents au quotidien depuis le début de mes études universitaires. Or, alors que cette pratique est conceptualisée depuis 2002, qu'elle est présente dans les programmes de cycle 3 et qu'elle est enseignée en master MEEF dans le cadre de l'apprentissage de la didactique de l'écrit, je ne l'ai que très peu observée lors de mes premiers stages d'observation et de pratique accompagnée.

Je me suis donc penchée sur la question. Pourquoi ces écrits de travail sont-ils si peu présents alors que les enseignants ne cessent de prendre des notes des échanges oraux ? Pourquoi sont-ils si souvent contenus dans les classes alors que les enseignants les utilisent eux aussi ? Pourquoi sont-ils si peu mis en avant par les enseignants alors qu'ils ressentent eux-mêmes le besoin d'en concevoir ?

Les professeurs des écoles auraient pu ne pas en avoir connaissance mais ils sont présents dans les programmes de l'école primaire. Il restait une seule solution pour expliquer ce constat : ils n'en ont pas une connaissance critique. Ils ne savent pas réellement à quoi ces écrits intermédiaires peuvent ressembler et quels intérêts ils peuvent présenter pour l'activité cognitive de leurs élèves.

C'est ce que nous avons su démontrer dans cet écrit de recherche.

Les enseignants ne semblent conscientiser qu'une partie du concept d'écrit de travail : le fait qu'il soit un type de brouillon. Cependant, ils en oublient tout un pan : le fait qu'il soit un outil

métacognitif permettant d'accéder à la pensée de l'élève à un moment précis ou bien qu'il soit un outil d'étayage pour épaissir la production d'écrit de l'apprenti scripteur.

Or, cette semi conscientisation a des effets importants sur la conscientisation de ces écrits pour apprendre et réfléchir par les élèves. Sans enseignement d'une méthodologie ou sans explicitation de leurs fonctions dans le cadre précis de la production d'écrits, les élèves sont incapables de les mobiliser parce qu'ils n'en ont pas connaissance ou parce qu'ils ne se sentent pas libres de le faire.

Je peux donc dire que cet écrit de recherche mené tout au long de cette deuxième année de master MEEF m'a permis de prendre conscience qu'il était de mon ressort, en tant que future professionnelle de l'Éducation nationale, d'avoir une connaissance critique non pas des écrits de travail, mais de tous les concepts didactiques et pédagogiques en jeu dans les classes. La preuve en est : plus les enseignants conscientisent les écrits de travail et plus les élèves les conscientisent également. Je ne pourrai certes jamais tout savoir mais il me semble important d'actualiser constamment mes savoirs, mes savoirs-faire et mes savoirs-être pour permettre à mes futurs élèves d'acquérir des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être le plus aisément possible. Il ne suffit pas de devenir enseignant pour être enseignant. Être enseignant est le travail de toute une vie. C'est le travail d'une remise en question constante de ses propres pratiques.

Grâce à ces recherches, je me suis aperçue que la didactique, discipline qui m'était inconnue jusqu'à mon entrée en master MEEF, est d'une importance primordiale pour l'enseignement. Elle n'est pas simplement là pour assommer les étudiants et les professeurs des écoles de concepts parfois complexes à appréhender. Elle a été créée pour étayer nos pratiques. Elle a été créée pour nous aider à enseigner, comme les écrits de travail ont été conçus pour aider les élèves à réfléchir et à apprendre.

## BIBLIOGRAPHIE

### Sources scientifiques

#### Ouvrages didactiques

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus adaptés du primaire au lycée*. Paris : Retz.

Bucheton, D. & Chabanne, J-C. (2002). *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.

Crinon, J. & Marin, B. (2014). *La production écrite : entre contraintes et expression*. Paris : Nathan.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : E.S.F.

#### Articles didactiques

Anis, J. (1992). La rature et l'écriture. *Lis tes ratures*. TEM n°10/11, Grenoble.

Brousseau, G (1989). Le contrat didactique et le concept de milieu. *Publications mathématiques et informatique de Rennes*, pp. 95-101. [http://www.numdam.org/item/PSMIR\\_1989\\_\\_S6\\_95\\_0/](http://www.numdam.org/item/PSMIR_1989__S6_95_0/)

Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. In J. David éd., *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 166). Paris : PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.plane.1996.01.0159>

Bucheton, D. & Chabanne, J-C. (2000). Les écrits « intermédiaires ». *La Lettre de la DFLM*, 26(1), 23 – 27. <https://doi.org/10.3406/airdf.2000.1424>

Bucheton, D. & Chabanne, J-C. (2002). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, (149), 60 – 62.

Bucheton, D. & Chabanne, J-C. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? In D. Bucheton, & J-C. Chabanne (Eds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 25 – 51). Paris : PUF.

Bucheton, D. & Soulé, 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*. [En ligne]. Consulté le 20 février 2021. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

Catel, L. (2001). Écrire pour apprendre ? Écrire pour comprendre ? Etat de la question. *Aster*, 33(33), 17 - 47. <https://doi.org/10.4267/2042/8775>

Cellier, M. & Dreyfus, M. (2002). Place et fonctions des écrits intermédiaires ou réflexifs dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral. *Repères*, 26, 83 – 101.

Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. Dans : Jean-Charles Chabanne éd., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 123-143). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0123>

Crinon, J. & Eveleigh, H. (2018). Les écrits de travail des élèves. *Cahiers pédagogiques*, (544).

Doquet, C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le français aujourd'hui*, 174(3), 57. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0057>

Estrela, M. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, 12(2), 56. <https://doi.org/10.3917/cdle.012.0056>

Fabre-Cols, C. (2004). Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui*, 144(1), 18. <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0018>

Joubaire, C. (2018). (Ré)écrire à l'école pour penser et apprendre. *Dossier de veille de l'IFE*, 123, mars. Lyon : ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=f>

## Sources officielles

### Les programmes

Ministère de l'Éducation nationale (2020). *Programme du cycle 1*, BOEN n°31.

Ministère de l'Éducation nationale (2020). *Programme du cycle 2*, BOEN n°31.

Ministère de l'Éducation nationale (2020). *Programme du cycle 3*, BOEN n°31.

Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, BO n°17.

Ministère de l'Éducation nationale (2013). *Référentiel des compétences professionnelles du métier du professorat et de l'éducation*.

### Les ressources d'accompagnement

Ministère de l'Éducation nationale (2018). *Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail*. Eduscol. Consulté le 26 septembre 2020, à l'adresse [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/9/2\\_RA\\_C3\\_Francais\\_Ecriture\\_ECRITS\\_DE\\_TRAVAIL\\_591069.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/9/2_RA_C3_Francais_Ecriture_ECRITS_DE_TRAVAIL_591069.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale (2016). *Réécrire : principes et tactiques*. Eduscol. Consulté le 27 décembre 2020, à l'adresse [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/10/3/18\\_RA\\_C3\\_Francais\\_Ecriture\\_REECRIRE\\_591103.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/10/3/18_RA_C3_Francais_Ecriture_REECRIRE_591103.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale (2018). *L'écriture au cycle 2*. Eduscol. Consulté le 18 janvier 2021.  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16\\_C2\\_FRA\\_Ecriture\\_618063.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf)

## Sources numériques

Barthes, R. (1974). *Théorie du texte*, consulté le 24 décembre 2020 à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/>

Cnesco (2018). *Ecrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Note des experts. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Cnesco (2018). *Ecrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Delvolvé, N. (2006). Métacognition et réussite des élèves. *Cahiers pédagogiques*, consulté le 25 décembre 2020 à l'adresse <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

Dictionnaire Larousse en ligne, *Langage*, consulté le 24 décembre 2020 à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langage/46165>

Meirieu, P. *Petit dictionnaire de pédagogie*, consulté le 25 décembre 2020 à l'adresse <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Consulté le 30 décembre 2020 à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>

Pereira, I. (2018). Qu'est-ce que la conscientisation ? *Le courrier, l'essentiel autrement*. (en ligne), consulté le 30 décembre 2020 à l'adresse <https://lecourrier.ch/2018/11/23/quest-ce-que-la-conscientisation>

BSD (2016). *Enseigner la littérature patrimoniale au cycle 3*. Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=886107>



## **Sources issues de la formation**

Divers cours dispensés en Master MEEF 1<sup>er</sup> degré, en première et deuxième année, 2019 – 2021, INSPE de Damigny.


Cosson, C. (2020). *Les écrits de travail au service des apprentissages des élèves à l'école élémentaire*, ERCAPP non publié, INSPE de Damigny.

## ANNEXES

### Fiche séquence

<p align="center"><b>ÉCRIRE LE PORTRAIT D'UN MONSTRE</b></p> <p align="center"><b>Français – production d'écrit – CP</b></p>			
<p align="center"><b><u>Compétences et connaissances associées</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Écrire un texte en commençant à s'approprier une démarche.</li> <li>➤ Passer de l'oral à l'écrit.</li> <li>➤ Écouter pour comprendre des textes lus par un adulte et contrôler sa compréhension.</li> <li>➤ Participer à des échanges dans des situations diverses.</li> <li>➤ Construire le lexique.</li> <li>➤ Manier le traitement de texte pour la mise en page de courts textes.</li> </ul>		<p align="center"><b><u>Objectifs généraux de la séquence</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ produire une description détaillée d'un monstre permettant de le reconnaître en mobilisant du lexique et des outils construits pendant la séquence.</li> </ul>	
<b><u>Séance</u></b>	<b><u>Objectifs</u></b>	<b><u>Modalités</u></b>	<b><u>Déroulement</u></b>
<p><i>Séance 1</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• s'exprimer à l'oral pour décrire un personnage.</li> <li>• travailler en groupe pour construire le lexique de la description.</li> <li>• écouter l'enseignant lire <i>Qui a peur du dragon ?</i> Et retenir des éléments pour</li> </ul>	<p align="center">45 minutes</p> <p align="center">Groupe classe</p> <p align="center">Groupe de travail</p> <p align="center">Individuel</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <u>Jeu sur les monstres</u> : PE décrit un monstre et les élèves doivent le reconnaître + les élèves posent des questions pour deviner le monstre choisi par le PE + les élèves décrivent un monstre pour le faire deviner à la classe.</li> <li>◆ <u>Lecture de <i>Qui a peur du dragon ?</i></u> par l'enseignant : <b>qui est le personnage principal ?</b></li> <li>◆ En groupe de travail, <u>surligner les mots et expressions permettant de décrire le dragon</u> sur une feuille avec des mots</li> </ul>



	<p>réussir la tâche d'écriture.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>compléter la carte d'identité du dragon.</li> </ul>		<p>parasites.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en commun en complétant <u>la carte d'identité</u> du dragon en groupe classe.</li> </ul>
<i>Séance 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>enrichir le vocabulaire de la description et créer un outil permettant sa remobilisation.</li> </ul>	<p>45 minutes</p> <p>Binôme</p> <p>Groupe classe</p> <p>Classeur de vocabulaire de la classe + carte d'identité du monstre +</p> 	<p><i>Lecture offerte</i> : <i>Va t'en grand monstre vert</i> de Ed Embley.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Annnonce de <u>l'objectif de la séquence</u>.</li> <li>Annnonce de <u>l'objectif de la séance</u> : créer une affiche pour enrichir le vocabulaire de la description.</li> <li>Reprise du vocabulaire vu à la séance 1, avec <i>Le Gruffalo</i> et la lecture offerte → <u>catégorisation en binôme</u>.</li> <li><u>Mise en commun</u> et <u>conception d'une affiche</u>.</li> </ul>
<i>Séance 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>remobiliser du lexique de la séance 1 et 2 pour décrire, à l'oral, un monstre, pour le faire deviner à la classe.</li> <li>s'appuyer sur les outils construits en classe pour écrire le portrait d'un monstre issu d'un album</li> </ul>	<p>45 minutes</p> <p>Groupe classe</p> <p>Individuel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un élève choisit <u>une carte de monstre</u> dans une boîte opaque et à partir des étiquettes de l'affiche, le décrit pour le faire deviner à la classe.</li> <li>Choix d'un monstre dans le jeu : en <u>dictée à l'adulte</u>, l'enseignant écrit la description du monstre au tableau → écrit type imprimé et distribué aux élèves.</li> <li>Plusieurs albums sont proposés : les élèves choisissent un monstre d'un album et <u>écrit son portrait</u> sur une feuille de brouillon.</li> </ul>

	jeunesse.		
<i>Séance 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>critiquer, dans la bienveillance, les productions des pairs pour définir des critères de réussite.</li> <li>réécrire sa production écrite en prenant en compte les critères de réussite définis par le groupe classe.</li> <li>écrire un texte qui permet de comprendre de quel monstre on parle.</li> </ul>	<p>45 minutes</p> <p>Groupe classe</p> <p>Individuel</p> <p>Ordinateurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des élèves <u>lisent leur production</u> devant le groupe classe.</li> <li><u>Analyser les productions élèves à l'oral + une production type reprenant les erreurs des élèves au tableau</u> pour dégager des points positifs à conserver et des points négatifs à modifier, ce qui permet de dégager <u>des critères de réussite</u> (qui seront écrits au tableau) : <ul style="list-style-type: none"> <li>majuscule en début et point en fin de phrase.</li> <li>écrire des phrases qui ont du sens.</li> <li>le texte permet-il de deviner de quel monstre l'on parle ?</li> </ul> </li> <li><u>Réécrire le premier jet</u> en prenant en compte les critères de réussite et des annotations du PE → donner du sens grâce au projet inter-classe : les CE1 lisent les productions des élèves pour deviner le monstre qu'ils ont décrit.</li> <li><u>Taper la production finale</u> sur OpenOffice.</li> </ul>

## Questionnaire

### Question 1

Vous êtes :

- Professeur(e) des écoles stagiaire
- Professeur(e) des écoles titulaire
- Professeur(e) des écoles spécialisé(e)
- Professeur(e) des écoles retraité(e)

### Question 2

Dans quelle classe enseignez-vous actuellement (ou enseigniez-vous si vous êtes retraité(e)) ?

- PS
- MS
- GS
- CP
- CE1
- CE2
- CM1
- CM2

### Situation 1

Vous organisez une production d'écrit littéraire. C'est la première séance. Vous donnez la consigne suivante : écrivez le début d'un conte sur une feuille quadrillée. Un élève sort son ardoise et écrit le nom d'un personnage et d'un lieu. Comment réagissez-vous ?

### Situation 2

Dans la même situation que la première situation, un élève crée une carte mentale de la situation d'énonciation qu'il veut mettre en place dans son conte. Quel est l'intérêt, selon vous, de cette carte mentale ?

### Question 3

Avec vos mots, définissez ce qu'est un écrit de travail aussi appelé écrit intermédiaire.

Je fais cet entretien aujourd'hui avec vous dans le cadre de mon mémoire pour la dernière année de mon master MEEF. Nous allons donc parler de la production d'écrit en classe. Je vais vous poser une question très large et je vous laisse dire tout ce que vous avez à me dire à ce sujet. Et puis, au fur et à mesure, je pourrai vous poser des questions plus précises me permettant de recueillir davantage de données.

## **COMMENT PENSEZ-VOUS ET ORGANISEZ-VOUS LA PRODUCTION D'ÉCRIT DANS VOTRE CLASSE ?**

### **Formation**

- ◆ Combien d'années d'expérience avez-vous ?
- ◆ Dans quels niveaux de classe avez-vous enseigné ?
- ◆ Quelle formation professionnelle avez-vous reçue ?
- ◆ Avez-vous assisté à des animations pédagogiques à propos de la production d'écrit ?

### **Enseignement de la production d'écrit**

- ◆ Mettez-vous souvent en place des séquences de production d'écrit dans votre classe ?
- ◆ Pouvez-vous me donner les différentes étapes de vos séquences en production d'écrit ?
- ◆ Qu'avez-vous prévu pour la prochaine période ? Avez-vous une fiche de préparation à me transmettre ?
- ◆ Est-ce que vous mettez en place des projets longs de production d'écrit ?
- ◆ Partez-vous de support pour vos séquences de production d'écrit ? Quels types de supports ?
- ◆ Les élèves sont-ils libres d'écrire ce qu'ils veulent (sujet, lexique...) ?

- ◆ Les élèves sont-ils libres de procéder de la manière qu'il souhaite ?
- ◆ Comment procédez-vous pour aider les élèves en difficulté ?

### **1<sup>er</sup> jet d'écriture**

- ◆ Est-ce que vous faites revenir les élèves sur leur première production écrite ?
- ◆ De quelle manière les faites vous revenir sur leur première production écrite ?
- ◆ Pour quelles raisons faites-vous revenir les élèves sur leur première production écrite ?

### **Évaluation**

- ◆ Est-ce que vous corrigez les premières productions écrites des élèves ? Comment procédez-vous ?
- ◆ Comment évaluez-vous les productions écrites des élèves (contenu, forme, texte final ou textes intermédiaires) ?

Séance 3

*En autonomie : A*

*A la demande de l'adulte : D*

*Pas utilisé : X*

<b><u>Nom de l'élève</u></b>	<b><u>Écrit type</u></b>	<b><u>Affiche du vocabulaire de la description</u></b>
Manon	D	AA
Yann	X	AAAD
Noémie	X	DAA
Jean	A	X
Margaux	X	AAA
Alizée	AA	X
Timéo	A	DDA
Marylou	X	X
Elsa	A	A
Shannel	AA	A
Mélyna	X	A
Jercio	A	X
Rose	A	X

### Séance 4

*En autonomie : A      A la demande de l'adulte : D      Pas utilisé : X*

<b><u>Nom de l'élève</u></b>	<b><u>Affiche du vocabulaire de la description</u></b>	<b><u>Premier jet d'écriture</u></b>
Manon	D A A	D
Yann	D A A A A	D
Noémie	D D D	D
Jean	X	A
Margaux	A A	A
Alizée	A	D
Timéo	D D A	D
Marylou	A A	A
Elsa	A A	A
Shannel	D A	D
Mélyna	A A	A
Jercio	D A	A
Rose	X	A

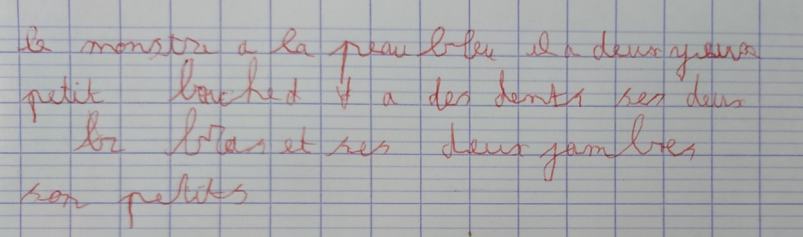
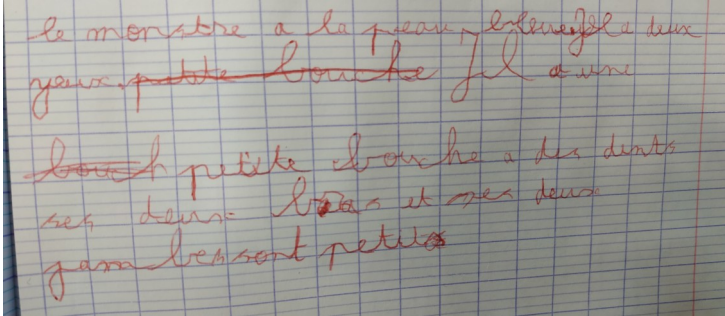
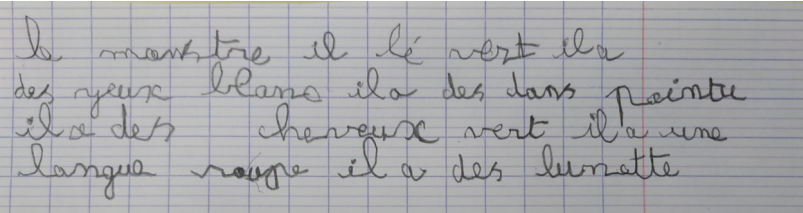
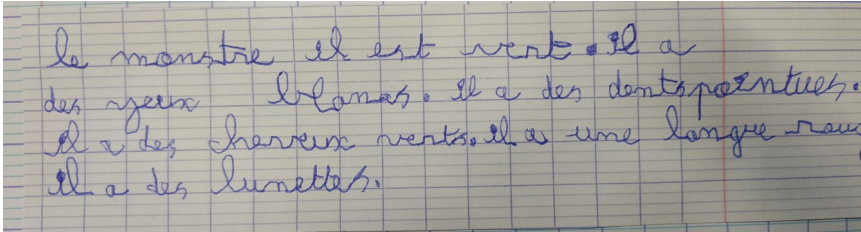
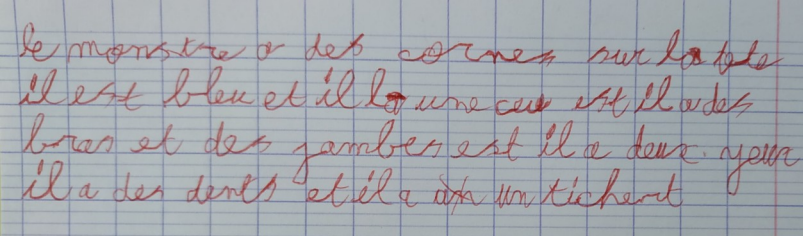
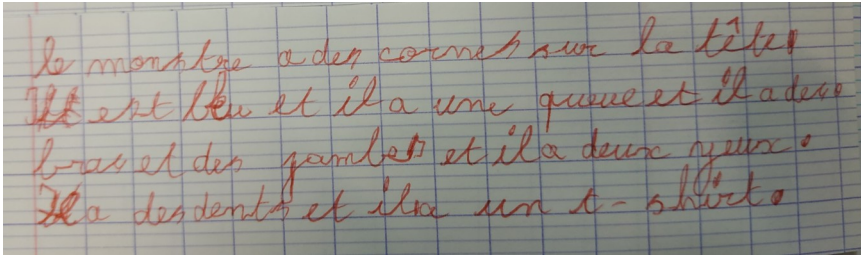
Grille d'observation n°2

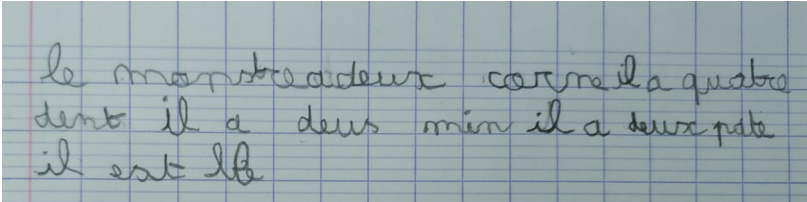
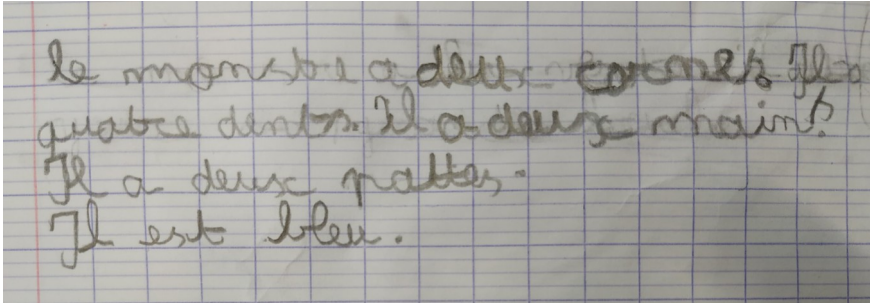
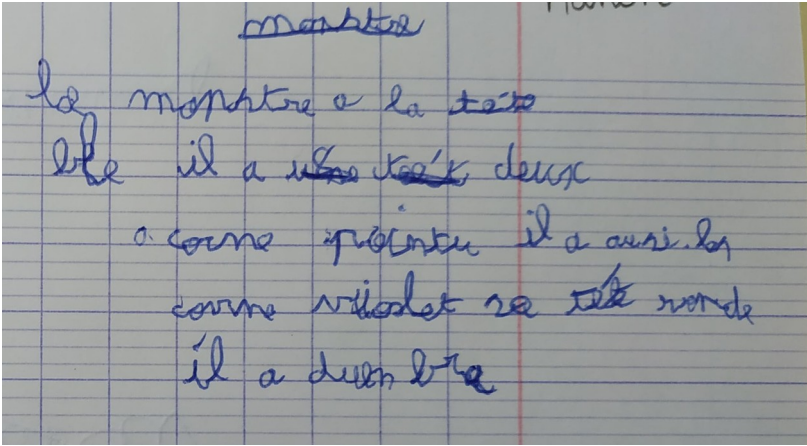
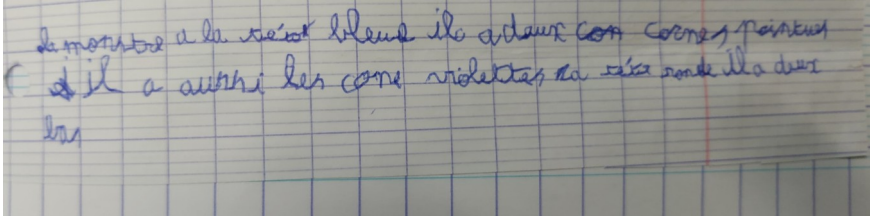
Oui : O Non : N

<b>Caractéristiques d'appropriation des écrits de travail</b>	<b>Manon</b>	<b>Yann</b>	<b>Noémie</b>	<b>Timéo</b>	<b>Alizée</b>	<b>Margaux</b>	<b>Jean</b>	<b>Mélyna</b>	<b>Shannel</b>	<b>Elsa</b>	<b>Marylou</b>	<b>Rose</b>	<b><u>Jercio</u></b>
<b>Présence d'éléments issus de l'écrit type</b>	O	N	N	O	O	O	O	O	O	O	N	O	O
<b>Présence d'éléments issus de l'affiche du vocabulaire</b>	O	O	O	O	N	O	N	O	O	O	O	O	O
<b>Présence de ratures (changement d'idée)</b>	O	N	N	N	O	O	N	N	N	N	N	N	N
<b>Présence de ratures (corriger l'orthographe d'un mot)</b>	N	O	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	N
<b>Forme du 1<sup>er</sup> jet</b>	Texte	Texte	Texte	Texte	Texte	Texte	Texte	Texte	Texte	Texte	Texte	Texte	Texte



Productions des élèves

Prénom	Premier jet d'écriture	Production finale
Alizée		
Elsa		
Jean		

<p><b>Jercio</b></p>		
<p><b>Manon</b></p>		



<p><b>Margaux</b></p>		
<p><b>Marylou</b></p>		
<p><b>Mélyna</b></p>		

<p><b>Noémie</b></p>	<p>un grand nez une petite bouche      violet un petit nez      grande jambe noir blanc      petite dents pointu grande      yeux</p>	<p>il est bleu. il a un nez noir blanc      il a des dents grises. il a de grandes dents pointues      il a de grands yeux</p>
<p><b>Rose</b></p>	<p>le monstre a deux yeux et a la peau      bleue il a des dents et il a une      queue il a deux bras et x il a deux      * jambes</p>	<p>le monstre a deux yeux et a la peau bleue      il a des dents et il a une queue il a      deux bras et il a deux jambes</p>
<p><b>Shannel</b></p>	<p>le monstre a quatre yeux      sa grande bouche jaune      il est vert il est rond</p>	<p>le monstre a quatre yeux.      sa grande bouche jaune.      il est vert il est rond.      ↓      et</p>



Timéo

il a quatre yeux  
il a des dents jaunes  
il a des bras  
Timéo

il a quatre yeux  
il a des dents jaunes  
il a des bras.

Yann

il est violet et il a  
un sacamain. il a un nez  
grand

il est violet et il a un  
sacamain sac à main. il a un  
grand nez.

*Séance 3*

Dès que les élèves avaient terminé la rédaction de leur premier jet d'écriture, l'enseignante-stagiaire les interrogeait : comment as-tu fait pour écrire ton texte ? Les dialogues qui suivent sont les retranscriptions de ces entretiens métacognitifs. Le code choisi pour les retranscriptions est le suivant :

/ : pause très courte dans les propos.

// : pause moyenne dans les propos.

/// : pause longue dans les propos.

(...) : gestes, expressions, réaction non audibles.

... : parole coupée.

Entretien 1 Rose

**C** : Rose, peux-tu m'expliquer comment tu as fait pour écrire ton texte ?

*Silence.*

**C** : Comment as-tu fait pour écrire ce texte là ?

**Rose** : J'ai pensé à / ce que je voulais dire.

**C** : C'est très bien Rose. Est-ce que tu t'es aidé de choses ?

**Rose** : Des choses comme l'affiche ou ça (*montre l'écrit type*).

**C** : Oui, exactement.

**Rose** : Non parce que / je ///

**C** : Oui, vas-y, dis-moi pourquoi tu n'en as pas eu besoin.

**Rose** : Je crois que j'avais tout dans ma tête.

**C** : C'est-à-dire ?

**Rose** : Les mots je les connais et puis aussi // les idées.

Entretien 1 Marylou

**Marylou** : J'ai fini. J'ai fini.

**C** : Tu as déjà fini ?!

*Enseignante – stagiaire lit la production de Marylou.*

**C** : D'accord, super. Comment tu as fait pour écrire ton texte Marylou ?

*Marylou lit sa production écrite en mettant en relation les éléments écrits avec les éléments de l'illustration du monstre.*

**C** : Est-ce que tu t'es servi de quelque chose de spécial Marylou ? Pour t'aider ?

**Marylou** : Euh...

*Marylou secoue négativement la tête.*

**C** : Non ?! Juste avec tes idées à toi ?

*Marylou acquiesce.*

**C** : Et pourquoi ça ?

**Marylou** : /// Je ne sais pas. J'ai pas eu besoin parce que j'y arrivais toute seule.

### Entretien 1 Shannel

*Shannel lève la main.*

**C** : Oui Shannel ?! Comment ça tu as déjà fini ?

*Shannel lit sa production écrite.*

**C** : Super ! Comment tu as fait pour écrire ton texte, Shannel ?

**Shannel** : J'ai regardé le monstre.

**C** : Tu as regardé le monstre. Et sinon ? Est-ce que tu as fait autre chose ?

*Silence.*

**C** : Est-ce que tu t'es aidé de choses ?

**Shannel** : J'ai regardé... Je me suis aidé avec ça (*montre l'affiche*).

**C** : Et qu'est-ce que c'est ça ?

**Shannel** : L'affiche.

**C** : Tu t'es aidé de l'affiche.

**Shannel** : Je me suis aidé avec le texte.

**C** : Tu t'es aidé avec le texte. Et bah c'est super ça ! Et pourquoi tu en as eu besoin ?

**Shannel** : Pour écrire des mots difficiles. / Et aussi les idées.

**C** : Les idées, c'est-à-dire ?

**Shannel** : Au début je savais pas quoi écrire.

**C** : Ah d'accord ! C'est une très bonne idée d'avoir fait ça !

### Entretien 1 Margaux

*Margaux lève la main.*

**C** : Margaux. Comment tu as fait pour écrire ton texte Margaux ?

**Margaux** : Je me suis dit les lettres et puis... Et puis... Et puis si j'avais besoin et bah j'étais aller voir là-bas.

**C** : Là-bas, c'est-à-dire ?

**Margaux** : Au tableau.

**C** : Tu t'es aidé de l'affiche ! Pourquoi ?

**Margaux** : Bah pour être sûre qu'il n'y avait pas une lettre à la fin ou pas.

**C** : C'est bien. Est-ce que tu t'es aidé de ça (*montre l'écrit type*) ?

**Margaux** : Euh non.

**C** : Et pourquoi ?

**Margaux** : Bah je savais quoi écrire.

### Entretien 1 Jercio

**C** : Jercio, est-ce que ça va ? Tu as fini Jercio ?

*Jercio acquiesce.*

**C** : Comment tu as fait pour écrire ton texte ?

*Silence.*

**C** : Est-ce que tu t'es aidé de quelque chose en particulier ?

**Jercio** : Oui.

**C** : Tu t'es aidé de quoi ?

**Jercio** : Du texte.

**C** : Du texte. Donc du petit texte qu'on a écrit tout à l'heure. Est-ce que tu t'es aidé de l'affiche ?

*Jercio secoue négativement la tête.*

**C** : Pourquoi tu as eu besoin du texte ?

*Silence.*

**C** : Pourquoi tu en as eu besoin Jercio ?

**Jercio** : Pour écrire les mots.

**C** : Pour écrire les mots. D'accord, super. Tu écris ton prénom derrière Jercio.

### Entretien 1 Mélyna

*Mélyna lève la main.*

**C** : Tu as fini ?

**Mélyna** : Oui.

**C** : Comment tu as écrit ton texte ? Comment tu as réussi à l'écrire ?

*Mélyna lit sa production écrite.*



**C** : Je ne te demande pas de le lire Mélyna, je te demande comment tu as fait pour l'écrire.

**Mélyna** : J'ai revu l'image... sur le monstre.

**C** : Sur le monstre... Est-ce que tu t'es aidé d'outils ?

**Mélyna** : Un petit peu de l'affiche.

**C** : Un petit peu de l'affiche et pourquoi ?

**Mélyna** : Parce que sinon je ne pouvais pas écrire les mots, je savais pas. Et je savais pas quoi dire aussi en fait.

### Entretien 1 Timéo

**C** : Alors Timéo, tu as réussi finalement ?

**Timéo** : Je crois (*en haussant les épaules*).

**C** : C'est super ça Timéo ! Tu veux bien m'expliquer comment tu as fait ?

*Silence.*

**C** : Je te demande juste de m'expliquer comment tu as fait pour écrire ton texte.

**Timéo** : Bah /// J'ai écrits.

**C** : Oui, tu as entièrement raison. Est-ce que tu t'es aidé de certaines choses dans la classe ?

**Timéo** : Oui.

**C** : De quoi t'es tu aidé alors ?

**Timéo** : De ça là (*en montrant l'écrit type*).

**C** : Ah ! Et pourquoi ça ?

**Timéo** : Je /// C'est pour /// Je sais pas en fait.

**C** : Ah d'accord. Et est-ce que tu as utilisé d'autres outils pour t'aider ?

**Timéo** : Les mots au tableau.

**C** : Très bien et pourquoi cela ?

**Timéo** : Je /// Pareil (*en haussant les épaules*).

### Entretien 1 Elsa

**C** : Elsa tu as terminé ? Comment tu as fait pour écrire ton texte ?

**Elsa** : Et bah... Des fois j'allais là-bas.

**C** : Et c'est quoi là-bas ?

**Elsa** : L'affiche.

**C** : Pourquoi tu t'es aidé de l'affiche ?

**Elsa** : Parce que j'arrivais pas.

**C** : Parce que tu n'arrivais pas à quoi ?

**Elsa** : A comment écrire vert.

**C** : D'accord donc tu t'es aidé de l'affiche. Est-ce que tu t'es aidé d'autres choses ?

**Elsa** : Oui, du texte.

**C** : Du petit texte. Pourquoi tu t'es aidé du petit texte ?

**Elsa** : Pour écrire monstre et aussi savoir quoi dire parce que c'était un peu dur.

**C** : Pour écrire monstre. C'est bien Elsa. Je suis fière de toi.

### Entretien 1 Yann

*Yann lève la main.*

**C** : Tu as fini ? Alors Yann, explique-moi comment tu as écrit ton texte ? Assied-toi.

*Silence.*

**C** : Comment tu as fait pour l'écrire ?

**Yann** : Ben...

**C** : Est-ce que tu t'es aidé de chose ?

**Yann** : Oui un petit peu parce que...

**C** : De quoi ? Tu t'es aidé de quoi ?

**Yann** : Graaand...

*Yann regarde ses voisins et joue avec son stylo.*

**C** : Ecoute-moi, tu t'es aidé de quoi ? Est-ce que tu t'es aidé de ça ? (*en montrant l'affiche*).

**Yann** : Un petit peu.

**C** : C'est quoi ça ?

**Yann** : Grand, laid (*en lisant ce qui est écrit sur l'affiche*).

**C** : C'est l'affiche. Tu t'es aidé de l'affiche pour écrire des mots. C'est ça ?

**Yann** : Oui, grand et violet.

### Entretien 1 Manon

*Manon est jouée avec ses copains aux ordinateurs.*

**C** : Manon, tu as fini ?

*Manon acquiesce.*

**C** : Alors vient avec moi que l'on regarde ensemble ce que tu as fait.

*Manon s'assoit à sa table.*

**C** : Explique-moi comment tu as fait pour écrire ton texte.

**Manon** : bah j'ai j'ai... Le monstre... (*en lisant le texte type*).

**C** : Donc tu t'es aidé du petit texte.

**Manon** : Le monstre.

**C** : Tu t'es aidé du petit texte pour écrire le mot *monstre*. Est-ce tu t'es aidé de l'affiche ?

**Manon** : Oui un peu.

**C** : Et pourquoi ?

*Silence.*

**C** : Tu ne sais pas pourquoi tu l'as regardé ?

**Manon** : Bah non.

### Entretien 1 Noémie

**C** : Noémie, est-ce que tu veux bien me dire comment tu as fait pour écrire ton texte ?

**Noémie** : J'ai... J'ai... dit que les cornes sont pointues.

**C** : Les cornes sont pointues. Comment as-tu fait pour écrire ça ?

**Noémie** : C'est là (*en pointant l'illustration du doigt*).

**C** : Comment ça ? Que veux-tu me dire Noémie ?

**Noémie** : Là, j'ai regardé là.

**C** : Tu t'es aidée de l'illustration ?

*Noémie acquiesce.*

**C** : Tu ne t'es aidée que de l'illustration ?

**Noémie** : Non. J'ai aussi été là-bas (*en courant vers l'affiche aimantée au tableau*).

**C** : Qu'est-ce que c'est ce que tu me montres ?

*Noémie lève les épaules.*

**C** : Tu ne sais pas ?

**Noémie** : Des mots.

**C** : Et pourquoi est-ce que tu as lu ces mots ?

**Noémie** : J'ai regardé sur l'image et pour /// faire / ça.

**C** : ça quoi ?

**Noémie** : Écrire.

**C** : Pour écrire ton texte ?

*Noémie acquiesce.*

### Entretien 1 Alizée

**C** : Alizée, est-ce que tu veux bien m'expliquer comment tu as fait pour écrire ce texte ?

*Silence.*

**C** : Par exemple, est-ce que tu as utilisé certains outils de la classe ?

**Alizée** : J'ai copié un peu le petit texte.

**C** : Ah intéressant ! Comment ça tu l'as copié un peu ?

*Silence.*

**C** : Alizée, je ne comprends pas ce que tu veux dire par copier un peu. Tu veux bien m'expliquer ?

**Alizée** : En fait j'ai pris le petit texte et puis j'ai mis les mots de mon monstre à moi.

**C** : Et pourquoi tu as fait comme ça ?

**Alizée** : /// Je ne sais pas.

**C** : Tu ne sais pas ?

**Alizée** : Bah // Je pense / ça m'a aidé.

**C** : Oui certainement mais pourquoi tu penses que ça t'a aidé.

**Alizée** : Pour écrire.

### Entretien 1 Jean

**Jean** : Je crois j'ai finis.

**C** : D'accord Jean. Je peux te demander comme tu as fait pour écrire ton texte ?

**Jean** : J'ai regardé le monstre de la photo.

**C** : Tu as regardé l'illustration. Pourquoi ?

**Jean** : Pour être sûr de bien le décrire correctement.

**C** : Très bien ! Et ensuite ? Comment tu as fait ?

**Jean** : J'ai fait un peu ça (*en montrant l'écrit type*).

**C** : C'est-à-dire ?

**Jean** : J'ai pris un peu des mots de dedans.

**C** : Super et pourquoi ça ?

**Jean** : Parce que // ça m'aidait à écrire des trucs en fait.

**C** : Quels trucs ?

**Jean** : Des mots.

## Séance 4

Dès que les élèves avaient terminé la rédaction de leur jet d'écriture final, l'enseignante-stagiaire les interrogeait : comment as-tu fait pour écrire ton texte ? Les dialogues qui suivent sont les retranscriptions de ces entretiens métacognitifs. Le code choisi pour les retranscriptions est le suivant :

/ : pause très courte dans les propos.

// : pause moyenne dans les propos.

/// : pause longue dans les propos.

(...) : gestes, expressions, réaction non audibles.

... : parole coupée.

### Entretien 2 Elsa

**C** : Est-ce que tu peux me dire si tu penses avoir réussi à écrire ton texte.

*Elsa secoue positivement la tête.*

**C** : Oui ?! Comment tu as réussi ?

**Elsa** : Parce que j'ai regardé.

**C** : Qu'est-ce que tu as regardé ?

**Elsa** : Le texte.

**C** : Tu parles du premier texte que tu avais écrit ?

**Elsa** : Oui.

**C** : Et donc ça t'a aidé ?

**Elsa** : Oui.

**C** : Pourquoi ça t'a aidé ?

**Elsa** : // Parce que je savais ce qu'il faut que j'écrive.

**C** : Tu veux dire que tu as repris ton premier texte pour écrire ton texte final ?

**Elsa** : / Oui.

**C** : Est-ce que tu penses que tu as changé beaucoup de choses entre ces deux textes ?

**Elsa** : Non. J'ai gardé les mêmes phrases.

**C** : Est-ce que tu t'es aidé d'autres choses, Elsa ?

**Elsa** : Non.

### Entretien 1 Alizée

**C** : Alizée, est-ce que tu as réussi à réécrire ton texte ?

**Alizée** : Euh... Oui.

**C** : Comment as-tu fait pour réussir ?

*Silence.*

**Alizée** : Je ne sais pas.

**C** : Comment as-tu réussi à améliorer ton texte ?

**Alizée** : Je me suis rendue compte que... en fait... Ce mot, il disait rien (*en désignant la phrase sur son premier jet*).

**C** : « Il a deux yeux petite bouche » ça ne voulait rien dire ?

**Alizée** : Oui.

**C** : Comment tu as fait pour le modifier, le changer, alors ?

**Alizée** : J'ai mis un point là (*désigne l'espace entre yeux et petite*).

**C** : Super ! Et comment as-tu fait pour corriger ou améliorer d'autres choses ?

*Silence.*

**C** : Tu ne te souviens plus Alizée ?

*Alizée secoue négativement la tête.*

### Entretien 2 Mélyna

**C** : Comment as-tu fait pour améliorer ton texte Mélyna ?

**Mélyna** : Déjà j'ai mis les majuscules que j'avais oublié au début.

**C** : Bien ! Et ça on ne l'a pas dit donc tu t'en es rendu compte toute seule.

**Mélyna** : J'ai corrigé les fautes que j'ai vu toutes seules et les fautes que tu avais me montrer.

**C** : D'accord.

**Mélyna** : Et moi du coup, j'ai presque recopié qu'est-ce que... avec plus les fautes.

**C** : Super.

**Mélyna** : Et ça aussi ça m'a aidé (*montre l'écrit type*).

**C** : Tu te souviens de ce que c'est ?

**Mélyna** : Le petit texte il était bien pour me donner d'autres idées que peut-être, j'avais pas pensées.

### Entretien 2 Jercio

**C** : Jercio, tu as terminé ? Tu veux bien m'expliquer comment tu as réussi à réécrire ton texte ?

**Jercio** : J'ai recopié.

**C** : Qu'as-tu recopié ?

**Jercio** : // Mon texte que j'avais écrit.

**C** : Pourquoi l'as-tu recopié ?

**Jercio** : Il me plaisait. Il était bien.

**C** : Est-ce que tu as changé des choses ?

**Jercio** : J'ai mis des s.

**C** : Pourquoi ?

**Jercio** : Parce qu'il y en a plusieurs.

**C** : As-tu modifié d'autres choses ?

**Jercio** : J'ai...

*Silence.*

**C** : Est-ce que tu t'es aidé de choses pour améliorer ton texte ?

*Jercio secoue négativement la tête.*

**C** : Et pourquoi ça ?

**Jercio** : Parce que je savais comment écrire les mots.

### Entretien 2 Margaux

**C** : Margaux, comment as-tu fait pour réécrire ton texte ?

**Margaux** : En fait, j'ai vu des trucs et après j'ai été aller voir et j'ai recopié.

**C** : Des trucs ?

**Margaux** : Des trucs qui étaient pas bons.

**C** : Des erreurs ?

**Margaux** : Oui.

**C** : Quel genre d'erreur Margaux ?

**Margaux** : Euh... Les s et les points aussi et puis les mots.

**C** : Et qu'est-ce que tu as été voir, alors ?

**Margaux** : L'affiche.

**C** : L'affiche du vocabulaire de la description du monstre ?

**Margaux** : Oui.

**C** : Et pourquoi est-ce que tu t'es aidé de cette affiche ?

**Margaux** : Parce que... Je voulais rajouter des trucs dans mon texte.

**C** : Ah super ! Pourquoi tu voulais rajouter ?

**Margaux** : J'avais envie (*en levant les épaules et en riant*).

**C** : Et tu as réussi à ajouter des choses, alors ?

**Margaux** : Non (*en riant*).

**C** : Pourquoi ça ?

**Margaux** : En fait, j'ai relu et je me suis dit que mon texte est bien.

**C** : Pourquoi est-ce que tu t'es dit ça ?

**Margaux** : Bah parce qu'on sait de quel monstre je parle.

### Entretien 2 Manon

**C** : Alors Manon, comment est-ce que tu as fait pour améliorer ton texte ?

**Manon** : J'ai corrigé.

**C** : Qu'est-ce que tu as corrigé ?

*Silence.*

**C** : Qu'est-ce que tu as corrigé, Manon ?

**Manon** : Les points.

**C** : As-tu ajouté des choses à ton texte Manon ?

**Manon** : Non.

**C** : Et pourquoi ?

**Manon** : Il est déjà long.

*Je ris.*

**C** : T'es-tu aidé de choses pour réécrire ton texte ?

**Manon** : Ça (*en montrant l'affiche*).

**C** : Qu'est-ce que c'est ça ?

*Manon hausse les épaules.*

**C** : Et pourquoi tu t'es aidé de ça, de l'affiche ?

**Manon** : Les mots.

**C** : C'est-à-dire les mots ?

**Manon** : Écrire les mots sans fautes.

**C** : Tu as corrigé les erreurs dans les mots de ton texte grâce à l'affiche ?

**Manon** : Oui.

### Entretien 1 Jean

**Jean** : Chloé ! J'ai fini !

**C** : D'accord Jean. Alors, tu veux bien me dire comme tu as réussi à réécrire ton texte ?

**Jean** : J'ai recopié ce texte là et puis je l'ai corrigé (*en montrant son premier jet*).

**C** : Et pourquoi tu as repris ton premier texte ?

**Jean** : Bah... Parce que sinon fallait que je retrouve toutes les idées.



**C** : Ah oui, tu as raison Jean. Et as-tu utilisé d'autres choses pour écrire ton texte final ?

**Jean** : Non.

**C** : Pourquoi ça ?

**Jean** : L'affiche elle était pas très bien pour moi.

**C** : Comment ça ?

**Jean** : J'en avais pas besoin pour écrire les mots.

**C** : Ah d'accord ! Et d'autres choses t'ont semblaient inutiles ?

**Jean** : Non, c'est tout.

### Entretien 2 Marylou

**C** : Alors Marylou, comment as-tu réussi à écrire ton texte final ?

**Marylou** : C'était facile.

*Je ris.*

**C** : Tant mieux si c'était facile ! Mais pourquoi est-ce que c'était facile justement ?

**Marylou** : J'ai juste pris ce texte là et puis je l'ai copié juste en corrigeant les choses.

**C** : Tu as recopié ton premier texte ? Pourquoi ça ?

**Marylou** : Sinon fallait tout que je recommence !

**C** : Ah oui, effectivement ! Quelles choses as-tu corrigé ?

**Marylou** : Les s et les points.

**C** : As-tu ajouté des mots ou des phrases ?

**Marylou** : Bah non.

**C** : Pourquoi ça ?

**Marylou** : C'était déjà bien.

**C** : Qu'est-ce qui te fait dire que c'était déjà bien ?

**Marylou** : Quand on le lit, on peut deviner le monstre que j'ai parlé.

### Entretien 2 Timéo

**C** : Timéo ? Comment as-tu fait pour écrire ce texte (*en montrant sa production finale*).

*Silence.*

**C** : J'aimerais simplement que tu m'expliques comment tu as fait.

**Timéo** : En fait, *dent* je savais pas l'écrire.

**C** : Et donc, comment as-tu fait pour savoir comment l'écrire ?

**Timéo** : ça (*en désignant l'affiche du doigt*).

**C** : C'est-à-dire ?

**Timéo** : Les mots. Il est écrit dans les mots en fait.

**C** : D'accord ! Et c'est tout ? Ou tu as utilisé d'autres choses ?

**Timéo** : *Jaune*.

**C** : *Jaune* c'est-à-dire ?

**Timéo** : J'ai fait pareil que *dents*.

**C** : D'accord. Et c'est tout ?

**Timéo** : Oui.

**C** : Tu n'as regardé rien d'autre pour écrire ton texte ?

**Timéo** : Non. Sauf ça (*en montrant sa première production du doigt*).

**C** : Et pourquoi ?

**Timéo** : Parce que.

**C** : Parce que n'est pas une réponse Timéo.

**Timéo** : / J'ai vu Elsa faire alors j'ai un peu copié.

**C** : Ce n'est pas copié Timéo, c'était une bonne idée.

### Entretien 2 Rose

**C** : Alors Rose. Peux-tu m'expliquer comment tu as fait pour écrire ce texte ?

**Rose** : J'ai repris mon premier texte.

**C** : Et pourquoi ?

**Rose** : C'était déjà écrit.

**C** : Comment ça ?

**Rose** : J'ai repris les mêmes idées comme ça j'avais pas besoin de réfléchir à d'autres idées.

**C** : Donc tu n'as pas ajouté de nouveaux mots ou de nouvelles phrases ?

**Rose** : Non.

**C** : Tu as juste recopié ?

**Rose** : Non, j'ai effacé les erreurs.

**C** : Tu veux dire que tu les as corrigées ?

**Rose** : Oui pour le donner aux CE1 après.

**C** : Donc tu ne t'es aidé de quoi pour le corriger ?

**Rose** : De ma tête (*en souriant*).

### Entretien 2 Yann

**C** : Ok Yann. Tu as fini ?

**Yann** : Oui !

**C** : Comment as-tu fait pour écrire ce texte ?

*Silence.*

**C** : Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as fait pour écrire ce texte là (*en montrant sa production finale*).

**Yann** : J'ai / Fait avec ça (*en montrant son crayon*).

**C** : Oui, d'accord. Mais autrement ? Par exemple, est-ce que tu t'es aidé de choses ?

**Yann** : ça pleins de fois ! (*en montrant l'affiche*).

**C** : Ah ! Et qu'est-ce que c'est ça ?

**Yann** : Les mots du monstre.

**C** : Et pourquoi tu as été voir l'affiche pleins de fois ?

*Yann lève les épaules.*

**C** : Tu as été la voir pleins de fois mais tu ne sais pas pourquoi ?

**Yann** : J'aime bien lire.

**C** : Tu as été voir l'affiche parce que tu aimes bien lire ce qui est écrit dessus ?

**Yann** : Oui.

**C** : Et sinon, tu n'as pas été la voir pour autre chose ?

**Yann** : Bah non.

**C** : Et est-ce que tu as regardé d'autres choses pour t'aider à écrire ton texte ?

*Yann secoue négativement la tête.*

## Entretien 2 Noémie

**C** : Noémie, peux-tu m'expliquer comment tu as fait pour écrire ton dernier texte ?

**Noémie** : Faire ça ? (*en montrant sa production finale*)

**C** : Oui, exactement. Comment as-tu réussi à écrire tout ça ?

**Noémie** : Marylou m'a aidée.

**C** : Ah bien ! C'est gentil de sa part. Mais quand tu travaillais toute seule, tu sais comment tu as fait ?

**Noémie** : J'ai tout refait parce que c'était pas bon.

**C** : Qu'est-ce qui n'était pas bon ?

**Noémie** : Le texte de l'autre jour. Tu m'avais dit que c'était pas bon.

**C** : Effectivement, je t'ai réexpliqué la consigne que tu n'avais pas comprise la dernière fois. Et comment as-tu fait pour tout réécrire alors ?

**Noémie** : J'ai fait... Je ne sais pas.

**C** : Ah. Par exemple, est-ce que tu t'es aidé de choses pour l'écrire ?

**Noémie** : De Marylou.

**C** : Autre que Marylou ?

*Noémie lève les épaules.*

Réponses au questionnaire

<b>Réponse n°1</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles titulaire
<i>Question 2</i>	CE1 – CE2
<i>Situation 1</i>	C'est très bien, on commence par poser ses idées avant d'écrire sur feuille
<i>Situation 2</i>	Support visuel qui permet une vue d'ensemble
<i>Question 3</i>	Écrit qui sert à atteindre un but

<b>Réponse n°2</b>	
<i>Question 1</i>	PES
<i>Question 2</i>	CE1
<i>Situation 1</i>	Je le laisse faire. Il me semble important que les élèves planifient ce qu'ils souhaitent écrire. Le fait que l'enfant sorte son ardoise prouve qu'il s'est engagé volontairement dans l'acte d'écrire.
<i>Situation 2</i>	L'élève planifie son histoire. Cela est fondamental afin qu'il y ait une cohérence.
<i>Question 3</i>	C'est un écrit qui n'est pas normé. L'élève n'est pas dans l'obligation d'écrire des phrases parfaites. Un écrit de travail peut prendre la forme de listes, de mots, de cartes mentales, de dessins, etc. Il permet d'attester de l'activité cognitive de l'enfant. Il peut être à la fin déchiré

<b>Réponse n°3</b>	
<i>Question 1</i>	PES
<i>Question 2</i>	CE1 – CE2
<i>Situation 1</i>	Je peux lui demander s'il utilise l'ardoise pour prendre des notes destinées ensuite à l'aider à construire son récit.
<i>Situation 2</i>	Cela va lui permettre de comprendre, de visualiser tous les détails auxquels il va devoir faire attention dans son récit. Cela peut l'aider à enrichir son écrit.
<i>Question 3</i>	C'est ce qu'on appelle un "1er jet". C'est la mise en place des idées. C'est une version à améliorer après analyse de la syntaxe, des éventuelles répétitions...

<b>Réponse n°4</b>	
<i>Question 1</i>	PES
<i>Question 2</i>	CE1
<i>Situation 1</i>	Je le laisse faire s'il est plus à l'aise avec ce support
<i>Situation 2</i>	Organiser ses idées
<i>Question 3</i>	Suite à une consigne donnée, l'élève produit un écrit intermédiaire sur lequel il peut revenir plusieurs fois selon les nouvelles contraintes, consignes, axes à améliorer, etc. Ce n'est pas l'écrit final.

<b>Réponse n°5</b>	
<i>Question 1</i>	PES
<i>Question 2</i>	CM2
<i>Situation 1</i>	Bien, d'ardoise est un outil de travail.
<i>Situation 2</i>	Planifier son écrit
<i>Question 3</i>	Un écrit permettant de poser ses idées, de réfléchir, de penser à son écrit. C'est un écrit permettant de planifier sa mise en texte.

<b>Réponse n°6</b>	
<i>Question 1</i>	PES
<i>Question 2</i>	MS – GS
<i>Situation 1</i>	L'élève ne peut pas se lancer dans l'écriture sans avoir posé les bases de son histoire (lieu, personnages, action principale...) donc je l'encourage à développer et ensuite passer à l'écriture
<i>Situation 2</i>	Cela permet à l'élève de poser le cadre de son histoire de façon rapide, claire et efficace
<i>Question 3</i>	C'est un écrit où l'on propose des idées, où l'on pose le cadre de l'histoire. On peut y faire des erreurs, enlever, ajouter, recommencer. Il permet la tâche de planification. Ainsi l'écrit final est organisé.

<b>Réponse n°7</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles retraité(e)
<i>Question 2</i>	CM2
<i>Situation 1</i>	On l'encourage à situer le personnage et le lieu dans son histoire
<i>Situation 2</i>	A créer son histoire
<i>Question 3</i>	Un brouillon une trame

<b>Réponse n°8</b>	
<i>Question 1</i>	PES
<i>Question 2</i>	CE1 – CE2
<i>Situation 1</i>	Je lui dis de sortir son cahier de brouillon pour commencer à expliquer à l'écrit ce qu'il va arriver à son personnage + de ne pas s'inquiéter pour les fautes (il passera sur la feuille après)
<i>Situation 2</i>	Permet d'organiser son récit / de trouver de l'inspiration. Peut-être a t il besoin d'un rendu « visuel » avant de commencer
<i>Question 3</i>	Permet d'organiser son récit, de réfléchir à ce qu'on va rendre par la suite

<b>Réponse n°9</b>	
<i>Question 1</i>	PES
<i>Question 2</i>	MS
<i>Situation 1</i>	Je le laisse faire
<i>Situation 2</i>	Cela lui permettra par la suite d'uniquement se concentrer sur l'écrit et non plus sur l'histoire qu'il souhaite inventer
<i>Question 3</i>	Pense bête, brouillon

<b>Réponse n°10</b>	
<i>Question 1</i>	PES
<i>Question 2</i>	CE1
<i>Situation 1</i>	Je lui demande de recopier ses idées sur une feuille
<i>Situation 2</i>	Organiser ses idées
<i>Question 3</i>	Un brouillon

<b>Réponse n°11</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles retraité(e)
<i>Question 2</i>	PS
<i>Situation 1</i>	très bien
<i>Situation 2</i>	il est fort car il connaît la structure narrative des contes de fées avec les implications psychologiques sur le développement de sa personnalité.
<i>Question 3</i>	un brouillon

<b>Réponse n°12</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles titulaire
<i>Question 2</i>	MS – GS
<i>Situation 1</i>	je rigole et vais lui redire la consigne
<i>Situation 2</i>	c'est à l'élève de se justifier .... mais on est dans quelle école... là ?
<i>Question 3</i>	un écrit qui prend en compte les remarques, les aides, les corrections apportées ...

<b>Réponse n°13</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles spécialisé(e)
<i>Question 2</i>	CM2
<i>Situation 1</i>	Très bonne initiative !
<i>Situation 2</i>	Je serai très agréablement surprise d'une telle démarche mais je l'encouragerais car cette carte mentale peut lui permettre d'avoir une vision globale de son travail en construction et lui permettra de structurer son écrit.

<i>Question 3</i>	D'après moi il s'agit d'un premier jet contenant la structure et les idées essentielles à développer dans l'écrit final.
-------------------	--

<b>Réponse n°14</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles titulaire
<i>Question 2</i>	CM2
<i>Situation 1</i>	En fonction de l'élève concerné, je le laisse faire ou pas !
<i>Situation 2</i>	Toute carte mentale est considérée dans la classe comme la trace d'un début de réflexion donc je "le" ou "la" laisse prendre l'initiative qui peut d'ailleurs aider d'autres élèves "bloqués".
<i>Question 3</i>	Il s'agit d'un écrit qui peut prendre différentes formes selon la séquence ou en fonction du groupe d'élèves concernés. Il est intermédiaire donc résulte d'une première étape (laquelle ?) et vise à être modifié, amélioré en tenant compte de ou des objectifs de la séquence ... Il s'agit du "noeud" de la séquence : apports variés, aides multiples, acculturations, relances, remédiations ... Cela nécessite un travail très fin de la part de l'enseignant qui cherche à nourrir l'écrit sans envisager de réduire la projection de l'élève (créativité, inventivité, ...) dans ce type de projet littéraire. Enfin, il est important d'apporter à tous une méthodologie de ré-écriture (étapes pour améliorer seul ou avec les autres ce que je suis en capacité de produire à l'écrit).

<b>Réponse n°15</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles titulaire
<i>Question 2</i>	MS – GS
<i>Situation 1</i>	C'est un bon début
<i>Situation 2</i>	Ça permet de connaître la structure du conte qui va être écrit.
<i>Question 3</i>	Tout ce qui peut permettre d'écrire un récit, que ce soit un dessin, qq mots, un brouillon...

<b>Réponse n°16</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles stagiaire
<i>Question 2</i>	CE1
<i>Situation 1</i>	Je vais le voir et lui demande s'il a bien écouté la consigne. Lui demande de la reformuler, lui l'a redis si nécessaire pour qu'il puisse faire l'activité demandée.
<i>Situation 2</i>	Cette carte mentale est un bon outil pour visualiser ce qu'il se passe dans la tête de l'élève, c'est également un moyen pour lui d'organiser ses idées. Cette carte mentale sera comme un plan d'écriture pour lui.
<i>Question 3</i>	C'est un écrit qui n'est pas terminé. Cet écrit sera ensuite retravaillé : tournure de phrases, orthographe, ajout de vocabulaire



<b>Réponse n°17</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles stagiaire
<i>Question 2</i>	CE1 – CE2
<i>Situation 1</i>	Super ! Il utilise son ardoise pour s'aider et je trouve cette initiative très intéressante.
<i>Situation 2</i>	Cette carte mentale permet d'organiser ses idées, de structurer sa pensée. Elle permet une organisation des idées et une structuration avant la phase d'écriture proprement dite. Cette carte mentale lui permet de se souvenir de ses idées qu'il aurait peut être oublié si il était parti directement dans la production.
<i>Question 3</i>	C'est un écrit qui sert de support à la réflexion ou à l'organisation des idées. Ces écrits n'ont pas pour vocation de durer mais sont des intermédiaires qui aident les élèves à structurer leurs pensées et leurs écrits.

<b>Réponse n°18</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles titulaire
<i>Question 2</i>	CE2 – CM1
<i>Situation 1</i>	cela ne me gêne pas si c'est pour faire sa recherche avant le passage à l'écrit de son histoire. Je me dis que son objectif est de définir les invariants avant de produire un texte cohérent
<i>Situation 2</i>	Structurer son écrit, définir les éléments signifiants de son histoire
<i>Question 3</i>	Un écrit intermédiaire permet à l'élève de construire son écrit final. Il peut mettre en avant les difficultés qu'il rencontre pour écrire. Cela permettra de mieux définir les critères de réussite pour écrire son texte

<b>Réponse n°19</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles titulaire
<i>Question 2</i>	CE2
<i>Situation 1</i>	je lui dis qu'il peut continuer à écrire sur son ardoise mais lui suggère de prendre une feuille en lui expliquant que je vais devoir ramasser son travail pour garder une trace écrite
<i>Situation 2</i>	planter un décor , des personnages, une situation initiale ...grand intérêt pour avoir une vue d'ensemble de l'écrit, très visuel, peut facilement se compléter d'idées nouvelles, l'élève ne rentre pas de suite dans l'écriture ... facilite la construction du récit
<i>Question 3</i>	un écrit qui permet de travailler , de retravailler une ou plusieurs parties d'un écrit plus long ( un portrait, une description, un dialogue ... )

<b>Réponse n°20</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles stagiaire
<i>Question 2</i>	PS
<i>Situation 1</i>	C'est un bon reflexe, l'élève utilise son ardoise comme brouillon et note ses idées importantes sans rédiger Je lui dirais qu'utiliser l'ardoise est une bonne idée, qu'il peut y ajouter la formule de debut du conte et qu'il pourra ensuite écrire le début conte sur la feuille
<i>Situation 2</i>	La carte mentale est interessante car elle permet de mettre en lien toutes les idées de l'élève autour de l'exercice Il pourra y mettre les personnages, le lieu, les caractéristiques du début de conte
<i>Question 3</i>	L'écrit de travail permet de planifier l'écriture, c'est le fruit de la recherche d'idées autour du sujet. Il est souvent la première etape d'une demarche en trois temps : planification, écriture, revision

<b>Réponse n°21</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles stagiaire
<i>Question 2</i>	CE2 CM1
<i>Situation 1</i>	Je laisse utiliser son ardoise comme support brouillon pour noter ses idées puis lui demande mettre ses idées dans des phrases sur la fameuse feuille
<i>Situation 2</i>	Vision globale de son histoire voir ce qui tient la route et ce qui ne va pas, connecteurs spatio-temporels
<i>Question 3</i>	Formuler ce qu'il a compris du travail qu'il vient de faire

<b>Réponse n°22</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles titulaire
<i>Question 2</i>	PS MS CM1 CM2
<i>Situation 1</i>	Je lui dit que c'est bien mais pas suffisant. Je l'aide à construire ses premières phrases pour "le lancer". Je peux lui proposer de commencer sur le cahier de brouillon puis de recopier ensuite sur la feuille.
<i>Situation 2</i>	C'est très bien car c'est un travail préparatoire qui va lui permettre de construire et donner forme à son récit.
<i>Question 3</i>	Un écrit de travail est un écrit qui permet de préparer le projet d'écriture. L'élève peut y mettre un certain nombre d'informations qu'il souhaite ensuite voir apparaître dans son récit. Cela permet d'organiser ce récit : qui, quand, quoi, où etc.

<b>Réponse n°23</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles titulaire
<i>Question 2</i>	CE1 CM1 CM2
<i>Situation 1</i>	Je rajoute que chacun peut effectivement écrire ses idées sur une ardoise avant de se lancer

<i>Situation 2</i>	Avoir une idée générale, des repères des éléments à ne pas oublier pour rédiger correctement
<i>Question 3</i>	Un écrit pensé qui doit encore être révisé

<b>Réponse n°24</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles titulaire
<i>Question 2</i>	GS
<i>Situation 1</i>	Je l'encourage, il prépare un brouillon pour organiser ses idées et c'est bien
<i>Situation 2</i>	Organiser ses idées
<i>Question 3</i>	Une production à enrichir

<b>Réponse n°25</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles titulaire
<i>Question 2</i>	PS MS GS
<i>Situation 1</i>	Je lui répète la consigne individuellement
<i>Situation 2</i>	Mettre ses idées en place et savoir où il va
<i>Question 3</i>	Un écrit avant le dernier jet

<b>Réponse n°26</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles titulaire
<i>Question 2</i>	CM1 CM2
<i>Situation 1</i>	Tu ne respectes pas la consigne (support de travail)
<i>Situation 2</i>	Meilleure organisation
<i>Question 3</i>	C'est un premier jet qui demande une correction de la part de l'adulte

<b>Réponse n°27</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles retraité(e)
<i>Question 2</i>	PS MS CP CE1 CE2
<i>Situation 1</i>	Je lui réexpliquai la consigne sortais avec lui une feuille et lui demandé ce que lui écrirait s'il devait écrire le début d'un livre.
<i>Situation 2</i>	Organiser sa réponse
<i>Question 3</i>	C'est le fait d'écrire une pensée lors d'un travail d'écrit

<b>Réponse n°28</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles retraité(e)
<i>Question 2</i>	Toutes les classes
<i>Situation 1</i>	Je le félicite d'avoir trouver ces premiers éléments, lui demande de prendre un support plus adapté un cahier d'écriture, ou des feuilles à glisser dans des

	lutins pour reprendre ces éléments en écrivant des phrases et/ou les formaliser d'abord oralement.
<i>Situation 2</i>	Elle servira de référence à garder tout au long du processus d'écriture, elle pourra être enrichie par la suite.
<i>Question 3</i>	C'est un jet spontané qui permet de construire sa pensée et par là de construire le récit.

<b>Réponse n°29</b>	
<i>Question 1</i>	Professeur(e) des écoles stagiaire
<i>Question 2</i>	CE1 CE2
<i>Situation 1</i>	Bien. L'ardoise est un outil pour l'élève.
<i>Situation 2</i>	Structurer ses idées
<i>Question 3</i>	Brouillon

### Légende des entretiens ethnographiques

/ : courte pause.      // : moyenne pause.      /// : longue pause.      ... : coupe la parole.  
[ ] : réactions.

*Entretien ethnographique de Mme H. 4 février 2021 dans sa classe – 12h20 – 12h41*

**C** : Donc, la question que je vous pose là globalement et après on pourra revenir au fur et à mesure sur d'autres questions plus précises, c'est comment pensez-vous et organisez-vous votre production d'écrit dans votre classe ?

**H** : Alors, /// Je pars souvent de textes qu'on a lu en classe ou sur lesquels on a travaillé de façon plus poussée. Et / C'est en fait / Ça leur sert de support ensuite pour eux produire leur écrit.

**C** : D'accord.

**H** : Soit ce sont des textes à structure répétitive, soit ce sont des textes basés sur les jours de la semaine... Il y a une structure en fait qui facilite la production d'écrit.

**C** : D'accord.

**H** : // Je peux aussi, avant de passer à l'écrit, avoir fait des dictées, soit des dictées à l'adulte soit avoir essayé de créer à l'oral / L'avoir produit à l'oral... Soit une phrase du texte ou ça dépend ce qu'on propose comme production écrite.

**C** : Ok. / Est-ce que vous pouvez me donner les différentes étapes de vos séquences en production d'écrit ? Globalement.

**H** : Il y a une séance d'imprégnation, de lecture pour s'approprier la structure, / souvent sur plusieurs albums qui fonctionnent pareil par mise en réseau. // Ensuite, il y a un travail sur le vocabulaire de l'album, sur le schéma narratif. // On passe ensuite soit à un travail sur, à l'écrit sur /// Sur des mots, par exemple des mots du texte à relier à des images ou des mots à reconstituer décomposés en syllabe. Et puis après, quand je sais que le vocabulaire, que l'entrée dans le texte est facilitée, on passe à la production. Il y a la dictée à l'adulte, souvent dictée à l'adulte ou / production orale de phrases.

**C** : Donc cette fois-ci collective ?

**H** : /

**C** : Si c'est une production...

**H** : La dictée à l'adulte ça va être collectif.

**C** : D'accord.

**H** : Mais on peut // Chacun en fait donne ses idées. En fonction du texte, si c'est un texte où il y a une structure qui se suit, donc là on va rentrer dans ce que l'autre a dit avant pour écrire la suite ou si c'est un texte / basé sur une structure répétitive : Je voudrais être, par exemple, je voudrais être

jardinier pour... Je voudrais être... Donc là chacun donne son idée individuellement. Et puis ensuite on va à l'écrit essayer de refaire ce qu'on a fait à l'oral. /// Il y a un premier jet. On lit aux copains ce qu'on a fait. Et puis ensuite on essaie d'améliorer notre écrit //, d'améliorer à la fois tout ce qui est syntaxe, tout ce qui est grammaire orthographe. Et puis tout ce qui est aussi vocabulaire parce qu'en amont, il y a eu aussi tout un travail, quand on a travaillé sur l'étape d'imprégnation, il y a un travail qui est fait sur le vocabulaire et tout les mots qu'on va pouvoir utiliser pour enrichir notre production écrite.

**C** : Donc finalement, ce sont des productions individuelles la plupart du temps.

**H** : Oui, oui oui. En début d'année, il y a eu des productions, j'ai commencé par des productions / à deux. Avec un élève qui était plus à l'aise et avec un élève qui avait plus de difficultés. Ça pouvait l'élève qui était en difficulté. Et maintenant, ils font tous leur production écrite individuellement. Mais en début d'année, c'est vrai que les premières productions écrites se sont faites à deux. Mais il faut vite, / en fait je pense qu'il faut vite arriver à dépasser ça parce que / ça soutient celui qui a du mal mais il ne faut pas non plus qu'il n'y en ait qu'un qui fasse la production en fait.

**C** : Vous avez parlé de premier jet d'écriture et le fait que vous les faites revenir dessus, donc notamment au niveau de la syntaxe, de l'orthographe et de la grammaire. De quelle manière, justement, vous les faites revenir sur ce premier jet ?

**H** : Après, ça dépend des productions qui sont / qui ont été élaborées par les enfants. Ça dépend en fait. Il y a plusieurs façons de revenir. Soit on va prendre un texte d'enfant sans spécialement cité l'enfant et on va tous essayé de l'améliorer en faisant le travail sur la grammaire, l'orthographe et la syntaxe mais en collectif. Soit il peut y avoir une correction individuelle. Pour ça il faut que les enfants aient des aides qui leur permettent de corriger leur texte. Au niveau des aides, soit // on voit ensemble un système de fiche de correction. En fonction d'un code qui va être utilisé, on sait qu'on va devoir corriger / On a vu le pluriel par exemple, donc on va mettre une flèche où on va dire pluriel. On va souligner en rouge en disant « là ça veut dire que tu te réfères à la feuille des pluriels qu'on a faite ». / On utilise un code en fait qui leur permet eux, de rentrer dans leur correction.

**C** : Donc c'est une correction autonome.

**H** : Soit, ouais. Ça dépend du support qui est...

**C** : Est-ce que vous vous apportez des corrections directement sur leur premier jet ?

**H** : Oui, ça m'arrive [rire gêné]. Oui, j'apporte des corrections sur leur premier jet. La question piège. [rire].

**C** : On continue sur l'évaluation. // Comment est-ce que vous évaluez les productions écrites de vos élèves ?

**H** : Alors, c'est une étape, je l'avoue, que j'ai du mal à faire. // En fait que les évalue par rapport à leur production, par rapport, au niveau des connaissances, les différentes attentes en fait, quand tu produis. Soit il y a un respect dans tout ce qui est correspondances grapho-phonologiques. Tu peux voir après comment l'enfant / au niveau de l'orthographe / réinvestit les règles qui ont été vues. Là, en l'occurrence, le j'ai, voir s'il y a le é après le verbe, voir s'il y a le pluriel, // le vocabulaire qui a été étudié. Est-ce qui sont capables de réinvestir un vocabulaire riche ou est-ce qu'ils s'en tiennent à un vocabulaire // à leur vocabulaire de base. / Voilà. Après c'est différentes / Dans l'idéal il faudrait que ces points soient ciblés avec eux pour qu'ils sachent sur quoi ils vont être évalués et pour pouvoir aussi améliorer leur écrit en fonction des attentes de l'enseignant.

**C** : Donc le but c'est vraiment qu'ils améliorent le premier jet finalement ?

**H** : Oui.

**C** : A l'aide de tous les outils que vous...

**H** : Bah il leur faut, pour pouvoir l'améliorer, c'est clair qu'il leur faut des outils.

**C** : D'accord. J'avais une question qui m'était venue et elle est partie. /// Alors, mettez-vous souvent en place des séquences de production d'écrit dans votre classe ?

**H** : / En gros, il y en a / on va dire une par semaine, voire deux quand on améliore en fait / il y a un premier jet et une amélioration. On va dire deux par semaine.

**C** : Donc vous ne faites jamais de...

**H** : Alors après il y a aussi l'étape où ils vont taper leur texte sur l'ordinateur et où l'écrit soit / l'écrit ensuite sert de / si c'est un petit jeu d'identification ça peut être proposé aux autres classes. Enfin là avec le COVID c'est un peu compliqué mais on arrive à s'arranger. Soit c'est un jeu qui est fait entre eux pour que la production écrite ait ensuite du sens et / que ///

**C** : Qu'ils mettent du sens derrière ?

**H** : Voilà, oui.

**C** : Du coup, vous ne faites jamais de projets longs, sur une période complète par exemple ?

**H** : Alors, tout ce qui est production d'album // ça m'est arrivé de le faire mais c'est vrai que // là depuis /// depuis la rentrée non. Ça m'arrive de le faire oui. En fait une création d'album où / un projet pluridisciplinaire où tu vas faire entrer l'art plastique, où tu vas utiliser / C'est pas Audacity, c'est quoi le logiciel où tu prends en photo le texte et puis faire, créer un album.

**C** : Donc ça, ça vous arrive de le faire.

**H** : Ça m'arrive de le faire. Je le faisais beaucoup plus en Grande Section, c'est vrai, parce que bah ça demande du temps. Parce que tu as aussi une ATSEM qui est là pour t'aider à faire tout ce qui est montage de l'album, tout ce qui est / C'est vrai qu'au CP, il y a d'autres... On pourrait, on pourrait c'est sûr mais ça prend du temps et...

**C** : Et au niveau des projets longs du coup, c'est pareil ? Vous avez plusieurs jets ? Vous n'avez que premier jet et texte final ?

**H** : C'est la même chose finalement. Oui parce que quand je dis projet long, l'enfant en fait il ne va pas gérer l'album du début jusqu'à la fin. Ça peut se faire mais alors là c'est encore //

**C** : C'est partagé avec la classe ?

**H** : Voilà. C'est partagé. Chaque enfant va s'attacher à une illustration, oui ou à une page de livre ou //

**C** : D'accord. Les élèves sont-ils libres d'écrire ce qu'ils veulent ?

**H** : Dans le premier jet oui. Après, quand on revient sur / On espère fortement que les camarades vont faire sentir aux élèves qui sont partis dans des voies qui n'avaient aucun rapport avec l'écrit, on compte sur ces élèves là pour les aider à comprendre que ce qu'ils ont fait c'était pas ce qui était demandé quoi. Ou alors, nous on leur dit et le deuxième jet sert... Pour ceux qui sont dans le respect de la consigne et bien ils l'améliorent sinon ceux qui sont parti dans autres choses, la deuxième séance sert à faire un nouveau premier jet.

**C** : C'est vraiment par rapport au respect de la consigne ?

**H** : Bah oui. Parce que... Mais en général quand un enfant vient lire aux autres un texte qu'il a produit qui est sans rapport avec ce qui a été demandé, les autres lui disent « Mais pourquoi tu as écrit ça ? Ça n'était pas ce qui était demandé ».

**C** : Les élèves sont-ils libres de procéder de la manière qu'ils souhaitent, dans la production d'écrit ?

**H** : Là si c'est au niveau du support, comme c'est moi qui distribue les feuilles de brouillon, déjà ils sont obligés d'écrire sur la feuille de brouillon. Après // Après, il faut être conscients qu'au début du CP par exemple, la concordance entre l'écriture scripte et cursive, elle n'est pas encore acquise pour tous, donc il faut accepter qu'un enfant écrive des mots en script ou s'il va sur une aide, qu'il ne transcrive pas en cursive. Donc il recopie dans l'écriture que lui propose l'aide. Je ne sais pas ce que tu veux dire par totale liberté. Le support c'est moi qui le donne.

**C** : Le support, mais notamment / Je ne sais pas. Est-ce qu'ils peuvent passer par l'écriture sur l'ardoise par exemple pour écrire un mot ou les idées qu'ils veulent ensuite organiser dans leur écrit ?

**H** : Ils pourraient mais sincèrement quand // C'est vrai en fait que quand tu distribues la feuille de brouillon / Tu les fermes sur la feuille de brouillon. Ils n'éprouvent pas spécialement le besoin... Ils ont une gomme un crayon, ils savent qu'ils peuvent barrer, que c'est le brouillon. Ce qui faut leur faire comprendre par contre c'est que c'est un brouillon et qu'est-ce que ça veut dire un brouillon ?



Ça veut dire que c'est un, une feuille sur laquelle on le droit de se tromper, on a le droit de barrer. Il faut leur montrer des brouillons aussi, qu'ils voient que //

C : Donc le statut de l'erreur est important.

H : Voilà, que on a le droit de raturer. Mais je crois que j'ai jamais... Le fait de se dire ils vont prendre une ardoise pour écrire le mot avant de se lancer / Non ils se lancent sur leur feuille et après eux, soit en relisant ils corrigent ou soit c'est après quand on produit que ///.

C : Vous utilisez que des feuilles de brouillon. Mais pourquoi ?

H : // Je ne sais pas. C'est le même support pour tous les élèves donc ça les met sur un pied d'égalité et puis /// C'est pour montrer aussi qu'on peut revenir dessus... Ce n'est pas comme le cahier où / on pense que c'est écrit à jamais dedans.

C : Vous l'utilisez même pour l'écrit final ?

H : Oui [sourire gêné].

C : Mais pourquoi ?

H : Je ne sais pas. En plus, comme en général ils le retapent sur l'ordinateur // ça permet d'avoir quelque chose de plus / propre.

C : Au niveau du premier jet d'écriture, quel intérêt vous trouvez au premier jet d'écriture ? Pour vous il a quel intérêt ce brouillon finalement ?

H : /// ça te permet de voir si l'enfant a bien compris en fait / s'est bien imprégné des textes que tu as lu en amont, s'il a compris ta consigne. Ça te permet aussi de voir tout ce qui est connaissances grapho-phonologiques, si il a la correspondance quand il écrit / Je ne sais pas / Lavabo s'il t'écrit patapo ça veut dire que là il y a des sons qui sont à revoir. Ça montre aussi s'il a intégré toutes les règles d'orthographe ou de grammaires que tu as pu voir. Ça permet pleins de choses.

C : Et pour l'élève, quel est l'intérêt ?

H : L'intérêt c'est de se rendre compte qu'il est capable de produire un / écrit et qu'il va apporter // Il va pouvoir grâce à cet écrit garder une trace qu'il va ensuite soit lire aux autres, soit lire à la classe, soit // fabriquer un livre si c'est un livre mais // Il y a une trace, elle est là et on peut s'en servir, on peut la lire. En fait la plupart du temps c'est pour lire aux autres parce que je m'en sers comme ça quoi... Soit faire deviner, si c'est des devinettes, faire deviner aux autres. Si c'est des textes à lire et bien c'est un plaisir de lire aux autres, ce que l'on a produit.

C : Tout à l'heure vous m'avez parlé d'outils qui permettent d'aider les élèves à écrire ensuite, à entrer dans la production d'écrit. Est-ce que vous avez des outils écrits ?

H : On a un classeur des mots nouveaux dans lequel sont répertoriés tous les mots de vocabulaire qui ont posé des problèmes, des expressions au sens figuré, des contraires, des verbes, en fonction de nos rencontres dans les lectures, des mots qui doivent être explicités parce que les enfants ne les

maîtrisent pas. J'essaie de mettre en place un cahier où on va classer les mots mais on est quand même qu'au mois de février au CP. On a commencé à classer nos mots en fonction des sons identiques. Par exemple, le son [ã] en, em, an, am. La même chose pour tous les [é], en espérant que les enfants s'en servent quand ils ont besoin d'écrire un mot. Donc on l'a appelé le cahier pour savoir comment écrire les mots. Au niveau des aides ça peut être des aides de l'enseignant aussi. Ça peut être aussi pendant la production, un enfant demande « maîtresse, comment on écrit... ». Donc là, soit on réfléchit ensemble s'il a les moyens de l'écrire et qu'il ne les a pas investit ou alors on l'écrit au tableau en se disant que ce mot là peut servir aux autres élèves de la classe. Au niveau des aides, il y a aussi les références aux albums qu'on a lu parce qu'il y a des mots dans les albums qu'on peut aller chercher. Au niveau, plus de la grapho-phonologie, on a des aides de sons complexes qui sont affichés dans la classe. Donc si un enfant veut écrire, je ne sais pas, par exemple cacahuète, s'il ne maîtrise plus le son ca, il y a une aide pour écrire le son [k] affichée dans la classe et l'enfant peut s'y référer. En gros / Je regarde partout mais je crois qu'au niveau des aides, c'est tout. Et le texte support sur lequel on a travaillé, soit le texte de l'album, soit / qui a été travaillé à l'oral en amont.

**C :** Donc c'est toujours le même type d'outils finalement ?

**H :** Pour que l'enfant s'en serve, il faut mettre en place // des automatismes pour qu'il sache où il va les utiliser, qu'il sache qu'il peut les utiliser. Donc si tu les changes tout le temps, tu ne laisses pas le temps aux enfants de se les approprier. Donc oui, je pense qu'il faut que ce soit toujours le même type d'aide. Après, il faut que ce soient des outils qui évoluent dans le temps en fonction de l'évolution de leurs compétences, mais il faut quand même que oui ce soit ///

**C :** Est-ce, justement, de votre point de vue d'enseignante, d'après vous, ils utilisent ces outils ?

**H :** Pas assez. Pas assez c'est sûr.

**C :** Et pourquoi pas assez ? Vous le voyez dans leurs productions ou...

**H :** Parce que, pour l'instant, en fait... Oui je le vois dans leurs productions... Et puis, c'est pas parce que... Non, leurs productions peuvent quand même // être enrichies au niveau du vocabulaire de tout ce qu'on a vu, des attentes. Mais, en fait... Par exemple, je pense vocabulaire. Comme la séance que tu as proposée, leurs textes sont riches mais ils ne se sont pas aidés du classeur où sont répertoriées les fiches des mots nouveaux parce qu'en amont, il y a eu un travail de fait sur tout le vocabulaire. Ils ont réinvestit le vocabulaire et toi, lors de ta séance, la fiche elle était donnée, la feuille d'aide. Donc là, ils allaient s'y référer. Mais à l'oral, ça a été fait. Du coup, pour eux, c'est plus facile, je pense, de prendre dans leur mémoire orale le vocabulaire qu'ils ont mémorisé plutôt que de se dire, « je vais »... Ou alors, il faut faire comme tu as fait. Là, se dire « je prends l'aide dans le classeur et je l'affiche ».

**C** : Parce qu'ils n'ont pas encore cette démarche d'aller chercher...

**H** : Voilà, ils n'ont pas encore cette démarche. Il faut, je pense, dans un premier temps, / Et peut-être que oui, moi je ne le fais pas assez par rapport au classeur, leur dire là vous êtes en train... Comme toi, ils avaient la fiche d'aide, ils n'ont pas eu besoin non plus d'y aller mais leur dire « vous êtes en train d'écrire un / texte sur les monstres, vous allez avoir besoin du vocabulaire des monstres, on a déjà travaillé dans le classeur, à quelle page est-ce que c'est ? ». A la limite afficher ces deux pages, dans un premier temps parce que eux n'ont pas encore la démarche d'aller dire « Je vais aller »... La même chose avec le cahier des [ã]. S'ils ont besoin d'écrire pantalon, mais quoique tous les mots en [ã] n'y sont pas mais on peut le rajouter aussi, après ça peut être aussi une façon d'enrichir le cahier... « Bah tu veux écrire pantalon, il y a le son [ã], va voir s'il n'est pas dans nos mots en [ã] ». C'est à nous aussi de leur ///

**C** : De les pousser à...

**H** : De les pousser à utiliser ses aides oui.

**C** : D'accord. Maintenant, quelques petites questions au niveau de votre formation. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement ?

**H** : Trente-deux ans.

**C** : Quelle formation professionnelle avez-vous reçue ?

**H** : J'ai fait une licence de psychologie. Après, j'ai été à l'école normale donc j'ai eu deux ans de // Une formation riche, où on avait des stages mais où on était à temps plein en formation. Et en français, j'ai eu Bernard Devanne. Qui est un prof // Alors, il ne plaisait pas à tout le monde parce que c'est vrai qu'il avait des convictions. Après, tout n'était peut-être pas à prendre mais c'était quelqu'un de conviction et qui m'a beaucoup beaucoup beaucoup apporté.

**C** : Est-ce que vous avez déjà assisté à des animations pédagogiques sur la production d'écrit ?

**H** : Oui oui il y en a eu.

**C** : Et justement, dans ces animations pédagogiques avez-vous entendu parlé d'écrit de travail ou d'écrit intermédiaire ?

**H** : Oui oui.

**C** : Et dernière question, dans quels niveaux de classe avez-vous enseigné ?

**H** : J'ai commencé par des CE1 – CE2 / Après, j'ai eu des CP, des MS, des CP – CE1 et des CP.

**C** : Bon et bien merci beaucoup pour cet entretien, qui va m'apporter matière à / analyser.

**H** : Avec grand plaisir.

*Entretien ethnographique de Mr B. le 7 février 2021 à son domicile (10h15 – 10h30)*

**C :** Je commence par te poser une question très générale et ensuite on revient dessus avec des questions plus précises. Comment penses-tu et organises-tu la production d'écrit dans ta classe ?

**Mr B. :** Dans un premier temps, il faut qu'il y ait un support donc étude d'un texte. Et ensuite, une première partie / plutôt sur un brouillon où on va s'intéresser essentiellement aux idées, voir si la consigne a été respectée. Une première correction par l'enseignant. Une deuxième avec cette fois-ci une correction / de l'orthographe. Et après, la mise au propre.

**C :** Donc la première correction, qu'est-ce que tu corriges ?

**Mr B. :** Simplement les idées. Est-ce que / ça répond bien à la consigne ? Est-ce que les contraintes que j'avais demandées étaient bien respectées ?

**C :** C'est toi qui corriges les écrits des élèves ou c'est...

**Mr B. :** Non, c'est moi.

**C :** Donc c'est toi qui apportes les corrections directement sur les productions d'élèves ?

**Mr B. :** Oui [sourire gêné]. C'était la question piège [rire].

**C :** Non, pas forcément. Ce que tu viens de me décrire ce sont donc les grandes étapes de ta séquence en production d'écrit.

**Mr B. :** Oui, c'est ça.

**C :** Est-ce que tu en mets souvent en place dans / ta classe.

**Mr B. :** Non. Une à deux fois par mois.

**C :** Et pourquoi ?

**Mr B. :** // Je ne sais pas. Ce n'est pas un domaine qui me plaît beaucoup et puis, je ne sais pas véritablement comment m'y prendre.

**C :** Et est-ce que tu mets en place de longs projets ?

**Mr B. :** ///

**C :** Un projet sur une période complète, par exemple.

**Mr B. :** Franchement, non. Pas cette année. Enfin, pas pour le moment.

**C :** Est-ce que ça t'es déjà arrivé ?

**Mr B. :** Oui. Sur / écrire un livre. Ce genre de choses.

**C :** En support, tu as parlé de support pour démarré ta séquence, c'est quoi comme type de support ?

**Mr B. :** Ça peut être un texte qu'on a étudié en classe, un livre / ça peut être aussi une œuvre d'art. / Qu'est-ce qui peut y avoir d'autre ? // Essentiellement livre.

**C :** Donc un texte ou un support visuel ?

**Mr B. :** Oui.

**C :** Les élèves sont-ils libres d'écrire ce qu'ils veulent ?

**Mr B.** : // Oui et non [rire]. Il y a quand même un cadre. / Après, sur la forme, sur / Le but c'est aussi d'évaluer leur imagination donc / Oui, la plupart du temps ils sont assez libres.

**C** : Mais il faut qu'ils respectent les consignes que...

**Mr B.** : Voilà, c'est ça.

**C** : Par exemple, sur les dernières productions d'écrits que tu as donné en classe, qu'est-ce que tu donnais comme consigne ?

**Mr B.** : /// Par exemple, sur la treizième épreuve d'Hercule / Il y a d'abord la première partie où il fallait présenter la treizième épreuve. Après, il y a un deuxième écrit où ils écrivent l'épreuve en elle-même et un troisième écrit où les élèves doivent raconter la fin de l'épreuve. Après, sur les consignes d'écriture on insiste aussi sur // des critères plus formels comme majuscule, point, orthographe, accord du sujet et du verbe, vocabulaire, etc.

**C** : Là, tu nous dis que les élèves doivent écrire trois textes avec trois objectifs chacun. Mais est-ce que les élèves sont-ils libres de procéder de leur manière dont ils souhaitent pour écrire leur texte ?

**Mr B.** : Oui.

**C** : Donc si...

**Mr B.** : Ils forment des mots clés, par exemple mots clés et ensuite rédiger le texte...

**C** : Ça tu les laisses faire ?

**Mr B.** : Oui, oui, complètement.

**C** : Pourquoi ?

**Mr B.** : Parce que ça veut dire qu'ils en ressentent le besoin et // les empêcher de le faire se / serait les / bloquer dans leur écriture, je pense. Peut-être que ça peut être une aide pour débloquer des difficultés.

**C** : Et est-ce que tu les interrogés sur la manière dont ils procèdent ?

**Mr B.** : Non, c'est vrai que non. Chacun fait comme il veut.

**C** : Comment est-ce que tu procèdes pour aider les élèves qui sont en difficulté en production d'écrit ?

**Mr B.** : J'ai une année, vraiment avec quelqu'un qui avait vraiment de grosses difficultés pour la rédaction, mis en place un texte à trous. Ou alors, les premières phrases étaient commencées. Faire le tout début du texte pour pouvoir le lancer ou carrément / Vraiment c'était un élève qui avait de grosses difficultés et le texte était / on va dire semi-dirigé et il n'avait plus qu'à mettre ses idées dans les trous.

**C** : D'accord, donc il avait un guide...

**Mr B.** : Voilà, c'est ça.

**C** : Tout à l'heure, tu m'as parlé de trois écrits dans ta séquence. Enfin, dans les étapes, tu en as trois.

**Mr B.** : Oui.

**C** : / Leur premier écrit, tu reviens dessus pour le contenu.

**Mr B.** : Oui.

**C** : Le deuxième sur tout ce qui est orthographe, syntaxe, etc.

**Mr B.** : Oui.

**C** : Et le troisième c'est l'écrit final.

**Mr B.** : Oui.

**C** : D'accord. De quelles manières tu fais revenir tes élèves sur leur production écrite ?

**Mr B.** : / Comment ça ?

**C** : Est-ce que du coup, c'est toi qui apporte la correction ?

**Mr B.** : Alors, sur les idées, non. C'est eux. / Par exemple, si moi je ne comprends pas leur idée, je leur montre qu'ils doivent reformuler. Si / par exemple j'ai demandé de décrire la première épreuve, enfin décrire le début de l'épreuve et qu'ils me / Je leur dit que voilà, la consigne n'a pas été respectée. Ça c'est plutôt moi qui leur dit que... Et pour / la partie plutôt sur l'orthographe, ils ont un tableau avec des symboles. Il faudrait que je te l'envoie d'ailleurs.

**C** : Oui, carrément.

**Mr B.** : En fait, c'est un code qu'on met en place en début d'année avec chaque faute d'orthographe correspond à un code et avec ce code, ils savent comment ils doivent le corriger. Chaque faute d'orthographe correspond à un code et avec ce code ils savent comment ils doivent le corriger. Je te donne un exemple. Par exemple, o, quand je mets o dans la marge ça correspond à une faute d'orthographe et sur la fiche c'est marqué si c'est une faute d'orthographe faut aller voir le dictionnaire. Alors que si c'est une faute de conjugaison, je mets conjugaison et je mets par exemple si c'est une faute sur le présent je mets conjugaison 1. Ils savent qu'il faut qu'ils aillent voir dans la leçon de conjugaison 1.

**C** : D'accord. Donc en fait c'est une conjugaison autonome.

**Mr B.** : / Oui (hésitation).

**C** : C'est toi qui montre et c'est eux qui vont chercher les outils.

**Mr B.** : C'est ça. Saut pour les élèves où il y a énormément de fautes d'orthographe et dans ces cas là il y a certains mots / pour leur faire gagner du temps, que je leur corrige moi en dessous.

**C** : D'accord. C'est intéressant comme idée. Je pense que je vais la garder dans un coin de la tête.

**Mr B.** : (rire).

**C** : Pourquoi tu les fais revenir sur leur première ou deuxième production écrite du coup ?

**Mr B.** : (rire) // Pour arriver à un écrit expert ? Je ne sais pas (rire).

**C** : Parce que tu pourrais leur laisser le premier jet et terminé.

**Mr B.** : Oui, c'est vrai. Non mais oui complètement. Mais il faudrait que ça je le refasse. Mais oui.

**C** : Tu le repenserai comment ?

**Mr B.** : Ça pourrait être sous forme d'un seul jet et que après on lise les textes de manière un peu anonyme pour ne pas culpabiliser les élèves et puis discuter ensemble de ce qui pourrait être amélioré ou non amélioré et puis après / à la limite ça pourrait être apporter encore un deuxième jet où eux corrigent en fonction des remarques des camarades plutôt que... Ça pourrait être ça.

**C** : Tu préférerais qu'ils prennent en conscience eux-même de leurs erreurs ?

**Mr B.** : Oui, c'est ça.

**C** : Donc là, si on résume, tu les fais revenir sur leur premier jet juste parce qu'il faut un écrit final aboutit, sans erreurs, etc.

**Mr B.** : Oui, c'est ça (rire).

**C** : Est-ce que tu les évalues sur le contenu ?

**Mr B.** : Oui. Alors quand j'évalue, j'évalue jamais les deux choses en même temps. C'est-à-dire / soit je vais évaluer / leur imagination, leur inventivité, est-ce qu'ils ont respecté la consigne, etc, est-ce que l'écrit répond à la consigne de départ. Ou alors à l'inverse j'évalue plus le côté formel : est-ce qu'il n'y a pas de fautes d'orthographe, est-ce que le vocabulaire est approprié, etc. Mais jamais les deux en même temps. J'ai tendance à évaluer plutôt la première partie c'est-à-dire plutôt l'inventivité, le respect des consignes, est-ce que c'est en lien avec l'histoire.

**C** : Est-ce que si un élève écrit quelque chose de complètement loufoque qui toi, ne correspond pas à ta façon de voir le monde, par exemple, est-ce que tu le pénalises ?

**Mr B.** : Non s'il le justifie derrière.

**C** : Il faut juste que ça respecte la consigne ?

**Mr B.** : Voilà c'est ça.

**C** : D'accord. Et comment tu t'y prends pour évaluer les productions écrites des élèves et notamment l'écrit final ? Comment tu l'évalues ?

**Mr B.** : Sous forme d'un petit tableau. / Avec, bien séparé en deux parties. Une première partie sur l'inventivité et / le respect des consignes et une deuxième partie sur l'orthographe / vocabulaire.

**C** : Je pose un peu les questions dans le désordre mais elles me viennent au fur et à mesure à l'esprit. Alors pourquoi tu leur fais produire deux premiers écrits avant de produire l'écrit final ?

**Mr B.** : Parce que je pense que corriger en même temps et l'inventivité, le respect de la consigne et l'orthographe, c'est trop compliqué. / Je préfère faire en deux temps. Dans un premier temps on se

concentre déjà sur l'écrit en lui-même et ensuite on voit un peu l'orthographe aussi. Les deux en même temps c'est trop compliqué.

**C :** Tu estimes que ça engendre une surcharge cognitive.

**Mr B. :** Oui oui complètement. Ils vont faire soit l'un soit l'autre c'est-à-dire qu'ils vont soit corriger / si on leur dit « corrigez-moi votre texte », soit ils vont se focaliser sur l'orthographe, ils vont laisser tomber le sens et parfois les phrases ne veulent plus rien dire. Ou alors ils font l'inverse, c'est-à-dire qu'ils se concentrent que sur les sens et puis ils écrivent comme ils pensent. Et à chaque fois je demande bien, quand on passe à la deuxième partie, donc quand on va corriger l'orthographe et le vocabulaire, qu'ils ne changent pas trop le sens du texte. / Pour éviter d'avoir encore une quatrième correction parce que sinon on s'en sort pas.

**C :** Donc au niveau du contenu, ils ne peuvent l'améliorer qu'une seule fois finalement ?

**Mr B. :** Oui, c'est ça.

**C :** D'accord ! Et qu'as-tu prévu pour la prochaine période en production d'écrits ?

**Mr B. :** / C'est sur le harcèlement. Et c'est une petite production d'écrit où je leur demande de faire un slogan sur le harcèlement et un slogan qui rime, avec une rime. Voilà.

**C :** Et là encore ils auront plusieurs écrits, enfin plusieurs essais ?

**Mr B. :** Oui. Là ça va plus vite sur la première partie comme le texte est assez court, la plupart du temps c'est deux phrases, donc c'est une production d'écrit plutôt courte là. Et après on fait un travail en arts plastiques en même temps, en lien avec le slogan pour travailler sur le logo. Inventer un logo en lien avec leur slogan.

**C :** Ah oui, sympa ! Donc tu mets en lien aussi avec d'autres disciplines ?

**Mr B. :** Ah oui ! Ça très souvent, même tout le temps. J'aime bien faire avec les arts plastiques, ça marche souvent bien.

**C :** Oui, c'est sûr. Donc maintenant je vais te poser quelques questions sur ta formation. Combien d'années d'expérience dans l'enseignement as-tu ?

**Mr B. :** Six ans.

**C :** Dans quels niveaux de classe tu as enseigné ?

**Mr B. :** CE1-CE2 et CM1-CM2, cycle 2 et cycle 3.

**C :** Et est-ce qu'en CE1-CE2 tu faisais aussi des productions d'écrits ?

**Mr B. :** // Oui. Mais je ne me souviens pas (rire).

**C :** Tu ne te souviens pas comment tu faisais ?

**Mr B. :** Non.

**C :** Est-ce que tu penses que ta pratique a évolué entre tes premières années et aujourd'hui ?

**Mr B. :** Ah oui, oui oui.



**C** : Dans le bon sens ?

**Mr B.** : Ah oui oui oui. Après, j'en fais moins que j'en ai fais. Parce qu'on est à court de temps et que c'est quand même, je trouve, très chronophage.

**C** : Oui, parce que tu gardes la même structure pour l'enseigner finalement.

**Mr B.** : Oui, oui.

**C** : Et est-ce qu'au début de ta carrière / tu leur faisais écrire qu'un seul écrit et hop tu corrigeais et terminé ?

**Mr B.** : Je pense que oui. Je crois que la première année, quand j'étais T1, c'est ce que je faisais. Mais je n'ai pas trop de souvenirs, franchement, de production d'écrit.

**C** : Et pourquoi tu as estimé qu'il était nécessaire de changer cette méthode en production d'écrit ?

**Mr B.** : Je / me suis rendu compte que ce n'était pas adapté.

**C** : Mais pourquoi à ton avis ce n'est pas adapté ?

**Mr B.** : (rire) // Je ne laissais pas la possibilité aux élèves de revenir sur ce qu'ils avaient écrit mais on sait que tous le monde a besoin de revenir sur ce qu'il écrit. Il y a toujours des / modifications à apporter par ci et par là.

**C** : Quelle formation professionnelle as-tu reçu ?

**Mr B.** : Sur la production d'écrit ?

**C** : pas forcément sur la production d'écrit mais globalement pour devenir PE.

**Mr B.** : Mon parcours ? Licence STAPS, M1 M2.

**C** : MEEF ?

**Mr B.** : MEEF. Et ce qui est super intéressant, c'étaient les formations, les animations pédagogiques.

**C** : J'allais te demander.

**Mr B.** : On en a eu quelques unes / je ne crois pas que j'en ai eu sur la production d'écrits. Quoique si, si si, j'en ai eu sur les productions d'écrits.

**C** : Il y a longtemps ?

**Mr B.** : Trois ans. Je crois.

**C** : Et est-ce que tu as déjà, du coup dans ces animations pédagogiques là, est-ce que tu as déjà entendu parler d'écrits de travail, d'écrits intermédiaires ?

**Mr B.** : Oui.

**C** : Ok. Est-ce que tu peux me dire ce qu'est ?

**Mr B.** : (rire) // Dans mes souvenirs, ce sont comme des brouillons en fait.

**C** : C'est-à-dire ?

**Mr B.** : C'est un écrit transitoire dans la production d'écrit et puis, on le corrige pour écrire l'écrit final, quoi.

**Mr B.** : D'accord, merci beaucoup.

*Entretien ethnographique de Mme V. au téléphone (17h - 17h30)*

**C** : Alors, l'idée c'est vraiment de discuter ensemble à propos de la production d'écrits. Je vais donc partir d'une question globale et puis ensuite on en discute, je te poserai des questions pour préciser, etc. D'accord ?

**Mme V.** : Ça me va.

**C** : Comment est-ce que tu penses et est-ce que tu organises la production d'écrits dans ta classe ?

**Mme V.** : Alors / J'ai des productions d'écrits dans toutes les disciplines. Par exemple en science / Je leur ai demandé de m'expliquer à l'écrit / comment... d'où viennent les aliments.

**C** : Ça te permet de prendre leurs représentations, c'est ça ?

**Mme V.** : Oui, exactement. Après, il y a des temps de copie. Des copies de leçons / Enfin, par exemple une leçon en grammaire.

**C** : Donc l'institutionnalisation ?

**Mme V.** : Voilà, c'est ça.

**C** : D'accord. Et plus précisément, sur tout ce qui est production d'écrits en français ? // Ecrits littéraires notamment.

**Mme V.** : Alors, ah ouais. ça j'ai fait comme Florian, j'ai fait le projet sur le loup. Alors moi je leur ai fait écrire une première fois la fin de l'album. Tu le connais ou pas cet album ?

**C** : *Loup noir* ? Oui.

**Mme V.** : Donc je leur ai fait écrire la fin de l'album en partant de l'image où le loup saute sur l'enfant. Ensuite, on a / fait de l'écriture en collectif. C'est-à-dire que tout le début de l'album, on l'a écrit en collectif. Ensuite, je leur redemande... Parce qu'on a étudié beaucoup d'autres albums sur le loup donc de réécrire la fin.

**C** : D'accord, donc à partir des albums que tu leur a lu ?

**Mme V.** : Voilà. En fait, au début ils m'ont tous dit que le loup était méchant. Je ne leur ai pas lu la fin de cet album mais il est gentil dans cet album. Du coup on a découvert plein d'albums où le loup était gentil et il n'est pas forcément tout le temps méchant. Et c'est pour voir maintenant l'évolution... si le loup a évolué. Si... Au début, ils m'ont dit qu'il était méchant mais ça se trouve maintenant il y a des élèves qui disent qu'il est gentil.

**C** : D'accord, donc voir comment ils prennent en compte les lectures que tu leur as faites.

**Mme V.** : Voilà, c'est ça. /// Ensuite, j'ai aussi fait une séquence sur le conte des origines. Ils devaient choisir un animal, écrire une question. Je leur ai demandé "Comment votre animal il est au début et comment il est à la fin ? Et pourquoi il est comme ça à la fin ? Enfin, quelle transformation il y a eu ?".

**C** : Donc là c'est vraiment un écrit inventif où les élèves devaient...

**Mme V.** : C'est ça. Vraiment un petit texte. Tu vois, je ne les ai même pas remis en forme. Je les ai encore en mode brouillon. Mais... Donc voilà.

**C** : D'accord.

**Mme V.** : Après, si tu as besoin de photos ou autres...

**C** : Photos non mais je veux bien une fiche de prép si tu as.

**Mme V.** : Ok, pas de soucis.

**C** : Du coup, dans tes séquences, quelles sont... dans tes séquences de production d'écrit en français, quelles sont tes grandes étapes ?

**Mme V.** : Oula [rire].

**C** : Globalement.

**Mme V.** : Mes étapes par exemple... J'ai fait / en premier lecture de l'album.

**C** : Ouais, donc tu as un support.

**Mme V.** : Voilà, support. / Phase d'écriture.

**C** : D'accord.

**Mme V.** : / Une phase en commun, enfin chaque élève dit ce qu'il a écrit.

**C** : D'accord.

**Mme V.** : Et après, enfin ça c'est dans une séance mais... Après dans les séquences, ça se répète un peu. C'est toujours un peu ça.

**C** : C'est toujours le même schéma de séance en séance ?

**Mme V.** : De quoi ?!

**C** : C'est toujours le même schéma dans toutes tes séquences ?

**Mme V.** : Ouais sauf que... Sauf que là du coup, comme ils ne connaissent pas la fin, ils ont écrit la fin et après je leur montre.

**C** : D'accord.

**Mme V.** : Et / J'ai aussi... Je fais aussi la description d'image là pour / l'album *Loup noir*. J'ai fait... En fait, ils ont travaillé en groupe / sur une affiche, ils devaient décrire les images. Et faire le... faire... Ils avaient deux images par groupe et fallait qu'ils fassent une affiche pour la description de l'image.

**C** : Tu parlais de phase d'écriture dans tes séquences. Tu as une seule phase d'écriture ou est-ce qu'elles se découpent en plusieurs étapes ?

**Mme V.** : // Et bien ça dépend de comment je le sens. Des fois je coupe, on revient sur la consigne, on recommence... Enfin, ils réécrivent. / En fait, moi je fais beaucoup de / d'oralisation avant qu'ils écrivent. C'est-à-dire que par exemple on lit l'album, il y a une phase de compréhension. D'ailleurs ça j'ai oublié de te le dire. Et après on écrit. Ou alors, des fois je les fais dessiner ce qu'ils vont

écrire. Et une fois qu'ils ont dessiné, ils ont vraiment les idées dans la tête, ils savent ce qu'ils veulent dire et après ils écrivent.

**C** : D'accord ! J'avais jamais entendu / parler de...

**Mme V.** : En fait, c'est mon tuteur... C'est Bruno qui m'a dit qu'il fallait faire ça et j'ai trouvé ça super intéressant à exploiter.

**C** : Oui, carrément.

**Mme V.** : En fait, c'est la notion de... Si ça t'intéresse pour ton mémoire, c'est la notion d'avant-texte.

**C** : La notion d'avant-texte.

**Mme V.** : En gros, tu peux dessiner, tu peux parler, tu peux mimer. En fait, c'est pleins de choses qui font que, arriver au moment où il faut écrire, tu n'es pas sans idées.

**C** : D'accord, c'est très intéressant.

**Mme V.** : C'est bien. Moi, c'est ce qui m'avait manqué lors d'une visite et du coup je fais tout le temps ça et c'est bien.

**C** : Et est-ce que tu... sur... justement sur la notion d'avant-texte, est-ce que tu mets d'autres choses en place mais plus écrit ? Autre que le dessin que le mime...

**Mme V.** : Ah par exemple... Ouais... Si... Tout ce qui est planification, enfin par exemple, sur une ardoise, s'ils écrivent leurs idées.

**C** : Par exemple, oui.

**Mme V.** : Ouais, non, ça je ne le fais pas.

**C** : Ça tu ne le fais pas, d'accord. Donc ils ont qu'un jet d'écriture ou tu peux leur en faire faire plusieurs ?

**Mme V.** : Non, ils en font plusieurs mais sur... pas à la suite. Tu vois, là écrire la fin de l'album, il y aura plusieurs jets.

**C** : Et pourquoi tu leur fais faire plusieurs jets ?

**Mme V.** : Parce que, souvent ils étoffent / leur écrit. Après, c'est pour améliorer la structure de la phrase, compléter, rajouter des détails.

**C** : Donc c'est vraiment au niveau du contenu ?

**Mme V.** : Voilà, c'est ça.

**C** : Et au niveau de tout ce qui est syntaxique, orthographique, enfin les critères plus formels ?

**Mme V.** : Ça / Souvent en fait, moi je fais / Je fais des entretiens métagraphiques. Tu vois, c'est vraiment avec eux qu'on réfléchit. Jamais je ne les laisse seuls devant leur copie parce qu'ils sont trop petits, ils ne feront rien. De toute façon, je ne peux pas leur faire tout corriger. Après, on

travaille sur des notions qu'on a vu avant / par exemple singulier pluriel. Mais je ne peux pas tout leur faire corriger, ce n'est pas possible.

**C :** Donc c'est toi qui leur apporte les corrections sur leurs productions ou alors est-ce que tu le fais vraiment avec eux ?

**Mme V. :** Je fais avec eux. / Alors ça dépend parce que... ça dépend. Sur les projets comme ça, sur les gros projets de français, on le fait ensemble. Mais sur... si je leur donne le matin une petite production écrite sur / « Qu'est-ce que tu vas demandé au père Noël ? », c'est moi qui corrige le soir. Et par contre, je leur dis, le lendemain, « prenez vos cahiers, regardez, observez ce que j'ai corrigé ».

**C :** D'accord. Et tu disais que tu pouvez avoir plusieurs jets d'écriture sur lesquels tes élèves reviennent sur le contenu. / Comment tu fais pour leur dire, pour leur faire améliorer le contenu, justement ? Comment tu procèdes ?

**Mme V. :** En fait souvent je... En fait, moi j'utilise énormément d'albums. Donc c'est surtout, on lit des albums... En fait, j'enrichis à partir de supports.

**C :** Finalement, c'est implicite ?

**Mme V. :** Oui, c'est rare quand c'est moi qui leur dis « ajoute ça là ». Enfin c'est...

**C :** Donc c'est implicite et ils se sentent libres d'ajouter, de supprimer, de...

**Mme V. :** Ils sont très libres. Oui, franchement... En terme de production d'écrit, oui.

**C :** Au niveau de ton évaluation sur la production d'écrit, comment est-ce que tu procèdes ? Quelle évaluation tu apportes ?

**Mme V. :** À fin ? Enfin, en fait, c'est... Je ne fais pas d'évaluation en production d'écrit.

**C :** À la fin au milieu. Toutes les évaluations que tu peux apporter sur la production d'écrit.

**Mme V. :** En fait, oui, je n'évalue pas... C'est-à-dire qu'en terme d'évaluation, je suis / un peu / je galère un peu. Surtout en évaluation en production d'écrits. J'ai fait une seule évaluation en production d'écrits.

**C :** Et c'était quoi ?

**Mme V. :** C'était des images et / il fallait écrire l'histoire à partir des images.

**C :** D'accord.

**Mme V. :** Mais en fait, c'était vraiment / pour voir s'ils avaient acquis majuscule point et voir s'ils rentraient vraiment... Enfin, ils écrivaient parce que / J'ai eu un début d'année qui était très compliqué. Enfin, voilà. C'était vraiment pour observer leurs progrès. Mais sinon, en terme d'évaluation... Après, moi à la fin, je note sur les compétences, mais / ils n'ont jamais vraiment d'évaluation.

**C :** Oui, ce que tu veux dire c'est que ce ne sont pas des évaluations formalisées, quoi.

**Mme V.** : Oui, ce n'est pas formel en fait. C'est au fur et à mesure et ça / je dois m'améliorer mais //

**C** : Mais justement, tu évalues forcément implicitement puisque tu me dis que tu évalues leurs compétences en production d'écrit.

**Mme V.** : Oui, c'est ça, en fait c'est implicite.

**C** : Du coup, comment tu le fais ? Les compétences que tu évalues, quelles sont-elles par exemple ?

**Mme V.** : // Alors, tu vois majuscule point, singulier pluriel. En fait, c'est des notions de français, des notions grammaticales qu'on a vues en français. Qu'est-ce qu'on a vu d'autre ? Là, ils commencent à voir le présent. Donc déjà, rien que les pronoms personnels, c'est... Le je, ils l'écrivent beaucoup g – e / au lieu de j – e. C'est des petites choses comme ça et c'est aussi au niveau du contenu, s'il y a de la cohérence.

**C** : Ok, donc...

**Mme V.** : Parce que ça m'est arrivé dans... pour des élèves où c'était pas du tout en rapport avec la consigne. Donc en fait, c'est grammatical, cohérence, tout ça.

**C** : C'est donc du réinvestissement de notions en étude de la langue.

**Mme V.** : Voilà.

**C** : Et pour les élèves qui sont complètement à côté de la consigne, pour les élèves qui n'ont pas respecté la consigne ou le contenu n'est pas cohérent, qu'est-ce que tu leur dis ?

**Mme V.** : Je me remets avec eux, on relit la consigne, je leur demande de m'expliquer la consigne. / Et leur dire « Est-ce que tu as compris ? Qu'est-ce que tu n'as pas compris ? ». / Et après, je les fais parler avant qu'ils écrivent.

**C** : Même si c'était le dernier jet, tu les fais revenir dessus ou pas ?

**Mme V.** : Le dernier jet ?!

**C** : Oui.

**Mme V.** : Non. Si c'est le dernier et que... En fait, généralement, si c'est le dernier, c'est bon.

**C** : Parce que tu es revenue dessus avant ?

**Mme V.** : Voilà, c'est ça.

**C** : Ils ont combien de jets en général ?

**Mme V.** : Pas beaucoup. Deux trois. Mais après moi je ne travaille pas sur // En fait, c'est pareil, c'est une étude qu'on a faite avec mon tuteur / Moi je suis plus sur... Par exemple, je voulais qu'ils réinvestissent *Pourquoi le poulpe a-t-il autant de tentacules ?* et ils m'ont écrit une phrase. C'était pas hyper bien compris. On est revenu dessus mais avec une autre question : « Pourquoi la coccinelle a-t-elle des points ? ». Donc, tu vois. En fait, des fois on // c'est la même structure qui est utilisée mais on change de thème.

**C** : Le but étant qu'ils s'approprient la structure ?

**Mme V.** : Voilà, c'est ça. Pour pas, après... Des fois ils en ont marre, pour pas qu'ils me disent « qu'est-ce que tu veux que je rajoute de plus ? ». Après, c'est pas... C'est ma première année [rire].

**C** : Oui, je sais bien et c'est pour cette raison que je t'interroge, Camille [rire]. Est-ce que tu en mets souvent en place des productions d'écrits ?

**Mme V.** : / Ouais. J'en fais / Tous les jours. Au moins une fois par jour. Et alors ça peut même venir comme ça. La dernière fois, tu vois, ils n'étaient pas sages. On faisait des groupes... Enfin, des jeux en groupe. Et c'était le bazar total. Je leur ai dit « Stop, on arrête. On range les jeux. Vous réfléchissez pourquoi on a arrêté. » Donc, voilà, ils m'ont expliqué à l'oral et je leur ai dit... je leur ai posé une question : « comment je dois me comporter lorsque je travaille en groupe ? » Et du coup, là ils ont fait une production d'écrit. Des fois, c'est aussi un peu / selon le contexte.

**C** : Est-ce que c'est plus souvent des écrits courts ou des écrits longs que tu mets en place ?

**Mme V.** : Écrit court.

**C** : Tu as peu de projets longs type là sur le loup.

**Mme V.** : En fait, ça prend une période. *Loup noir* ça m'a prit une période. Le conte des origines m'a prit une période. Et là, on va faire avec Florian la lettre. Donc ça, ça va nous prendre aussi bien une période, je pense. Mais ça, c'est des gros projets, je trouve que ça prend du temps dans la journée.

**C** : Ah oui, c'est sûr. Ça te prend du temps toi, au niveau de la préparation, de la correction ?

**Mme V.** : Ouais, c'est ça. C'est énorme. Mais c'est... Mais moi c'est ce que j'adore. Je trouve que c'est le mieux parce que sinon les petites productions d'écrits des fois / ça tombe un peu comme ça // comme un cheveu sur la soupe tu vois. C'est un peu... Mais c'est intéressant aussi parce que... Moi, j'ai vraiment fait ça pendant une période où tous les matins, il y avait une question au tableau et ils devaient écrire, donc là en mode rituel.

**C** : Type « jogging d'écriture » ?

**Mme V.** : Voilà, c'était un peu ça en fait, les petites productions d'écrits et c'était en rapport avec / « quels sont tes rêves ? », « si tu étais un super-héros... »... Enfin tu vois, les jogging d'écriture.

**C** : D'accord. Et est-ce que ça te rebute du coup de mettre en place des projets longs ?

**Mme V.** : Non j'adore. / Franchement non. J'aime beaucoup. C'est ce que je préfère dans ce que je fais.

**C** : Une question vient de me revenir à l'esprit : quels outils tu mets en place pour que les élèves / justement, arrivent à produire un texte ?

**Mme V.** : Alors, on a beaucoup d'affiches dans la classe.

**C** : D'accord.



**Mme V.** : Avec des... En fait, ce sont des collectes de mots.

**C** : Qui sont classés ? Qui sont classés comment ?

**Mme V.** : Par exemple, j'ai tous les mots outils basiques, tu vois. / Les mots invariables un peu. J'ai les pronoms, j'ai tout ce qui est en rapport avec le loup donc « des crocs, des longues oreilles, des grandes oreilles ».

**C** : Et ça tu le construis avec eux ?

**Mme V.** : Ah oui, tout le temps. Et là / Par exemple, on est en train de travailler sur les émotions... Enfin, c'est un projet aussi... Enfin, c'est en plus du loup. Et là, on a travaillé sur les synonymes et donc du coup, je leur demande de me donner des synonymes de colère, de peur, etc. Et après je... Tu sais c'est sur l'album *La couleur des émotions*.

**C** : Oui, oui je le connais.

**Mme V.** : Et du coup, je vais imprimer les petits monstres, je vais les plastifier et derrière je vais écrire tous les synonymes qu'ils m'ont donnés. Et après, ils pourront s'y référer dans la classe, ce sera dans une petite boîte.

**C** : D'accord, sympa comme idée ! Et tu as d'autres outils de ce type là ou d'un autre type, d'ailleurs ?

**Mme V.** : // Là tout de suite, non. Après, j'ai fait aussi un travail encore sur les émotions. Je leur ai dit « alors voilà, je vous demande de m'écrire cinq mots sur cinq post-it différents, quand je vous dis émotion, à quoi ça vous fait penser ? ». Et après, on a classé les post-it selon... Après c'est pas vraiment de l'écrit... Enfin si, c'est de l'écrit !

**C** : Ah si, c'est de l'écrit.

**Mme V.** : C'est enrichissement de vocabulaire. / Et donc après, j'ai des photos d'ailleurs, on a classé au tableau les post-it, selon les catégories, il y avait des intrus. / Voilà, c'était super intéressant. Et c'était pour enrichir le vocabulaire.

**C** : Donc finalement, les outils que tu construis en classe, c'est surtout pour leur apporter du vocabulaire qu'ils seront en mesure de remobiliser...

**Mme V.** : Ouais, c'est ça.

**C** : D'accord. Mais que tu construis avec eux.

**Mme V.** : Après là, tu vois, on travaille vraiment sur les mots invariables et là par contre, j'ai choisi dans notre collecte de mots, des mots que je voulais vraiment qu'ils connaissent par coeur et je leur fais apprendre à la maison et on fait des dictées.

**C** : Tu vises aussi la mémorisation pour que derrière, ils puissent aussi les remobiliser en autonomie.

**Mme V.** : C'est ça. / Après, à un moment donné, il faut une phase où il faut aussi qu'ils apprennent.

**C** : Oui. Et pourquoi tu les construis avec eux ces outils là ?

**Mme V.** : // Sinon, il n'y a pas de sens... Enfin, ça ne sert à rien que je leur donne comme ça du vocabulaire, ils / ne vont même pas comprendre pourquoi il y a ça.

**C** : Je reviens sur les supports que tu utilises pour lancer tes élèves dans la production d'écrits, tu as que des supports textuels ?

**Mme V.** : // Ouais, albums.

**C** : Albums jeunesse.

**Mme V.** : // Après, j'ai d'autres idées, ça pourrait être... Mais je ne le fais pas... Enfin j'ai pas encore fait. C'est dans mes projets, encore une fois mais... J'ai beaucoup de projets mais pas assez de temps [rire]. Il y a aussi tout ce qui est bande-sonore.

**C** : Ah oui, bonne idée !

**Mme V.** : On avait pensé, en fait, avec ma tutrice... Enfin, après elle m'apporte aussi beaucoup... Le fait que... En fait, j'ai tout un projet autour des bruits du quotidien. Mais après je ne sais pas, à réfléchir. En mode / ils écoutent et après ils écrivent à partir de ça. Ou alors ils entendent, je ne sais pas, un petit garçon qui marche dans la forêt, ils entendent ça et après c'est eux qui imaginent l'histoire. Après, je ne l'ai pas fait hein.

**C** : Non mais au moins c'est dans un coin de ta tête.

**Mme V.** : Oui, voilà c'est ça [rire].

**C** : J'avais jamais pensé à ça mais ça pourrait être intéressant à exploiter.

**Mme V.** : Ouais, franchement ça peut être super sympa.

**C** : Donc tu m'as dit que tes élèves étaient libres d'écrire ce qu'ils voulaient.

**Mme V.** : Oui / totalement.

**C** : Dans le respect des consignes ?

**Mme V.** : / Oui oui dans le respect des consignes mais après // Oui c'est ça oui. Il y a quand même une consigne. Je ne leur dis pas « écrivez ».

**C** : Est-ce que par contre ils sont libres de procéder de la manière qu'ils souhaitent pour écrire leur texte ?

**Mme V.** : // Et bien, en fait je ne leur donne pas de / Je ne leur ai jamais donné de pistes pour écrire. Donc en fait / je pense qu'ils sont libres parce que je n'ai pas encore travaillé sur planifier les idées et tout ça.

**C** : Tu ne leur donnes pas de cadre bien défini : étape 1 il faut faire ceci, étape 2 il faut faire cela.

**Mme V.** : Ah non, pas du tout, pas du tout, pas du tout.

**C** : Et qu'est-ce que tu remarques dans la... Est-ce que tu remarques une variété de façons de procéder ou pas du tout ou ils procèdent tous de la même façon ?

**Mme V.** : J'ai l'impression qu'ils procèdent tous de la même façon.

**C** : C'est-à-dire ?

**Mme V.** : Ils se mettent à écrire et voilà.

**C** : D'accord et en support d'écriture, tu as quoi ?

**Mme V.** : J'ai un cahier d'écrivain. / Et après j'ai des... Sinon j'ai des feuilles libres. Après, l'ardoise aussi des fois on écrit sur l'ardoise.

**C** : Pourquoi vous écrivez sur les ardoises ?

**Mme V.** : Parce que des fois ça... Bah voilà, ça les rassure de pouvoir effacer.

**C** : Donc ils écrivent sur l'ardoise avant de passer sur le cahier de l'écrivain par exemple ?

**Mme V.** : Oui, ça arrive. Surtout avec mes élèves en difficulté. Parce que sinon, ils ont du mal à se lancer vraiment / Souvent ils n'y arrivent pas alors mes élèves en difficulté je les prends avec moi et ils écrivent sur l'ardoise et on construit ensemble.

**C** : Et qu'est-ce qu'ils écrivent sur l'ardoise ?

**Mme V.** : Des phrases.

**C** : // D'accord. Donc avant de les... Oui, finalement de les fixer sur le cahier d'écrivain.

**Mme V.** : C'est ça.

**C** : Donc que... Que non... Mais que avec tes élèves qui sont plus en difficulté ou est-ce que tes élèves qui sont plus à l'aise procèdent aussi avec l'ardoise ou pas ?

**Mme V.** : Oui, ils ont le droit mais après eux c'est libre, c'est s'ils ont envie.

**C** : Donc passer par l'ardoise c'est une demande de ta part pour tes élèves en difficulté ?

**Mme V.** : Oui mais pas pour toutes les productions d'écrits, ça dépend. Là je pense que pour le jet final pour le *Loup noir*, s'ils ont des choses à rajouter, on va le faire ensemble. J'ai deux élèves en très très grosses difficultés et je ne peux pas les laisser tout seul.

**C** : Tu te sens obligée de leur donner un cadre à eux par contre ?

**Mme V.** : Ah oui oui oui. Enfin je suis avec eux de toute façon.

**C** : Et les élèves par exemple qui sont à l'aise et qui vont se servir de l'ardoise, est-ce que tu // tu vas leur faire une remarque quelconque ou leur demander pourquoi ils utilisent l'ardoise ?

**Mme V.** : Non. Mais non [rire] même pas. Mais je sais que c'est parce qu'ils aiment bien écrire sur l'ardoise [rire]. Et ils aiment bien après recopier. Mais voilà non pas spécialement.

**C** : D'accord et donc pour tes élèves en difficulté, tu fais... tu prends... enfin tu utilises que l'ardoise ou est-ce que tu as d'autres, tu leur apportes d'autres type d'aides ?

**Mme V.** : Et bah souvent... Enfin, souvent... Ça m'arrive de faire une dictée à l'adulte. C'est eux qu'ils me disent ce qu'il faut écrire.

**C** : Et ils s'en sortent mieux comme ça ?

**Mme V.** : Oui, parce que c'est compliqué de réfléchir / ensuite d'écrire, enfin c'est... ça demande beaucoup.

**C** : Et dans ce cas là, en dictée à l'adulte, ils ont qu'un seul jet ou pareil comme les autres, ils passent par plusieurs essais ?

**Mme V.** : Alors souvent ils ont un seul jet. Je l'ai fait d'ailleurs pour le conte des origines et ils avaient un seul jet. Après je leur ai relu, je leur ai dit « vous êtes contents ? »... enfin « vous êtes satisfaits ? ».

**C** : Dernières petites questions là plus sur ta formation.

**Mme V.** : Oui.

**C** : Combien d'années d'expérience as-tu ?

**Mme V.** : / 1<sup>er</sup> année [rire].

**C** : Quel niveau de classe tu as ?

**Mme V.** : CE1.

**C** : Quelle formation professionnelle as-tu reçu ? Donc depuis le début de ton cursus universitaire.

**Mme V.** : Alors j'ai fait une licence d'espagnol. Et ensuite le master.

**C** : Donc master MEEF.

**Mme V.** : Voilà.

**C** : Est-ce que tu as déjà assisté à des animations pédagogiques à propos de la production d'écrits ?

**Mme V.** : Non.

**C** : Et du coup, est-ce que tu as déjà entendu parler de la notion d'écrit de travail ou d'écrit intermédiaire ?

**Mme V.** : Oui [rire].

**C** : Où ça ?

**Mme V.** : [rire] Dans mon cours de français en master.

**C** : Et tu te souviens de ce que c'est ?

**Mme V.** : Écrit intermédiaire ?

**C** : Oui.

**Mme V.** : Ou écrit de travail ?

**C** : Oui.

**Mme V.** : Oui c'est quand c'est pas forcément / on écrit pour... enfin pour réfléchir, pour penser, pour //

**C** : Tu as de bons restes de ta formation, Camille [rire]. Et bien merci beaucoup.

**Mme V.** : J'espère que ça t'aidera.

**C** : Oui, totalement. Merci encore !

# TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
1. LA PLACE DES ÉCRITS INTERMÉDIAIRES DANS LA PRODUCTION D'ÉCRITS.....	3
1.1. Écrire à l'école primaire.....	3
1.1.1. Qu'est-ce qu'écrire ?.....	3
1.1.2. Apprendre à écrire ?.....	5
1.1.3. Réfléchir pour écrire et écrire pour réfléchir.....	6
1.2. Les écrits de travail : des traces de nos réflexions.....	7
1.2.1. Définir les écrits de travail, intermédiaires, réflexifs, transitoires.....	7
1.2.2. Une multitude de fonctions aux écrits réflexifs.....	9
1.2.3. Des écrits <i>de</i> travail pour apprendre ?.....	11
1.3. La production d'écrits littéraires à l'école élémentaire aujourd'hui.....	13
1.3.1. Un état des lieux de la production écrite à l'école élémentaire.....	13
1.3.2. Une activité complexe mobilisant de nombreuses compétences.....	16
1.3.3. Comment enseigner la production d'écrit littéraire ?.....	18
1.3.4. Le rôle des écrits de travail dans la production d'écrit.....	20
2. ÉMERGENCE DE LA PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	23
2.1. La problématique de cet écrit de recherche.....	23
2.1.1. Un lien fort avec l'ERCAPP.....	23
2.1.2. Une expérience à l'origine de mon questionnement de recherche.....	24
2.1.3. Formulation du questionnement de recherche.....	25
2.2. Nos hypothèses de recherche.....	27
3. LES MODALITÉS DU RECUEIL DE DONNÉES.....	28
3.1. Les méthodologies envisagées pour recueillir des données.....	28
3.1.1. La mise en place d'une séquence d'enseignement-apprentissage.....	28
3.1.2. Un questionnaire : un recueil de données quantitatif auprès des enseignants.....	32
3.1.3. Des entretiens ethnographiques auprès des enseignants.....	33
3.2. Présentation des données recueillies.....	35
3.2.1. Les données recueillies auprès des élèves.....	35
3.2.2. Les données recueillies auprès des enseignants.....	37
4. ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES.....	39
4.1. Les disparités dans le recours aux écrits de travail par les élèves.....	39
4.1.1. Des disparités quantitatives : le nombre de recours aux écrits de travail.....	39
4.1.2. Des disparités qualitatives : les façons de recourir aux écrits de travail.....	42
4.2. L'appropriation des écrits de travail dans les productions écrites des élèves.....	44
4.2.1. Écrits de travail et productions finales.....	44
4.2.2. Le statut du premier jet d'écriture.....	48
4.3. Laisser les élèves nous parler des écrits de travail.....	54
4.3.1. De multiples manières d'évoquer les écrits de travail.....	55
4.3.2. Conscientiser les raisons de la mobilisation des écrits de travail.....	61

4.4. Les connaissances des enseignants à propos des écrits de travail.....	63
4.4.1. De multiples définitions.....	63
4.4.2. Les apports des écrits de travail pour leurs élèves.....	69
4.5. Pratiquer la production d'écrits dans les classes.....	74
4.5.1. La place des écrits de travail dans les classes.....	74
4.5.2. Une liberté procédurale dans les classes ?.....	78
4.5.3. Évaluer les productions d'écrits.....	83
5. DISCUSSION DE NOS RÉSULTATS ET LIMITES DE NOTRE ÉCRIT DE RECHERCHE....	86
5.1. Quels résultats pour notre recherche ?.....	86
5.2. Les limites de notre recherche.....	87
5.2.1. Une limite générale.....	87
5.2.2. Les limites de la méthodologie de recueil des données du côté des élèves.....	88
5.2.3. Les limites de la méthodologie de recueil des données du côté des enseignants..	89
CONCLUSION.....	90
BIBLIOGRAPHIE.....	92
ANNEXES.....	97
RÉSUMÉ.....	160
MOTS-CLÉS.....	160
ABSTRACT.....	160
KEY WORDS.....	160

## RÉSUMÉ

Les récentes recherches en didactique ont mis en lumière les écrits de travail aussi appelés écrits intermédiaires, des outils indispensables à l'activité métacognitive des élèves. Leur mise en œuvre est devenue une exigence des programmes de l'école élémentaire et ce, dans toutes les disciplines. Lors de notre formation professionnelle, nous les avons rencontrés à plusieurs reprises mais ils étaient les grands absents de la production d'écrit. La mise en place d'une démarche expérimentale dans une classe de CP et des entretiens ethnographiques avec des professeurs des écoles ont permis de mettre en évidence la conscientisation des écrits de travail par les élèves et par les professionnels de l'éducation.

## MOTS-CLÉS

ÉCRIT INTERMÉDIAIRE    PRODUCTION D'ÉCRIT    CONSCIENTISATION  
ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE    ÉPAISSISSEMENT DU TEXTE    MÉTACOGNITION

## ABSTRACT

Recent studies showed the importance of the drafting phase, in French “écrits de travail” or “écrits intermédiaires”, which is an essential tool to the students' metacognition. Its use is required for each subject according to the French national curriculum for Elementary education. During our training period, we came across them but never in the setting of written composition. Setting up an experimental work with one class of first grade, CP in France, and interviewing teachers with an ethnographic approach helped us prove that the drafting phase allows students as well as teachers to achieve critical consciousness.

## KEY WORDS

DRAFTING PHASE    WRITTEN COMPOSITION    CRITICAL CONSCIOUSNESS  
ELEMENTARY SCHOOL    METACOGNITION    THICKENING OF THE TEXT