



HAL
open science

La question de l'étayage et de son rôle dans l'amélioration de la rédaction en classe de quatrième

Patsy Hébant

► **To cite this version:**

Patsy Hébant. La question de l'étayage et de son rôle dans l'amélioration de la rédaction en classe de quatrième. Education. 2021. dumas-03288737

HAL Id: dumas-03288737

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03288737>

Submitted on 9 Sep 2022

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.

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 2nd degré – Parcours Lettres Modernes

2^{ème} année

LA QUESTION DE L'ÉTAYAGE ET DE SON RÔLE DANS L'AMÉLIORATION DE LA RÉDACTION EN CLASSE DE QUATRIÈME

Mots-clés : étayage, rédaction, réécriture, collègue, brouillon, révision, gestes professionnels, production écrite, difficultés et remédiations

Présenté par Mme Hébant Patsy

Encadré par Mme Denizot Nathalie

Sommaire

Introduction	4
I. Rôle de l'étayage, des consignes et des gestes professionnels dans la production d'écrits	7
1. Qu'est-ce que l'étayage et quel est son rôle dans la production d'écrits ?	7
1.1. Éléments de définition.....	7
1.2. L'étayage dans la production d'écrits : typologie de gestes professionnels	10
2. Consignes et gestes professionnels	13
3. Comprendre les difficultés des élèves pour mieux les étayer	15
3.1. Point de départ et constats généraux.....	15
3.2. Quel(s) étayage(s) pour quel type de difficulté ?	19
3.3. Brouillon, révision et réécriture : des remédiations qui doivent parfois faire l'objet d'un apprentissage spécifique	22
II. Écrire une lettre pour rendre compte de sa lecture du <i>Horla</i> de Maupassant	23
1. Présentation de l'exercice en contexte	23
1.1. Présentation de l'exercice.....	23
1.2. Contexte et écrit de travail préparatoire	24
2. Consignes, documents, étayage et déroulé de l'activité	25
2.1. Présentation des consignes et des documents supports	25
2.2. Déroulé de la première séance.....	26
2.3. Déroulé de la deuxième séance	27
3. Analyse des productions écrites, des réussites et des écueils de l'activité : quel impact de l'étayage ?	28
3.1. Ce que montre l'analyse des brouillons.....	28
3.2. Comparaison des premiers jets avec la réécriture finale : y a-t-il des traces d'amélioration grâce à l'étayage ?	31
3.3. Barème de correction et réussite sur le plan de l'évaluation	36
3.4. Conclusion et pistes d'amélioration	36
Conclusion	39
Bibliographie	40
Table des annexes	41
Annexe 1 – Document pédagogique : consignes du premier compte-rendu de lecture	42
Annexe 2 – Document pédagogique : sujet du compte rendu de lecture sur <i>Le Horla</i>	43
Annexe 3 – Document pédagogique : feuille d'auto-évaluation du brouillon	45
Annexe 4 – Document pédagogique : donner ses impression de lecture	47
Annexe 5 – Brouillons d'élèves	48

Annexe 6 – Brouillons d’élèves et productions finales	56
Annexe 7 – Document pédagogique : grille d’évaluation.....	64
Annexe 8 – Document pédagogique : document pour la séance de correction	65
Résumé :	67

Introduction

« Écrire s'apprend et s'enseigne. » Par ces propos, Jacques Crinon (2018, p.1), sans évoquer une idée inédite, réaffirme la nécessité d'un questionnement sur l'enseignement de l'écriture et ce sera mon point de départ pour ce mémoire. En effet, savoir écrire n'est pas une compétence innée qui viendrait naturellement par imprégnation après de nombreuses lectures et après l'apprentissage du geste mécanique d'écriture, celui du crayon sur le papier ou celui des doigts sur le clavier. C'est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses compétences pour les élèves et c'est l'un des trois piliers fondamentaux de l'enseignement du français avec le pôle de la lecture et celui de l'expression orale. Selon Jacques Crinon, cinq grands types de savoirs sont nécessaires pour écrire. Il faut mobiliser : les connaissances du monde qui nous entoure, les connaissances linguistiques et textuelles (grammaire, cohésion, cohérence, structures...), le lexique, les caractéristiques propres à chaque genre et enfin, il faut convoquer les interactions entre lecture et écriture. Ce n'est donc pas simple d'écrire et peut-être apprendre à écrire l'est encore moins. Puisque ce n'est pas un acquis naturel et que ces savoirs mobilisés s'acquièrent, il est donc nécessaire, comme le dit Crinon, d'enseigner à écrire, mais « Comment » ? Comment apprendre aux élèves à rédiger, à mettre en mots leurs idées dans des phrases grammaticalement et syntaxiquement correctes, comment leur apprendre à bien (ou mieux) écrire ? Comment susciter chez eux cette envie tout en leur donnant tous les outils, toutes les clés, tous les savoirs nécessaires pour y parvenir ? L'exercice est difficile et on le ressent fortement chez certains élèves pour qui le passage à l'écrit est synonyme de contrariété car il y a trop de choses à penser en même temps, comme nous venons de le voir, trop de compétences à mobiliser et parce qu'ils n'en comprennent pas toujours l'intérêt. Comment éviter le syndrome de la page blanche et faciliter l'entrée dans l'écrit ? Comment réduire ou, à défaut, limiter l'accroissement des inégalités au sein de la classe entre ceux qui savent déjà faire, pour qui c'est facile, et ceux qui ne comprennent pas ce que l'on attend d'eux, qui ont besoin qu'on les guide, qu'on les aide, qu'on leur explique, réexplique voire qu'on leur montre ? Crinon déclare encore que « la réussite des élèves en matière de langage écrit est particulièrement liée à des facteurs sociaux et culturels » (2018, p.6) et que l'école doit permettre de réduire l'impact de ces facteurs sur le succès futur des élèves. Comment énoncer et expliciter des consignes, des objectifs et des compétences de manière à ce que l'élève progresse et produise un texte qui réponde aux attendus de l'exercice et, plus largement, des programmes ? Comment éviter les « J'ai pas d'idées », « Je sais pas ce qu'il faut faire », « J'ai pas compris », « C'est trop dur ça madame » qui sont autant de signes d'incompréhension, de demandes d'aide que d'angoisse pour les

élèves en difficulté qui restent bloqués devant certaines étapes, qui ne savent pas par où commencer, par quel bout prendre la consigne alors qu'ils voient leurs camarades plongés dans l'exercice autour d'eux ? Comment faire face à ces demandes et aux besoins des élèves les plus en difficulté tout en rassurant ceux qui ont besoin de l'être, en conseillant les autres (« C'est bon ça madame ? », « Vous pouvez venir lire ce que j'ai écrit ? ») et finalement faire progresser tous les élèves ? Toutes ces interrogations didactiques se heurtent au constat bien matériel que le professeur ne peut pas être partout à la fois, qu'il ne peut être présent en même temps pour chaque élève qui en aurait besoin et qu'il est sans cesse limité par les contraintes matérielles mais aussi par le temps, celui de la séance, celui de la séquence, celui des corrections et bien sûr celui de l'avancée des programmes. Très vite lors de séances d'écriture avec mes élèves de quatrième et à plusieurs reprises je me suis retrouvée face à « une forêt de mains levées » d'élèves en demande d'aide personnalisée avec des questionnements divers et je faisais la triste observation que je ne pouvais pas être présente aux côtés de chacun pour y répondre, qu'il fallait donc trouver et mettre en place des dispositifs dans lesquels l'élève pouvait progresser en écriture sans toujours solliciter le professeur, qu'il fallait trouver un équilibre entre avancée individuelle et avancée du groupe classe. Cela nécessite une adaptation au niveau des élèves et une prise en compte de l'hétérogénéité de chaque classe et c'est à tous ces niveaux que la question de l'étayage se pose. Quelle aide apporter, à quels élèves et comment ?

Si les compétences à mobiliser pour écrire sont si nombreuses, c'est aussi parce que sous l'appellation d'« écriture » sont regroupés des exercices très variés qui répondent chacun à des objectifs précis et divers. Ainsi, savoir écrire c'est se servir de l'écriture pour apprendre, pour comprendre ou encore pour s'exprimer. C'est convoquer différentes formes de discours, pas toujours repérées et distinguées par les élèves : le discours explicatif, justificatif ou descriptif qui sont pourtant utilisés dans d'autres disciplines que le français et qui aident les élèves à formuler leur pensée. Ainsi dans leur étude, Barré-de-Miniac et Reuter (2000, p.21) concluent notamment sur « la nécessité d'un travail didactique visant à la prise de conscience par les élèves des différentes formes de discours.» Le domaine de l'écriture étant très vaste, nous limiterons dans ce mémoire la question de l'étayage des élèves dans la production d'écrit à un exercice en particulier : celui de la rédaction de français au cycle 4, exercice qui est déjà en lui-même protéiforme et qui répond à de multiples objectifs. Nous verrons donc dans une première partie ce que les recherches didactiques sur l'écriture et plus largement sur l'enseignement du français ont permis d'établir : définition de l'étayage, description des gestes professionnels mis en jeu dans les exercices d'écriture, recensement d'un certain nombre d'invariants pour

remédier à des difficultés qui apparaissent lors de l'expression écrite. Ensuite, nous verrons dans une seconde partie, une situation pratique, une micro-séquence d'écriture que j'ai menée avec mes élèves de quatrième et nous tenterons de voir les effets de l'étayage et de la réécriture sur la production écrite. Pour cela, nous passerons par l'analyse des brouillons des élèves et de leur production finale.

I. Rôle de l'étayage, des consignes et des gestes professionnels dans la production d'écrits

1. Qu'est-ce que l'étayage et quel est son rôle dans la production d'écrits ?

1.1. Éléments de définition

« Faire comprendre, faire dire, faire faire » : c'est accompagné de cette description qu'apparaît le mot « étayage » dans le multiagenda des gestes professionnels et des préoccupations enchâssées de Dominique Bucheton (2019) qui vise à décrire et à mieux comprendre les comportements adoptés en classe par le professeur. La mise en activité des élèves et la mise en situation d'apprentissage de ces derniers apparaissent donc comme la première caractéristique de l'étayage et l'on comprend mieux pourquoi ce mot est si récurrent dans les ouvrages de didactique puisqu'il s'agit là du cœur même du métier. C'est aussi une compétence qui est requise et évaluée chez l'enseignant. Bucheton parle même de « préoccupation majeure¹ », ce serait « la préoccupation fondamentale de l'enseignant », un « concept central » dans son modèle didactique du multiagenda et une préoccupation supérieure hiérarchiquement à toutes les autres (2019, p. 99). C'est aussi la préoccupation à l'origine de ce mémoire. Mais qu'est-ce que c'est exactement ? Qu'entend-on réellement par « étayage » ?

La notion a été convoquée pour la première fois par Jérôme Bruner sous le nom de « scaffolding » en anglais, terme qui peut aussi bien être traduit par *échafaudage* que par *étais* en français et qui correspondrait au soutien temporaire apporté par l'adulte dans l'activité de l'enfant. Il désigne selon Bruner (1998, p. 148) : « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. » L'étayage vise donc le développement des compétences de l'enfant et son autonomie. Bucheton, pour affiner l'analyse et la compréhension du terme « scaffolding », explique la métaphore de l'échafaudage comme une installation provisoire, qui est vouée à disparaître, mais qui est nécessaire pour construire un mur et elle explique la métaphore des étais par l'image de l'ossature des galeries dans les mines qui sont là pour durer, solides et pérennes. Ainsi, l'enseignant aide à les fixer assez solidement pour qu'ils résistent même à son absence, même à un usage dans un nouveau contexte. L'étayage serait donc aider, guider l'élève dans ses apprentissages, lui fournir les outils et les matériaux nécessaires pour se construire. Cela nécessite une adaptation et un ajustement forts

¹ Bucheton, Morel, Laux, etc. Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces

de la part du professeur à la singularité de l'élève en lui proposant des tâches ou encore des problèmes qui sont à sa portée, mieux, qui sont dans sa « zone de proche développement » (pour reprendre l'expression de Vygotski), autrement dit, dans une zone de difficulté modérée pour l'élève, une difficulté juste assez élevée pour ne pas l'ennuyer et permettre son progrès mais qui ne l'est pas trop pour autant, afin de ne pas devenir inaccessible et décourageante.

Défini de manière peut-être plus précise et plus spécifique, l'étayage est, pour Dominique Bucheton, le « souci pour l'enseignant d'aider les élèves à apprendre, à se développer. L'enseignant trace le chemin, repère les obstacles, consolide les passages difficiles, adopte diverses postures d'étayage adaptées à l'évolution de la situation didactique » (2019, p. 208). Comme on le voit par cette définition, l'étayage est tourné entièrement vers les besoins de l'élève et le professeur, en plus de fournir les outils et les savoirs qui sont nécessaires à l'élève, a pour rôle de l'accompagner vers le savoir visé en aménageant le parcours d'apprentissage. Pour ce faire, il doit faire preuve d'empathie en se mettant notamment à la place de l'élève pour anticiper ses difficultés et trouver des remédiations, mais aussi en variant et en adoptant des postures diverses pour répondre aux difficultés qui apparaissent lors de la séance. Il investit donc tout au long du processus ce que Bucheton (2019) appelle des « postures d'étayage » qu'elle décrit largement dans ses écrits et sur lesquels nous nous appuyons pour en énoncer brièvement les caractéristiques ici. Ainsi, on peut repérer cinq postures majeures d'étayage qui ont toutes pour but de faciliter l'apprentissage des élèves, de les mettre au travail et qui sont plus ou moins efficaces selon les contextes : la posture de *contrôle* (et sa dérive possible, la posture de *contre-étayage* ou de *sur-étayage* dans laquelle l'enseignant fait à la place de l'élève par souci d'accélération du cours) qui fait participer davantage les élèves en situation de réussite, dans laquelle l'enseignant en véritable « tour de contrôle » exerce un pilotage serré de sa classe ; la posture *d'accompagnement* qui consiste en l'apport d'aide ponctuelle par l'enseignant qui est alors perçu comme une « ressource », qui laisse le temps à l'élève de chercher et de travailler en se retenant de trop intervenir ; la posture *d'enseignement* dans laquelle le professeur institutionnalise les savoirs, les nomme et, au besoin, en fait la démonstration ; la posture de *lâcher-prise* (et sa dérive possible, la posture de *sous-étayage* dans laquelle les élèves se débrouillent tout seuls, sans tutelle, face à un problème qui les dépasse et dont ils n'ont pas les outils pour y répondre ou pour le comprendre) qui laisse les élèves travailler en autonomie à partir des compétences et des savoirs déjà acquis ; et enfin, la posture dite « du magicien » pour provoquer l'étonnement et le désir de comprendre chez les élèves. Toutes ces postures sont au service du progrès des élèves à une échelle individuelle et à

l'échelle du groupe et l'étayage, déclare Bucheton (2019, p.100) « est difficile parce que toujours double : celui des élèves singuliers et celui du collectif de la classe. » Il est intéressant de noter que face à la variation des postures de l'enseignant, l'élève adapte lui aussi sa posture d'apprentissage (posture de refus, première, ludique, réflexive, scolaire, dogmatique²) et il est donc intéressant de constater que chaque posture adoptée, chaque choix d'étayage effectué a des conséquences directes sur les comportements des élèves et sur leurs apprentissages. Plusieurs didacticiens³ constatent ainsi de fortes corrélations entre posture d'accompagnement de l'enseignant et posture réflexive chez les élèves, entre posture de contrôle trop prégnante et posture très scolaire des élèves les plus fragiles qui cherchent alors plus à se conformer à une norme et à faire plaisir à l'enseignant qu'à comprendre les objectifs derrière les tâches qu'ils réalisent. Quand la posture de contrôle est dominante, apparaissent des décrochages ou même des postures de refus. Ces postures traduisent également le souci d'un étayage qui varie et s'ajuste en permanence aux besoins des élèves. Ce sont des postures en action accompagnées de gestes professionnels. Morel *et alii* (2015, p.68) expliquent ainsi :

On observe que, pendant le déroulement de la leçon ou des tâches programmées, ce souci d'étayage oblige l'enseignant à ajuster et à réorganiser l'ensemble de ses préoccupations : modifier l'exercice prévu, prendre du temps pour revenir sur une notion, focaliser l'attention sur un élément problématique du savoir, le faire repérer, nommer et en même temps maintenir l'engagement des élèves par toutes sortes de tissages, d'encouragements, parfois de menaces.

Cependant, et heureusement, il serait faux de croire que l'étayage ne s'établit que dans une relation maître-élèves. En effet, les théories vygotskienne et néopiagétienne ont apporté l'idée d'un développement dans et par le collectif sous la tutelle de l'enseignant. C'est ce qui est appelé le « conflit sociocognitif accompagné ». L'étayage peut ainsi s'appuyer sur l'intervention des élèves y compris dans des échanges entre eux.

Parmi les postures décrites par Bucheton, il semblerait que privilégier les postures d'accompagnement serait bénéfique dans l'apprentissage des élèves même si cela reste très chronophage (Morel *et alii*, 2015, p.75) :

Leur nouveauté [référence aux nouveaux gestes professionnels pour refonder le métier enseignant] tient pour l'essentiel au choix de privilégier les postures d'accompagnement qui offrent aux élèves des espaces et du temps de parole collaborative pour « penser, apprendre et se construire.

² Voir Morel F. *et alii*, 2015.

³ Morel F., Bucheton D., Carayon B., Faucanié H., Laux S., Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces, *Le français aujourd'hui*, n°188, pp. 65 à 77, 2015, Armand Colin.

Ainsi, en favorisant ce type de posture on encourage les élèves à construire des « tactiques » qui leur sont propres, ce n'est plus le professeur qui construit des « règles » que les élèves doivent appliquer.

Après ce tour d'horizon des éléments définitionnels en ce qui concerne l'étayage en général, pour toutes les disciplines, intéressons-nous plus spécifiquement à l'étayage dans la production d'écrits, à ses différentes manifestations, à ce qu'elle permet et à ce qu'elle apporte.

1.2. L'étayage dans la production d'écrits : typologie de gestes professionnels

Comme nous avons pu le voir précédemment, l'étayage résulte d'une variation de postures dans l'action décrites par Bucheton, mais il est intéressant de convoquer en plus ici, dans le cadre de la production d'écrits, la notion de *geste professionnel*. Ce sont les gestes de l'enseignant qui configurent les postures d'étayage qui elles-mêmes répondent à des préoccupations. Ce sont tous ces gestes combinés entre eux qui permettent un bon étayage (Morel *et alli*, 2015, p.69).

Une posture d'étayage de l'activité des élèves (Bucheton et Soulé 2009) est un mode d'agir spécifique pour s'ajuster, dans l'action, à la dynamique évolutive de l'activité des élèves face aux difficultés ou facilités des tâches proposées. Une posture reconfigure une pelote de gestes traduisant diverses préoccupations conjointes : pilotage, tissage, gestes spécifiquement didactiques, gestes d'atmosphère.

Mais ces gestes déterminent également le degré d'influence que le professeur exerce sur la production écrite finale. Beucher (2010) montre que l'on peut classer ces interactions didactiques en fonction du degré d'intervention plus ou moins fort de l'enseignant. Ainsi, de la plus faible intervention à la plus forte on a tout d'abord la *guidance*, le *guidage* et le *tissage*. Ce dernier consiste à mobiliser des savoirs antérieurs pour répondre à un problème posé ou à établir un lien entre les différents éléments étudiés lors d'une tâche. Il y a *tissage* lorsque par exemple on établit des liens entre lecture et écriture. Viennent après le *tissage*, le *pilotage instrumental* qui consiste à déplacer l'étayage sur un outil commercial tel qu'un dictionnaire ou encore un logiciel, et les *corrections linguistiques ou sémantiques* de l'écriture qui sont des interventions bien plus fortes que le *guidage* car elles correspondent presque à de la recopie ou de la dictée de phrases toutes faites données par le professeur c'est le cas quand on veut éviter les répétitions par exemple. Beucher remarque de plus qu'il existe une véritable articulation entre le *guidage* et la *guidance* au cours de la séquence d'écriture et que plus cette dernière avance, plus les injonctions, les indications générales de *guidance* laissent place à des remarques et des conseils plus ciblés qui sont alors de l'ordre du *guidage*. Plusieurs didacticiens relèvent l'importance du

tissage dans les gestes professionnels (qui est aussi perçu comme une préoccupation au même titre que le *pilotage des tâches*, que *l'atmosphère* et que *l'étayage* dans le multiagenda de Bucheton) parce qu'ils permettent selon la métaphore du métier à tisser d'établir des liens avec ce que l'élève connaît déjà (grâce à sa scolarité mais aussi grâce à tout ce qu'il apprend dans son quotidien, dans le cadre extrascolaire) et donc de raccrocher le savoir nouvellement acquis à une base solide. Cela crée du sens pour l'élève et les savoirs ne sont plus des unités isolées qui ont toutes les chances d'être oubliées une fois la séquence terminée puisque jamais réinvesties. Bien souvent, l'absence de gestes de tissage en classe par le professeur pénalise les élèves non scolaires : « Ces gestes de tissage sont essentiels pour les élèves « décrocheurs », ou « suiveurs passifs » qui « font » consciencieusement les tâches sans en comprendre les finalités. » (Morel *et alii*, 2015, p.68) Il s'agit pourtant, pour Bucheton, de la préoccupation la plus absente des pratiques observées. Ces gestes de tissage ne représenteraient selon elle (2019, p.90) que 7% de l'ensemble des gestes professionnels.

Beucher (2010) distingue, en reprenant Gadeau, d'autre part les étayages *en situation* qui sont apportés au moment de l'écriture et les étayages ou les aides *a posteriori* qui ont pour but l'amélioration des productions écrites futures.

Enfin, on peut classer les étayages liés à la production écrite en trois catégories selon qu'ils relèvent de la procédure rédactionnelle, des contenus textuels (cohérence, expression des sentiments *etc.*) ou de l'étayage linguistique. Pour chaque catégorie se déclinent les interactions didactiques aux degrés d'intervention divers.

1.2.1. Un étayage pour « donner [aux élèves] des stratégies d'écriture adaptées aux buts, à la situation et aux genres » (Beucher, 2010, p.124)

L'étayage qui relève de la procédure rédactionnelle et qui a pour but d'aider les élèves à adopter des stratégies d'écriture adaptées aux objectifs d'un exercice d'écriture se traduit tout d'abord par ce que Beucher (2010, p.124) appelle des *guidances procédurales*. Le professeur énonce les principes généraux d'une tâche, effectue des rappels méthodologiques pour bien la mener, indique comment s'articulent les différentes étapes ou les composantes des processus rédactionnels. Ces *guidances* englobent toutes les interventions de l'enseignant qui ont pour finalité l'incitation à la planification de l'écrit. Ces interventions ne sont donc pas visibles dans la production finale de l'élève mais plutôt à travers l'observation de son ou de ses écrits préparatoires. Afin d'aider plus précisément les élèves dans cette étape de planification, de compréhension des attendus de l'exercice et des compétences et/ou des connaissances à

mobiliser, l'enseignant peut adopter des gestes professionnels de l'ordre du *guidage*. Beucher (2010, p.126) en donne quelques exemples :

L'élève peut être guidé par des outils personnalisés ou par la parole professorale, d'autres fois, par une liste de critères adaptés aux besoins de chaque brouillon, ou encore par un jeu de questions-réponses, tout en laissant le scripteur libre de ses choix. Les réponses qui sont données par l'enseignant ne portent que sur une partie du problème afin de laisser à l'élève du chemin à parcourir. Nous appelons les étayages qui présentent ces caractéristiques d'être ciblés sur les problèmes spécifiques d'une copie « *guidages* » par opposition aux « *guidances* », plus générales.

1.2.2. Un étayage pour « aider les élèves à exprimer des sentiments, des faits cohérents, pour les aider à décrire des événements » (Beucher, 2010, p.126)

Afin d'aider les élèves à s'exprimer à l'écrit, le professeur peut adopter des gestes qui relèveraient de *guidances* sur les contenus textuels, sémantiques ou morphosyntaxiques et non sur les procédures d'écriture. Ainsi, Beucher (2010) montre que l'on peut inviter un élève à amplifier certains passages de son texte sans préciser lesquels et sans préciser l'effet recherché sur le lecteur. C'est alors à l'élève, en autonomie, de « faire une analyse critique de sa copie pour tenter de déterminer [les passages à développer] puis [d']ajouter des détails supplémentaires » mais cela requiert la mobilisation de grandes compétences de lecteur, compétences qui ne sont pas acquises pour tous les élèves comme le rappelle Beucher (2010, p.127) : « Les études de Hayes, Flower, Schriver, Stratman, Carey (1987) laissent penser que les élèves en difficulté de lecture ont des difficultés à relire de façon critique le texte qu'ils ont produit. Les faibles lecteurs seraient de médiocres réviseurs. » Dès lors, adopter des gestes relevant du *guidage* pourrait s'avérer plus bénéfique puisqu'il serait alors question pour l'enseignant, à travers des critiques, des conseils et des suggestions faits à l'élève, de cibler un passage à reprendre et de suggérer des modifications toujours en laissant le choix entre plusieurs possibilités et d'autres non évoquées. Si l'initiative et les propositions de (re)formulation viennent bien du professeur c'est à l'élève de les adapter pour qu'elles correspondent à l'exercice de rédaction.

L'enseignant peut également investir des gestes qui relèvent du *tissage* notamment en encourageant la formation de liens entre lecture et écriture, en suggérant à l'élève de faire appel à ses lectures (vues en classe ou non) pour trouver une réponse aux problèmes qu'il rencontre dans l'écriture. Le professeur peut alors favoriser des rapprochements intertextuels intradisciplinaires ou même faire appel à d'autres média pour un *tissage* extradisciplinaire tout aussi enrichissant. Beucher (2010) prend l'exemple de références cinématographiques pour aider les élèves dans l'écriture de nouvelles fantastiques. Aussi, Beucher (2010, p.128) présente

l'idée de Crinon (2006) selon laquelle « l'apprentissage de l'écriture se fait de la meilleure manière par des banques de textes dont les élèves peuvent s'inspirer, en reproduisant des procédés d'écriture ou des expressions imagées. » car « L'élève apprend en imitant. »

Enfin, à un degré d'intervention bien plus fort les *corrections sémantiques orales* énoncées par l'enseignant en fin de planification ou en début de textualisation permettent à l'élève de réfléchir à des variations lexicales et à un enrichissement peut-être plus nuancé de son texte.

1.2.3. Un étayage pour « aider [les élèves] à utiliser des structures linguistiques, syntaxiques » (Beucher, 2010, p.129)

Sur le plan linguistique et syntaxique, le professeur peut de nouveau adopter des gestes professionnels de type *guidance*. Il s'agit alors d'inviter l'élève à opérer des révisions microstructurelles, isolées par rapport à l'ensemble de la production, sur son texte sans jamais indiquer ni la solution, ni la forme linguistique correcte ni le choix lexical le plus adapté. Il s'agit également de s'adresser au groupe-classe par des consignes de révision générales et transposables à tous les élèves. Là encore, ces gestes favoriseront l'autonomie des élèves à l'aise dans l'écriture mais ne permettront pas forcément aux élèves les plus en difficulté de savoir quoi rectifier. On peut alors aider l'élève en soulignant les erreurs morphosyntaxiques ou en proposant des alternatives, des synonymes aux expressions qui se répètent (*guidage linguistique*). Enfin, au degré le plus fort d'intervention, le professeur corrige à la place de l'élève en rectifiant ou en ajoutant de la ponctuation, en corrigeant les erreurs syntaxiques, énonciatives et lexicales. Beucher (2010, p.130) ajoute que « le souci de la ponctuation est très présent à l'école primaire et au collège » et cela représente une difficulté supplémentaire.

Nous venons donc de le voir, en fonction des objectifs visés, le professeur investit des postures professionnelles et adopte des gestes professionnels différents. Tous ces étayages s'enchevêtrent et se complètent. Leur diversité permet une adaptation à un ensemble varié d'élèves et réfléchir à sa pratique professionnelle à la lumière de ces grilles de réflexion peut être bénéfique en nous incitant à varier nos postures et nos gestes dans la classe.

2. Consignes et gestes professionnels

L'étayage constitue donc le cœur des métiers d'enseignement cependant, on ne peut oublier qu'il repose avant tout sur une communication, sur des échanges entre le professeur et ses élèves. Si l'étayage permet de mettre en activité les élèves et de les mettre en situation d'apprentissage, encore faut-il que la communication soit bonne et les consignes comprises. En effet, puisque l'énonciation de ces dernières s'effectue entre sujets, de sujets parlant à sujets

récepteurs, elle est souvent source de difficulté ou de malentendu. Il y a presque autant d'interprétation de la consigne qu'il y a d'élèves pour la recevoir. C'est pourtant sur elle que repose la réussite de l'apprentissage. Ainsi, Boré (2004, p.46) constate que « le langage du maître, des élèves, les gestes d'illustration au tableau etc. sont des signes dont la signification est recodée de façon partielle et non solidaire par les élèves ». De la même façon, Barré de Miniac et Reuter (2000, p.22) observent que « les élèves font des inférences différentes à partir des mêmes consignes. L'interprétation qu'ils font de celles-ci et la manière dont ils se les approprient dépendent du niveau des élèves (qui avaient été repérés comme au-dessus/au-dessous de la moyenne). » Un travail didactique sur la formulation et la compréhension des consignes est donc à ne pas négliger dans l'étayage des élèves. C'est impératif pour l'enseignant de toujours s'assurer de la bonne compréhension des consignes, de toujours veiller à expliciter au maximum ce qu'il attend des élèves, à indiquer quelles sont les compétences mobilisées et à quoi sert ou va servir le travail demandé.

Dans le cas plus particulier de la production de textes par les élèves, il est intéressant de constater que les consignes ne doivent pas reposer sur des caractéristiques implicites mais bien mettre en évidence quel type d'écrit est demandé avec ce que cela suppose comme caractéristiques ou quelle fonction de l'écrit est utilisée. En effet, les premiers résultats de l'étude de Barré de Miniac et de Reuter (2000) sur l'apprentissage de l'écriture dans les différentes disciplines au collège montrent à quel point les représentations sous-jacentes aux pratiques d'écriture sont complexes. L'écrit est à la fois un outil d'élaboration de savoirs ainsi qu'un moyen d'expression de points de vue sur ces savoirs, ce qui n'est pas toujours facile à distinguer pour les élèves. Ils ont notamment des difficultés à repérer quelle forme de discours ils doivent utiliser et à faire le lien entre ces formes de discours et les différentes disciplines (par exemple à faire le lien entre la description en histoire et la description en français qui sont étroitement liées malgré des différences de place, de statut et de rôle dans les apprentissages). Barré de Miniac et Reuter invitent donc à « prendre en compte ces représentations dans une démarche didactique visant à une réelle appropriation par les élèves des consignes données par les enseignants lors des travaux écrits. » (2000, p.22)

Enfin, contrairement à ce qu'on pourrait penser, la clarté et l'explicitation des consignes ne riment pas nécessairement avec activité d'écriture au dispositif extravagant, de grande ampleur, complexe et chronophage comme le fait remarquer Boré (2004, p.49) : « Très peu de choses peuvent suffire à programmer un texte sur des rails ».

3. Comprendre les difficultés des élèves pour mieux les étayer

Dans cette partie du mémoire nous allons essayer d'établir un certain nombre d'invariants sur l'apprentissage de l'écriture en nous intéressant tout d'abord aux attendus de la société vis-à-vis d'elle puis en en répertoriant certains grands principes. Nous allons également, enfin, tenter d'adopter un point de vue plus pratique en listant les principales difficultés rencontrées par les élèves et en y associant des remédiations didactiques qui feront donc écho aux informations que nous avons recueillies dans les deux premières parties.

3.1. Point de départ et constats généraux

3.1.1. Prépondérance de la norme orthographique : « écrire, c'est communiquer sans faire de fautes d'orthographe pour se faire comprendre »

Dans son livre *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, Bucheton (2019, p.150) analyse le *Rapport de l'enquête 2018-2019 sur les pratiques d'écriture dans les classes REP* menée par l'académie de Créteil et destiné à l'Observatoire des pratiques d'écriture. Elle indique qu'une des conclusions du rapport est qu'aussi bien pour les familles, que pour les élèves et que pour la plupart des enseignants, la norme orthographique est prépondérante et reste une des préoccupations majeures dans l'apprentissage de l'écriture. Il existe un consensus indéfectible autour de l'idée « *qu'écrire, c'est communiquer sans faire de fautes d'orthographe pour se faire comprendre* ». Et ce consensus est dommageable comme le montre Bucheton (*Id.*, p.150) en commentant le rapport :

L'accord tacite sur la priorité et le temps considérable consacré aux leçons d'orthographe, à la dictée, aux exercices de grammaire imposés à satiété pour la « maîtrise de la langue » oblitère toute perspective vers des usages réflexifs, voire créatifs, de l'écriture pour penser et apprendre. La faute d'orthographe ou de langue, voire les difficultés en ce qui concerne la graphie étant les angoisses premières, 4 élèves sur 10 n'osent pas s'engager dans l'écriture, 17% ne répondent pas quand il faut rédiger.

Cette enquête montre donc que non seulement l'orthographe prédomine dans les préoccupations liées à l'écriture mais qu'en plus elle représente pour beaucoup d'élèves une entrave au passage à l'écrit sous toutes ses formes. Les auteurs de ce rapport concluent sur un constat pessimiste selon lequel l'école actuelle comme la société en général en seraient restées à une vision « alphabétique » de l'apprentissage de l'écriture en réservant certains usages plus « lettrés », comme « commenter, amender, discuter, annoter, imaginer, planifier, rédiger des projets, etc. » (Bucheton, 2019, p.150), à des élites. C'est finalement ne pas tenir compte de tout un pan de l'écriture. Connaître ces représentations est important car cela permet de questionner sa propre pratique en se demandant notamment quelle est la place accordée à la

maîtrise de la langue dans les travaux écrits. Est-ce que mon étayage et mes consignes permettent des usages « réflexifs » et « créatifs » de la langue ? Est-ce que les fonctions de l'écrit sont suffisamment explicites pour que les élèves voient la production écrite à la fois comme un moyen d'expression et comme un outil ? Suite aux conclusions de l'étude, Bucheton réaffirme la nécessité d'une remise en perspective de l'enseignement de l'écriture dans nos classes.

3.1.2. Écrire : un exercice difficile

Nous venons de le voir, l'importance donnée à la « maîtrise de la langue » française rend l'entrée dans l'écrit plus difficile pour certains élèves. Il faut tout de même relativiser son poids car cette maîtrise, si elle reste importante, ne suffit pourtant pas : écrire est toujours un exercice « infiniment complexe » (Bucheton, 2014, p.35) même sans tenir compte de cette maîtrise. Il l'est d'autant plus qu'il mobilise de multiples compétences, déjà abordées en introduction et que nous rappelons brièvement ici : pour écrire il faut mobiliser les connaissances du monde qui nous entoure, les connaissances linguistiques et textuelles (grammaire, cohésion, cohérence, structures...), le lexique, les caractéristiques propres à chaque genre et enfin, il faut convoquer les interactions entre lecture et écriture. À cela peut sans doute s'ajouter la difficulté des élèves à reconnaître la fonction de tel ou tel écrit : justification, explication, description (Barré-de-Miniac, Reuter, 2000). Toutes ces compétences peuvent être, en soi, source de difficultés. Cependant, il est important de noter que si les compétences sont plurielles, toutes ne sont pas forcément à travailler en classe ou à travailler de la même façon et en y consacrant le même temps. C'est ce que déclare Crinon (2018, p.1) : « Certains de ces savoirs sont à construire en classe, d'autres sont "déjà-là et ce serait une perte de temps que de les enseigner, d'autres enfin, bien que présents, demandent à être rendus conscients. » Revient alors au professeur la mission d'étayer les élèves afin qu'ils conscientisent, développent et mobilisent les compétences en jeu lors de l'écriture. Beucher (2010, p.124) synthétise en ces mots la grande diversité des difficultés suscitées par les exercices d'écriture scolaires et explique alors le rôle de l'enseignant face à ces obstacles :

Beaucoup d'apprenants rencontrent des difficultés dans la mise en œuvre des processus rédactionnels : difficultés à mémoriser et à réinvestir les caractéristiques génériques des textes à écrire, à inventer et à organiser des idées, à mettre en relation les buts des personnages avec les péripéties de l'intrigue, à distinguer l'utile de l'accessoire, notamment dans les descriptions et les dialogues, difficultés à encoder selon les normes orthographiques, à accepter la nécessité de réviser le texte et à le réécrire ou à trouver la motivation nécessaire à l'écriture sont les phénomènes les plus fréquemment observés. Le rôle de l'enseignant consiste donc à accompagner la planification, la mise en mots, la révision ou l'édition et à susciter l'adhésion au projet d'écriture. [...] Au collège, écrire en fonction d'effets particuliers à produire sur le

lecteur et en fonction de caractéristiques spécifiques à un genre est une source de difficultés souvent évoquée par les enseignants observés et les élèves.

Écrire et apprendre à écrire sont donc des tâches difficiles mais, heureusement, pas impossibles et les nombreux travaux sur la didactique de l'écriture permettent d'établir un certain nombre de constats, d'invariants. C'est ce que nous allons voir désormais.

3.1.3. Des interactions entre lecture et écriture nécessaires mais pas suffisantes pour améliorer les écrits

Pour améliorer la rédaction des élèves, il semble évident de convoquer les interactions entre lecture et écriture puisque la première enrichit la seconde et que la seconde invite à se tourner vers la première. C'est notre premier constat. Ce cercle vertueux a des résultats certains, Crinon (2018, p.3) affirme que les élèves acquièrent les différentes connaissances nécessaires à l'écriture « largement en imprégnation, lorsque les élèves lisent beaucoup, des textes de genres et de sujets variés. »

Ces apprentissages liés à la lecture peuvent être implicites ou explicites. Ils sont implicites lorsqu'ils ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique c'est le cas notamment de l'orthographe, la fréquence des contacts avec l'écriture est une source d'apprentissage de savoirs non enseignés. Pour le lexique plus particulièrement, la lecture joue un rôle majeur, Crinon (2018) évoque la méta-analyse de Swanborn et de Glopper qui date de 1999 et dans laquelle les auteurs montrent que les enfants retiennent environ 15 % des mots inconnus rencontrés en lisant. On constate également que l'influence de textes lus sur les textes produits est souvent perceptible même sans enseignement explicite. Cependant, il serait faux de penser que l'enseignement implicite de l'écriture par des lectures suffirait à ce que tous les élèves s'améliorent. En effet, Lahire (2008) cité par Crinon (2018) déclare que « s'en remettre à la simple imprégnation est en outre différenciateur socialement, en maximisant les effets de connivence sociale et culturelle. »

En tant que professeur, nous pouvons et nous devons donc fournir un enseignement complémentaire, explicite de l'écriture par la lecture. Ce travail peut prendre des formes diverses comme faire repérer des familles de mots, des champs sémantiques, des reprises anaphoriques et des progressions thématiques, des connecteurs logiques. Cela peut aussi consister à faire porter une attention particulière sur les manières d'ouvrir ou de clore un récit, d'organiser une description etc. Crinon (2018, p.3) invite lui aussi à adopter des gestes de *tissage*, à réinvestir les connaissances nouvellement acquises dans un nouveau contexte et à montrer aux élèves que les textes lus constituent des ressources pour écrire notamment en leur

proposant des exercices d'écriture d'imitation, d'imprégnation à travers le choix d'un lanceur d'écriture, de stéréotypie ou encore d'initiations à la prise de notes. Les propos de Crinon (2018, p.4) réaffirment une nouvelle fois, s'il en était besoin, l'importance du *tissage* dans les apprentissages : « La mise en lien des textes lus et de l'écriture fait partie des stratégies pédagogiques efficaces dès le cours préparatoire. »

3.1.4. « Quand les élèves écrivent davantage et de manière fréquente, ils progressent plus. »

C'est un constat qui peut s'avérer tout aussi évident : « quand les élèves écrivent davantage et de manière fréquente, ils progressent plus. » (Crinon, 2018, p.9). Plus ils écrivent et plus ils prennent l'habitude de mobiliser certaines compétences, certains savoirs, moins ceux-ci deviennent fatigant à convoquer. Certains savoirs, notamment les normes orthographiques et syntaxiques, peuvent ainsi devenir des automatismes et des habitudes en y faisant appel régulièrement. Il n'est alors plus si coûteux pour l'élève d'écrire et il peut dès lors se concentrer sur le développement d'autres compétences. Les écrits s'améliorent aussi si l'élève nourrit une pratique personnelle de l'écriture.

Si faire écrire plus et plus souvent les élèves est bénéfique, cela ne doit pas pour autant faire l'objet de corrections systématiques ou totales de la part du professeur. Bucheton (2019, p.161) déclare que les talents et les compétences prennent en effet du temps à émerger et qu'il faut en tenir compte. Ainsi, selon elle, « il ne sert à rien de “corriger” le premier jet des élèves, mais beaucoup plus d'en indiquer les pépites encore grossières sortant à peine de la gangue de la pensée. »

3.1.5. Des pratiques de collaboration et d'échange autour de l'écriture à favoriser

De nombreux travaux montrent aussi le rôle des modalités de travail, le rôle des échanges entre pairs et celui de l'oral dans l'amélioration des écrits des élèves. En effet, Boré (2004, p.43) mentionne les travaux de Bucheton en relevant l'idée que la posture de scripteur de l'élève ne peut se construire que par l'échange et la confrontation d'idées au sein d'une communauté éducative :

Les travaux de D. Bucheton, apportent l'idée très féconde que le scripteur ne peut construire sa « posture » qu'au sein d'une communauté discursive où s'échangent des points de vue et des savoirs hétérogènes. La médiation de l'oral est alors une composante incontestable dans l'élaboration des écrits scolaires, et il est hors de doute que l'aménagement didactique des situations scolaires d'apprentissage, appuyé sur la connaissance de ce que sont le contexte et la posture du scripteur, produit des effets sur l'écriture elle-même.

Il faut que l'élève se positionne en producteur et en récepteur des textes afin de comprendre les attendus du lecteur, les effets de réception et afin d'enrichir son écriture de ces préoccupations. Les propos de Crinon (2018, p.5) vont en ce sens : « la conscience qu'on a des besoins des lecteurs permet d'améliorer les textes. » Cette « conscience du public » s'acquière à partir de réactions de lecteurs réels, par des jeux de rôle émetteur/récepteur et par la multiplication des pratiques de collaboration. Crinon s'appuie sur les travaux d'Allal, de Mottier-Lopez, de Lehraus et de Forget (2005) pour montrer qu'il y a plus de transformations sur les textes produits lors du brouillon et de la révision du texte quand les interactions ont lieu entre deux pairs plutôt qu'avec l'ensemble de la classe. Crinon encourage également les pratiques d'écriture collaborative et la formation de binôme lecteur/critique et scripteur. C'est aussi à cette conclusion que parvient Bucheton (2019, p.165) : « Comprendre les élèves ne suffit pas. Changer de posture, permettre le travail en projet, le travail collaboratif, l'entraide, faire confiance aux élèves, leur donner des responsabilités sont certainement des voies éducatives solides. »

3.2. Quel(s) étayage(s) pour quel type de difficulté ?

Après avoir recensé un certain nombre d'invariants didactiques dans l'enseignement de l'écriture, après avoir présenté les différentes postures et étayages possibles pour le professeur en général, nous allons voir dans cette sous-partie quelques cas concrets de difficulté-remédiation en nous appuyant essentiellement sur la synthèse de Jacques Crinon (2018).

3.2.1. Difficultés visibles à travers l'étude des brouillons et bienfaits de la réécriture

Les travaux de Boré (2004) portant sur l'étude des brouillons d'élèves montrent que ces derniers se heurtent souvent à des « incertitudes énonciatives ». Certains élèves ont des difficultés à se séparer de leur propre point de vue pour écrire et inventer un personnage qui parlerait à la troisième personne du singulier par exemple ou encore pour écrire un texte impersonnel comme une démarche en mathématiques ou une recette de cuisine. C'est ce que Boré (2004, p.47) appelle « la difficulté du scripteur à se séparer d'une origination en "je" ». En effet, ce que montrent ses recherches, c'est qu'il ne suffit pas à l'élève de changer mécaniquement une classe d'unités dans la langue pour qu'il y ait un réel changement d'attitude énonciative. Bien souvent, le pronom personnel de la première personne finit par réapparaître aux détours d'une phrase sans que l'élève ne s'en rende compte. De la même façon, les élèves ont une tendance naturelle à ne pas expliciter les liens entre leurs phrases et entre les différents éléments de leur texte, quand ils écrivent, tout leur semble clair ce qui n'est pas nécessairement

le cas pour le lecteur d'où l'intérêt de convoquer ici les échanges entre pairs. En changeant de posture, en faisant lire son texte à quelqu'un d'autre, l'élève se rend alors compte que certaines choses prêtent à confusion, qu'il a besoin de recourir à la parole pour ajouter des explications. C'est ainsi souvent au lecteur de reconstituer les liens manquants, quand il le peut.

L'étude de Boré (2004, p.47) montre en outre les bienfaits de la réécriture pour ce type de difficulté. En effet, elle écrit : « D'une façon générale, il apparaît que la réécriture, incitée ou non, favorise une rationalisation qui se manifeste d'abord dans les brouillons par le choix de certaines formes linguistiques établissant un lien explicite de causalité entre les événements racontés ou évoqués. » Ainsi, la réécriture permettrait aux élèves de revenir sur leur texte avec un regard nouveau, plus rationnel, de se positionner en lecteur de leur propre texte. Boré (2004, p.47) a remarqué que souvent ces réécritures donnaient lieu à l'ajout du mot « car » de justification et elle fait l'hypothèse suivante : « le scripteur utilise cet outil de liaison relativement simple pour manifester de façon ostensible à son lecteur une cohérence absente ou implicite dans son propre texte. ». C'est donc le premier pas vers une prise de conscience qu'un texte doit avoir une cohérence et une cohésion explicites.

3.2.2. Difficulté : « On ne peut écrire que sur ce qu'on connaît »

Crinon (2018, p.1) établit le constat qu'« on ne peut écrire que sur ce qu'on connaît » ce qui, en soi, est une difficulté du même ordre que l'émancipation du scripteur d'un *je-origination*. L'environnement dans lequel le scripteur évolue et ses expériences conditionnent également ce qu'il écrit. Pour pallier cette difficulté, Crinon remarque que différentes activités préparatoires à l'écriture sont mises en œuvre dans les classes. Elles sont très variées mais toutes ont pour point commun l'enrichissement d'un point de vue, des connaissances sur un sujet. Cela peut être de la recherche d'informations sur un sujet avant l'élaboration d'un texte explicatif, des « remue-méninges » et des mises en commun au sein de groupes ou au sein de la classe afin de partager les idées avant de commencer une fiction, cela peut également se faire à la suite de débats réglés, d'échanges autour de dessins, de notes préparatoires etc. Crinon s'appuie sur les travaux de Graham, de Mc Keown, de Kihara et de Harris (2012) pour montrer que ces activités améliorent effectivement la qualité des écrits produits.

3.2.3. Difficultés lexicales

Aux difficultés lexicales, Crinon (2018, p.2) indique qu'il y a un manque d'évaluations de grande ampleur pour mesurer l'efficacité de certains dispositifs mais que « des démarches intégrant étude du lexique et écriture peuvent avoir des effets positifs en matière de réemploi

des mots et des syntagmes étudiés (par exemple Duvignau et Garcia-Debanc, 2008 ; Florin, Guimard et Nocus, 2008 ; Marin, 2015) ». Tout l'enjeu est de faire acquérir aux élèves un vocabulaire qu'ils sachent et qu'ils puissent réemployer dans leurs écrits. Il s'agit de lutter contre la tendance naturelle des élèves à se tourner vers des termes génériques (faire, dire...) plutôt que vers des termes spécifiques et donc de leur permettre de nuancer leurs propos par l'utilisation d'un lexique réellement adapté à ce qu'ils cherchent à dire. Pour cela des exercices qui visent spécifiquement l'étude du lexique en complément du vocabulaire rencontré dans les textes semblent nécessaires à condition qu'ils soient toujours suivis d'un exercice d'écriture.

3.2.4. Difficultés linguistiques et culturelles

Aux difficultés linguistiques et culturelle Crinon, dans sa synthèse, conseille évidemment de réinvestir les cours de langue à la fois dans des écrits courts, des écrits de travail produits tout au long de la séquence d'enseignement et dans des projets d'écriture plus longs. Partir de ce que les élèves ont écrit, en prélevant des phrases de leur copie, en ciblant les fautes et en en faisant la correction en classe, prévoir des moments de révision du texte et de correction des copies, faire formuler les règles orthographiques et syntaxiques lors de « dictées négociées » en parallèle des séances de langue sont autant de dispositifs qui peuvent être mis en œuvre pour améliorer la « maîtrise de la langue ».

3.2.5. Difficultés liées aux caractéristiques des genres et aux différentes formes de discours

Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné à travers les travaux de Beucher (2010), les élèves ont des difficultés pour identifier les genres littéraires des textes mais aussi la forme de discours qu'ils doivent utiliser (explicatif, justificatif, descriptif...). Crinon (2018, p.3) remarque en s'appuyant sur les études de Graham *et al.* (2012), d'Alamargot et de Fayol (2009) que l'enseignement explicite des caractéristiques d'un genre améliore effectivement la qualité des textes produits. Il fait le constat suivant :

Un type d'enseignement fondé sur la lecture et l'analyse de textes pour en dégager les caractéristiques communes, la constitution d'une liste de critères reprenant ces caractéristiques et servant de guide pour l'écriture et de grille pour la révision de texte est aujourd'hui souvent en œuvre dans les classes françaises.

Cependant, ce modèle didactique est discuté par d'autres didacticiens comme par exemple Bucheton et Sève. En effet, une des dérives possibles de ce modèle est l'« application mécanique de procédés qui empêche les élèves de se confronter au travail tâtonnant de la recherche d'effets en fonction d'une intention sur un public. » (Crinon, 2018, p.3). Les élèves

peuvent ainsi appliquer scolairement une liste de critères appris s'en réellement en comprendre ni l'intérêt, si ce n'est que de se conformer aux consignes, ni les implications et effets.

3.3. Brouillon, révision et réécriture : des remédiations qui doivent parfois faire l'objet d'un apprentissage spécifique

Toujours dans une perspective d'amélioration de la rédaction des élèves il est, comme nous l'avons vu, intéressant si ce n'est vivement recommandé de procéder à une écriture en plusieurs « jets ». En effet, les retours successifs sur un même texte à condition qu'ils ne soient pas trop éloignés dans le temps favorisent la réécriture, les ajouts, les modifications, les suppressions ou la réorganisation du texte en apportant un regard toujours renouvelé sur le texte produit. L'usage montre que l'on demande souvent aux élèves d'écrire un brouillon, ou du moins une première version du texte afin de saisir les idées dans leur ensemble et de fournir un matériau à retravailler et à réviser mais qu'il n'est pas toujours facile pour les élèves de comprendre comment fonctionne le brouillon et en quoi consiste la révision du texte. Mon expérience dans les classes m'a montrée également, et cela va dans le sens de la nécessité de formuler des consignes explicites, que donner des indications trop vagues comme « relire son texte » ou même indiquer de « relire son texte en faisant attention aux accords sujet-verbe et aux accords au sein du groupe nominal » n'était pas toujours suffisant si cette révision n'avait pas fait l'objet d'un apprentissage spécifique et suscité des automatismes chez les élèves. Ainsi, Crinon (2018, p.4) dans sa synthèse montre combien il est bénéfique d'apprendre aux élèves l'auto-régulation et de leur donner une méthode pour y parvenir :

Le processus de révision est fondé sur une relecture diagnostique à partir d'un point de vue décentré, puis une modification de la version précédente, tenant compte des écarts avec les normes et le texte projeté. La méta-analyse de Graham et al. (2012) [...] indique que l'enseignement des stratégies constitue la plus efficace des approches recensées, et qu'il est encore plus efficace si on y ajoute une formation à l'auto-régulation de l'activité (se fixer des buts, définir des intentions sur un public, autoévaluer sa production).

De la même façon, si l'on ne veut pas que l'usage du brouillon ne se résume à une simple recopie/mise au propre du texte mais aboutisse à une réelle progression, il faut enseigner aux élèves l'intérêt du brouillon et leur montrer comment il s'utilise, comme le souligne Crinon (2018, p.5) : « Apprendre aux élèves à (re)travailler leurs textes est également central dans les approches didactiques issues de la critique génétique et de l'analyse des brouillons d'écoliers (Boré, 2010 ; Fabre, 1990) »

II. Écrire une lettre pour rendre compte de sa lecture du *Horla* de Maupassant

Il s'agit de présenter dans cette partie la toute première activité d'écriture en plusieurs jets que j'ai pu mener cette année avec mes deux classes de quatrième et d'en proposer une analyse réflexive. L'objectif étant de voir si la rédaction des élèves a effectivement pu être améliorée entre la première version de leur texte et la seconde et ainsi de voir quels sont les étayages, les gestes professionnels, les modalités de travail qui ont permis cette amélioration ou au contraire de voir ceux qui n'ont pas été utiles ou qui ont manqué leur but. Cela nous amènera à parler brièvement du travail d'écriture qui a été fait en amont avec les élèves et de celui qui a été effectué en aval car, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, apprendre à écrire s'inscrit dans la durée et suit une progression dans laquelle les gestes de tissage par le réinvestissement des notions à plus ou moins grande échelle jouent un rôle majeur. Le matériau principal pour cette analyse sera donc les brouillons des élèves ainsi que leurs copies. Ne voulant pas influencer leur travail d'écrit préparatoire je ne leur ai annoncé que le jour du rendu final que je ramasserai à la fois leur rédaction et leur(s) brouillon(s), qui n'ont donc pas fait l'objet d'une notation.

1. Présentation de l'exercice en contexte

1.1. Présentation de l'exercice

Cette activité d'écriture que j'ai proposée aux élèves a pris la forme d'une micro-séquence de 2h20 à la fin de laquelle ils ont rédigé une lettre adressée à Maupassant pour rendre compte de leur lecture cursive du *Horla*. C'était un travail d'introduction à une séquence, plus longue, sur le fantastique qui s'inscrivait dans l'objet d'étude « La fiction pour interroger le réel » et un travail d'introduction à l'analyse de *La Vénus d'Ille* de Prosper Mérimée. Les élèves ont dû non seulement écrire une lettre mais aussi l'insérer dans une enveloppe que je leur avais fournie, sur laquelle ils ont dessiné un timbre et inscrit les coordonnées, inventées, du destinataire et celles, réelles, de l'expéditeur. Ils avaient comme support principal leurs notes de lecture et le livre s'ils le souhaitaient. L'objectif pour ce compte-rendu de lecture était double : faire écrire aux élèves une lettre « officielle » manuscrite avec tous les codes graphiques que cela implique et leur permettre de rendre compte de leur lecture en me montrant qu'ils avaient bien lu le livre et en formulant un avis argumenté. Vingt minutes ont été consacrées à la présentation de

l'exercice à la fin d'une séance et deux autres séances d'une heure chacune ont permis l'écriture du brouillon d'une part et l'écriture de la version définitive de la lettre d'autre part.

1.2. Contexte et écrit de travail préparatoire

1.2.1. Travail préparatoire pendant les vacances de la Toussaint

La rédaction d'un compte-rendu de lecture présente l'avantage de pallier partiellement une difficulté culturelle des élèves relevé par Crinon : « on ne peut écrire que sur ce qu'on connaît » (2018, p.1). En effet, pour ce type de rédaction, à condition d'avoir lu le livre bien entendu, toutes les informations dont les élèves pourraient avoir besoin ont déjà été vues en amont et la prise de notes de lecture constitue le premier écrit de travail préparatoire à la rédaction. Savoir prendre des notes de lecture est loin d'être évident, même si c'est quelque chose que les élèves font tous les ans, et doit faire l'objet d'un apprentissage au même titre que le brouillon. Je n'ai donc pas quitté mes élèves avant les vacances de la Toussaint avec des consignes aussi larges et générales que « lire *Le Horla* en prenant des notes ». Je leur ai distribué une petite feuille avec des consignes précises, pour avoir les éléments essentiels pour la suite, mais non restrictives. Hormis la longueur de leurs prises de notes (pas plus d'une copie double), les élèves pouvaient relever en plus de mes indications tout ce qu'ils jugeaient utile de noter. Ils avaient notamment à relever le titre de l'œuvre, le nom de l'auteur, qui était le narrateur, quels étaient les personnages, ce qui leur arrivait. Certains ont ainsi réécrit un résumé de la nouvelle, d'autres ont relevé en plus des citations quand d'autres se sont contentés de mes consignes précises. Les notes de lecture n'étant jamais une fin en soi mais toujours un support pour un travail ultérieur cela a permis aux élèves de travailler l'écriture en tant qu'outil qui aide à organiser les informations mais surtout qui aide à se remémorer.

1.2.2. Une première approche du compte-rendu de lecture avant les vacances de la Toussaint (*tissage*)

Cette activité a été menée après les vacances de la Toussaint et il s'agit en réalité du deuxième compte-rendu de lecture que je faisais écrire à mes élèves. En effet, pour le mois d'octobre, ils avaient à lire cinq nouvelles réalistes en lecture cursive et à rédiger un court texte (voir annexe 1). C'était un travail à faire à la maison en suivant des consignes organisées autour de six étapes avec un accent mis sur le choix, celui de la nouvelle à présenter, celui des passages marquants à relever et à commenter *etc.*, sur la formulation d'un avis personnel et sur sa justification. Cela m'a permis d'avoir un premier aperçu du retour critique que pouvaient avoir les élèves vis-à-vis d'une lecture personnelle et de les familiariser avec une rédaction organisée

qui suit des étapes très précises (beaucoup d'élèves ont eu du mal à respecter strictement tous les points du sujet, ce que nous avons travaillé par la suite). En parallèle nous avons étudié les autres nouvelles du recueil, je leur demandais régulièrement leurs impressions et je sollicitais leur avis en insistant sur l'importance de la justification. Cela a également permis, lors d'une séance de correction, de revenir sur l'importance de la justification et sur la méthode pour rédiger un avis personnel. Cette seconde activité d'écriture sur le *Horla* réinvestit donc un certain nombre de choses déjà abordées en classe : lire en autonomie en prenant des notes de lecture, apprendre à repérer et à choisir des passages marquants, se servir de ses notes de lecture pour écrire un texte, formuler un avis personnel et justifier ses choix. Les consignes, très dirigées s'inscrivaient plutôt dans une posture de contrôle mais aussi une posture d'accompagnement de la rédaction, le réinvestissement des notions et de la méthode répondent à des gestes de *tissage*.

2. Consignes, documents, étayage et déroulé de l'activité

2.1. Présentation des consignes et des documents supports

Pour débiter la micro-séquence d'écriture, je leur ai tout d'abord annoncé à l'oral la consigne : « À partir de vos notes de lecture personnelles, vous allez rédiger une lettre qui rendra compte de votre lecture du *Horla*. Ce sera un texte court d'au moins 15 lignes. Cette lettre sera lue par un autre élève de la classe et par le professeur. » Malheureusement, les conditions sanitaires à ce moment-là ne m'ont pas permis d'effectuer la dernière partie de l'activité qui consistait en un échange de lettres entre les élèves avec la rédaction éventuelle d'un court avis respectueux et bienveillant à propos du travail d'un camarade. Cela m'aurait permis de poursuivre le *tissage* sur la formulation d'un avis personnel mais cela aurait aussi été utile pour que les élèves expérimentent le rôle de lecteur/critique dont nous avons vu les bienfaits en première partie (Crinon, Bucheton...), pour que la lettre trouve finalement un destinataire indirect, mais réel et soit ainsi valorisée et enfin, pour motiver certains élèves à s'investir dans cet exercice. Nous avons ensuite déterminé ensemble les caractéristiques principales de l'écriture épistolaire qu'il leur faudrait utiliser et je leur ai expliqué l'intérêt d'apprendre à écrire une lettre formelle.

Je leur ai ensuite distribué la feuille-consignes que nous avons lue ensemble (voir l'annexe 1). Ce support leur a permis de savoir tout d'abord à qui ils allaient s'adresser et ce que cela impliquait, cela leur a permis ensuite de savoir en quoi consistait la présentation d'une lettre officielle et donc de connaître précisément les critères qu'ils allaient devoir respecter et enfin

cela leur a permis de savoir de quoi ils allaient parler. Pour la présentation de la lettre, je leur avais fourni un modèle de mise en page à respecter sur la feuille-consigne au niveau de la forme et pour le fond je leur ai imposé le début, c'est-à-dire l'objet, la formule d'adresse et les premiers mots du corps de la lettre, afin de les guider et de faciliter leur entrée dans la rédaction. Quant au contenu, je l'ai décomposé en sept étapes dont une facultative : les élèves devaient indiquer au moins deux passages qui les avaient touchés ou déçus et dire pourquoi, ils devaient formuler un avis sur le déroulement de l'intrigue (je leur avais donné quelques pistes de réflexion), sur ce qu'ils pensaient des personnages, de leurs réactions, de leur comportement. Ils devaient ensuite indiquer s'ils avaient pu s'identifier à ces personnages et expliquer pourquoi, s'ils avaient aimé le style d'écriture de l'auteur, en précisant s'ils l'avaient trouvé difficile ou non et là encore indiquer pourquoi, enfin, ils devaient formuler un avis général sur la nouvelle en expliquant s'ils l'avaient aimée et toujours en expliquant pour quelle(s) raison(s). Éventuellement, s'ils le souhaitaient, ils pouvaient s'adresser directement à l'auteur à la fin de la lettre en lui donnant des conseils ou en lui reprochant des choses. Dans tous les cas, les élèves devaient expliciter leur avis. Je leur ai précisé la dernière étape de l'exercice en leur indiquant qu'ils allaient devoir signer leur lettre et la glisser dans une enveloppe avec le nom et l'adresse du destinataire et de l'expéditeur. Ils allaient également devoir dessiner un timbre correctement placé sur l'enveloppe.

2.2. Déroulé de la première séance

Au début de la séance suivante, afin de leur montrer l'intérêt d'une écriture en plusieurs jets et afin de leur montrer que le brouillon était nécessaire, je leur ai projeté différents brouillons d'écrivains que nous avons commentés ensemble (brouillons de Proust, Flaubert, Victor Hugo, Balzac). Le but était de faire émerger l'idée qu'un brouillon est un écrit de travail qui n'a pas pour ambition d'être propre et immédiatement satisfaisant pour son auteur. En tant que support de réflexion, il fait l'objet de ratures, de suppressions, de modifications, de déplacements ou encore d'ajouts. Tout n'est pas forcément rédigé et ils ont vu qu'un brouillon pouvait aussi contenir des mots-clés, des annotations, ils ont vu que derrière ce mot générique de « brouillon » se cachaient différentes utilisations, qu'il n'y avait pas qu'une seule bonne utilisation mais plutôt une utilisation personnelle qui correspondait à leur besoin et que toutes ces utilisations du brouillon avaient pour point commun l'amélioration du texte final. Quelques élèves avaient déjà entendu parler de brouillon l'année précédente. Après un rapide rappel des consignes, les élèves ont pu écrire leur premier jet. Je passais dans les rangs pour les guider et

pallier certaines difficultés notamment de mise en page et de lexique. Ils pouvaient retravailler leur brouillon à la maison s'ils n'en n'étaient pas satisfaits ou s'ils ne l'avaient pas fini en classe.

2.3. Déroulé de la deuxième séance

Pour la seconde séance d'écriture, à la fin de laquelle ils devaient me rendre la version finale de leur rédaction, je leur ai distribué à chacun une feuille d'auto-évaluation (voir annexe 2) et une feuille de méthodologie (voir annexe 3) puisque je m'étais aperçue que certains élèves peinaient à respecter toutes les étapes dans l'ordre ou à trouver quoi dire à propos d'un personnage ou de l'intrigue par exemple. La feuille d'auto-évaluation, en trois temps, se présentait sous la forme de critères à cocher et reprenait point par point la feuille-consigne déjà distribuée (voir annexe 1). Les élèves devaient dans un premier temps examiner leur brouillon en vérifiant qu'ils avaient respecté les consignes de présentation de la lettre officielle (entre les deux séances j'avais explicité certains critères suite aux difficultés constatées chez certains élèves), en vérifiant ensuite si on retrouvait bien dans leur texte les six ou sept points demandés et enfin, en corrigeant leurs fautes d'orthographe et en prêtant une attention particulière à la présentation de leurs phrases, c'est-à-dire en veillant à la ponctuation et aux majuscules. La feuille méthodologique regroupait cinq modules qui se présentaient comme des boîtes à outils dans lesquelles les élèves pouvaient piocher s'ils en avaient besoin. La première boîte permettait d'avoir des amorces de phrases pour donner son avis, la deuxième permettait de varier le vocabulaire en proposant des adjectifs pour caractériser un texte, la troisième permettait de qualifier le caractère ou le comportement d'un personnage avec des adjectifs mélioratifs ou péjoratifs, la quatrième donnait des exemples de connecteurs logiques pour articuler les idées entre elles et enfin la cinquième fournissait des expressions pour indiquer le but d'un auteur à travers son œuvre ou encore pour expliquer l'intérêt du livre. Le but était d'aider les élèves qui avaient des difficultés lexicales ou linguistiques. Durant cette séance j'avais également expliqué et schématisé au tableau un modèle pour compléter l'enveloppe afin de déterminer ce qu'on y écrivait et à quel emplacement (recto : où placer le timbre, où placer les coordonnées du destinataire et sous quelle forme ; verso : où écrire les coordonnées de l'expéditeur et sous quelle forme).

3. Analyse des productions écrites, des réussites et des écueils de l'activité : quel impact de l'étayage ?

3.1. Ce que montre l'analyse des brouillons

En regardant l'ensemble des brouillons recueillis, on voit qu'ils sont naturellement très différents les uns des autres, signe que les élèves en ont fait des usages différents et sans doute preuve que l'étayage très général (qui se rapproche de ce que Beucher nomme *guidance*) sur la présentation des brouillons en début de séance a été utile et a « décomplexé » un certain nombre d'élèves qui pouvaient avoir une idée préconçue selon laquelle un brouillon devait être propre, bien écrit, déjà très proche du résultat final. Les brouillons sont différents certes, mais nous pouvons tout de même en proposer des regroupements en fonction des annotations et de ce que nous pouvons déduire des usages prévus. Tout d'abord, nous pouvons remarquer que les modalités de travail ont joué un rôle dans la production écrite. En effet, la possibilité de retravailler le brouillon à la maison, ou de le finir, a permis à certains élèves de produire plusieurs versions de leur texte. Une élève en particulier (voir annexe 5 – brouillon 1) s'est servie du traitement de texte, chez elle, après avoir fait un premier jet en classe pour organiser et manipuler plus facilement ses idées. Si l'on regarde la première version de son brouillon, qui présente déjà de nombreuses traces de corrections avec le blanc correcteur et quelques ajouts, et la deuxième on constate qu'il y a eu globalement peu de modifications sur le contenu mais des ajouts formels : l'en-tête avec les coordonnées, l'objet de la lettre, les premiers mots obligatoires ainsi que la formule de politesse finale et la signature. On peut observer que la réécriture du brouillon a permis des corrections orthographiques et syntaxiques, la correction automatique du logiciel de traitement de texte a sans doute aidé l'élève dans certaines de ses révisions. Enfin, des remaniements de phrases ont été effectués vers la fin de la lettre et la phrase « Je n'ai pas vraiment aimé ce livre car les histoires d'horreur ne sont point celles qui me fascinent le plus » a été effacée. On peut donc constater ici que l'élève a su s'emparer du brouillon comme outil de réflexion en proposant une seconde version qui constitue en somme déjà la version définitive du texte pour l'élève.

On peut remarquer ensuite qu'on retrouve sur la grande majorité des brouillons des traces de structuration avec notamment la numérotation des six-sept points du sujet et je pense que le travail mené depuis le début de l'année sur l'importance du respect des consignes et surtout la feuille d'auto-évaluation du brouillon (annexe 3) qui a été distribuée ont joué un rôle majeur dans cette structuration. Les brouillons 2 et 3 présentés dans l'annexe 5 montrent que le brouillon est alors bien considéré comme un outil d'écriture réflexive car à la rédaction ces

chiffres disparaissent. Ce sont des indications uniquement destinés aux élèves eux-mêmes afin de s'assurer qu'ils respectent toujours scrupuleusement les consignes, que chaque point correspond bien à un paragraphe distinct et qu'ils n'en n'ont pas oublié. Pour le brouillon 2, on voit que l'élève a cherché à rassembler certains points du sujet ensemble notamment les points 6 et 7 (6 : « J'ai aimé ce livre et pourquoi », 7 : conseils ou reproches à faire à l'auteur). D'autres élèves comme sur le brouillon 4 ou encore le brouillon 6 (voir annexe 5) ont inscrit une numérotation en marge de la copie pour compter le nombre de lignes que faisait le corps de leur lettre et vérifier qu'ils avaient bien les quinze requises.

Une minorité de brouillons ne présentent presque aucune trace de modification, d'ajout, de suppression etc. Si la plupart comportent des ratures et même parfois des dessins, on trouve aussi des brouillons très « propres » mais avec de nombreuses traces de correcteur. C'est le cas notamment du brouillon 4 et du brouillon 5 qui ne laissent plus voir sur quoi ont porté exactement les modifications (annexe 5).

Une dernière utilisation du brouillon est à noter : celle de l'organisation au moment de la rédaction de la production finale. En effet, on peut constater que sur certains brouillons, des paragraphes ont été surlignés en couleurs ou ont été barrés au fur et à mesure. C'est ce que l'on peut analyser sur le brouillon 2 (annexe 5), puisque le texte initial a fait l'objet de nombreuses modifications, réorganisations, ajouts, suppressions... On voit que l'élève s'est servi de son brouillon comme d'un outil méthodologique qui lui fait gagner du temps à la rédaction : elle a surligné les passages en vert qu'elle avait déjà écrits. C'est une utilisation du brouillon dont on n'avait pourtant pas parlé en classe.

Il est intéressant de noter que des traces de mon étayage lors de la rédaction des brouillons sont visibles en particulier au niveau de l'en-tête des copies. En effet, en passant dans les rangs, j'avais réexpliqué à un bon nombre d'élèves comment se rédigeaient les coordonnées complètes (avec nom de la ville et code postal, ce dernier étant très souvent omis) de l'expéditeur mais aussi du destinataire, la date et surtout leur emplacement, ce qui n'était absolument pas évident pour les élèves et a été une source de difficulté très importante. Ce qui a été une source de difficulté pour moi, c'était surtout de leur faire comprendre la distinction entre la ville depuis laquelle on écrit et la ville dans laquelle on vit, puisque bien souvent pour les élèves c'était la même : « Mais si madame regardez j'ai déjà écrit la ville » et j'ai dû répéter les explications à de nombreuses reprises que ce soit à la classe entière ou aux élèves individuellement. Le brouillon 6 présenté en annexe 5 est un bon exemple pour cet étayage qui relèverait selon la terminologie de Beucher (2010) du *guidage procédural* mais également de la *correction* pour

certaines éléments qui m'ont demandé un degré d'intervention bien plus fort, puisqu'on y retrouve la mention manuscrite « en lettre » sous la date inscrite en chiffres et une flèche au niveau de la ville pour corriger son emplacement. Cette tendance relevée par Beucher (2010) de l'enseignant dans les travaux d'écriture à commencer par des indications générales, *guidance*, et d'aller vers des interventions de plus en plus précises, *guidage*, *correction*, se confirme donc dans ma pratique. Ces traces d'étayage sont visibles également sur le brouillon 4 (annexe 5) qui, dans un changement de couleur présente plusieurs flèches signalant le réagencement des informations de l'en-tête sur plusieurs lignes et au sein d'une même ligne, notamment pour l'inversion code postal/ville. Là encore, on voit que l'élève a pris en compte mes indications puisqu'elle a réécrit la date « 5 novembre 2020 » en lettres après avoir barré à côté la version chiffrée « 05/11/2020 ». Le brouillon 2 (annexe 5) est sans doute celui qui en contient le plus de traces. L'élève a ainsi réécrit des mots que j'avais prononcés afin de la guider dans la présentation de la lettre : « en-dessous » pour se rappeler de déplacer tout le bloc des coordonnées du destinataire en-dessous de celui de l'expéditeur, « adresse complète » pour se souvenir qu'une adresse comporte le nom de la ville mais aussi un code postal, « anniléa », au lieu « d'alinéa » pour ne pas oublier l'espacement de début de paragraphe à la rédaction. On remarque également l'utilisation de flèches en haut à gauche pour le réagencement des informations. Ici, on peut dire que le brouillon a été pleinement utilisé en tant qu'aide à la mémorisation pour la planification de la production écrite finale. Le brouillon permet donc bien de pallier certaines difficultés des élèves relevées par Beucher (2010, p.124) comme les « difficultés à mémoriser et à réinvestir les caractéristiques génériques des textes à écrire, à inventer et à organiser les idées [...] à distinguer l'utile de l'accessoire ».

Les traces de l'étayage ne se limitent donc pas à la structuration de l'en-tête comme on vient de le voir avec le brouillon 2 (annexe 5) et l'alinéa. Le brouillon 6 (annexe 5) montre des traces de structuration réalisées en autonomie par l'élève après un propos général qui relèverait de la *guidance*, après un simple rappel des consignes selon lesquelles le texte doit être constitué de paragraphes. On observe ainsi sur la copie des barres obliques délimitant des paragraphes.

Plusieurs élèves ont utilisé plusieurs couleurs pour modifier leur brouillon spontanément, sans que l'on n'en ait discuté ensemble puisque les brouillons d'écrivain présentés étaient tous écrits à l'encre noire. Les élèves optent alors souvent pour deux couleurs différentes ou pour le stylo et le crayon à papier pour mettre en évidence leurs modifications (brouillon 2, brouillon 4 en annexe 5). On peut ainsi voir qu'il n'y a en réalité pas deux versions du texte, celle du brouillon et celle de la rédaction finale, mais bien une stratification des réécritures sur ce type

de brouillon. Ce dernier contient alors plusieurs versions d'un même texte, c'est le cas également pour nombre de brouillons qui sont monochromes mais qui présentent des ratures et autres traces de modifications. Le brouillon 5 (annexe 5) est particulier car c'est le seul où un élève utilise autant de couleurs différentes pour modifier sa première ébauche du texte. On peut ainsi constater une utilisation de quatre couleurs distinctes. Apparemment, les éléments formels de la lettre (l'en-tête, l'objet, la phrase qui déclenche l'écriture) ont été écrits en bleu, le corps de la lettre en noir et en rouge les traces de mon étayage individuel : on retrouve les modifications formelles de l'en-tête comme la date et l'adresse mais aussi les barres horizontales pour marquer la structuration en paragraphes ainsi qu'une citation du *Horla* barrée, ainsi que des traces qui montrent l'autonomie de l'élève quant à son auto-régulation pour la révision de la langue et la ponctuation. Les ajouts et modifications en verts semblent avoir été faits suite à une autre relecture contrairement à ceux en noirs. Ici, on peut dire que le brouillon a été particulièrement utile car il permet de voir comment travaille l'élève et il permet de se rendre compte du travail qui a été fourni non seulement sur le fond, mais aussi sur la forme et sur la langue ce que l'on ne peut voir avec uniquement la copie de la production finale.

Globalement mon étayage lors de la séance d'écriture du brouillon a reposé sur de nombreuses interventions de type *guidage* et/ou de *correction* sur la présentation même si j'ai pu également intervenir sur des problèmes orthographiques, lexicaux et de compréhension des consignes en faisant parfois des suggestions aux élèves sur ce dont il pouvait insérer dans la lettre et comment.

3.2. Comparaison des premiers jets avec la réécriture finale : y a-t-il des traces d'amélioration grâce à l'étayage ?

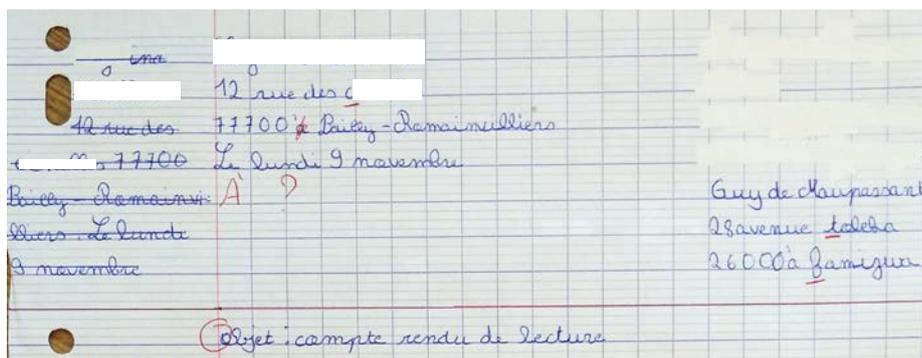
Après avoir analysé les brouillons des élèves dans un premier temps nous allons désormais nous intéresser, dans un second temps, aux productions finales en essayant de voir quel est l'impact de l'écriture en deux temps et quel est l'impact de mon étayage.

Tout d'abord, alors qu'il s'agit bien souvent des brouillons les moins annotés et les moins modifiés, il semble que l'écriture en deux temps a été particulièrement utile aux élèves les plus en difficulté (élève allophone, élève avec un PAP...). En effet, une amélioration au niveau de l'enrichissement du récit notamment est visible entre les deux moments d'écriture. Ainsi, la paire brouillon A et production finale A (annexe 6) montre que l'élève avait écrit le strict minimum qui était demandé par les consignes, c'est-à-dire quinze lignes, et que dans la version finale de sa rédaction il en a écrit dix-neuf et en plus petit. Il s'agit ici d'une amélioration de la

première version du texte car la version définitive intègre des corrections et des ajouts. On peut ainsi noter des différences au niveau de l'en-tête : même s'il y a des ratures, on voit que les adresses sont désormais complètes (ajout du code postal et du nom de la ville pour les coordonnées inventées du destinataire, le code postal et le nom de la ville sont au bon endroit pour l'expéditeur) et l'élève a supprimé la conjonction de coordination « et » illogique ici devant la date. Cependant, dans son changement de date il a omis de remettre l'année. On remarque de nombreux changements orthographiques et syntaxiques : ajout de la majuscule à « Objet », d'une virgule après « Monsieur Guy de Maupassant », correction de certaines fautes d'accord « des moments », « les passages que j'ai beaucoup aimer sont » (à la place de « est »), « les domestiques », « les passage qui mon un peut dessus son » (à la place de « c'est »). On peut remarquer aussi quelques corrections lexicales « brûle » (ajout de l'accent), « détaillé » (ajout du deuxième « l »). Il n'a rajouté qu'une seule faute en recopiant son texte « mais oubliés ». Cette deuxième version du texte lui a également permis de préciser le contenu : « et demande au narrateur » (à la place de « aux personnage »), ajout des deux dernières phrases qui correspondent aux points cinq et six du sujet (avis sur le style d'écriture de l'auteur et avis global sur le livre), ajout de la formule de politesse finale ainsi que de la signature en bas de page. Enfin, cela lui a également permis de se corriger syntaxiquement en rajoutant les mots manquants dans une phrase : « je trouve que cette histoire me fait beaucoup penser au histoire paranormal » et il a fait le choix d'un niveau de langue plus élevé dans la phrase suivante : « cela est beaucoup trop détaillé » (à la place de « c'est »). Ces améliorations ont été permises grâce à une écriture en deux temps mais aussi grâce à mon étayage car j'ai rappelé de nouveau comment devait s'agencer l'en-tête de la lettre. Cet enrichissement du texte est également visible dans la paire brouillon/rédaction finale C (annexe 6) : même si des confusions sont visibles au niveau de l'en-tête, la seconde version du texte a été enrichie de plusieurs paragraphes correspondants aux consignes demandées. On peut donc suggérer que, pour cette élève en particulier, la feuille d'auto-évaluation du brouillon avec les critères à cocher a été utile (annexe 3). Finalement, tous les élèves ont écrit plus que les quinze lignes réglementaires. Même si la longueur n'est pas un critère toujours pertinent en soi, cela montre tout de même qu'une écriture en deux temps permet souvent aux élèves de développer leurs idées. Ce qui laisse penser que le brouillon dans son utilisation la plus minimale comme première ébauche d'un texte sans annotations et modifications particulières reste utile. Il faut tout de même nuancer légèrement cette hypothèse pour quelques élèves qui n'ont pas exploité le brouillon en tant que tel et se sont contentés d'une simple copie/recopie de leur texte. C'est le cas de la paire B (annexe 6). Mais dans mes deux classes ce phénomène a été minime. Cela va malgré tout

dans le sens des recherches didactiques sur l'écriture qui montrent que le brouillon doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique afin d'être véritablement considéré comme un outil pour tous les élèves (Crinon, 2018).

On retrouve dans les brouillons qui ont été bien utilisés des flèches et des ajouts en particulier pour l'en-tête de la lettre : les élèves qui avaient ainsi corrigé leur présentation au niveau de l'emplacement des coordonnées du destinataire et de l'expéditeur, de la date, de l'objet de la lettre etc. mais aussi dans le bas de leur lettre avec la formule de politesse et la signature l'ont fait également dans leur production finale. C'est le cas de la paire brouillon/copie D (annexe 6) dans laquelle on voit que l'élève a tenu compte de ses modifications sur le brouillon. Néanmoins, il faut noter que ces ajustements lors de la première séance n'ont pas suffi pour que tous les élèves écrivent un en-tête de lettre correct, il a donc fallu le réexpliquer lors de la deuxième séance et les productions finales montrent des traces d'hésitation à ce sujet. On le voit sur la paire brouillon/production finale C (annexe 6) et dans l'exemple ci-dessous :

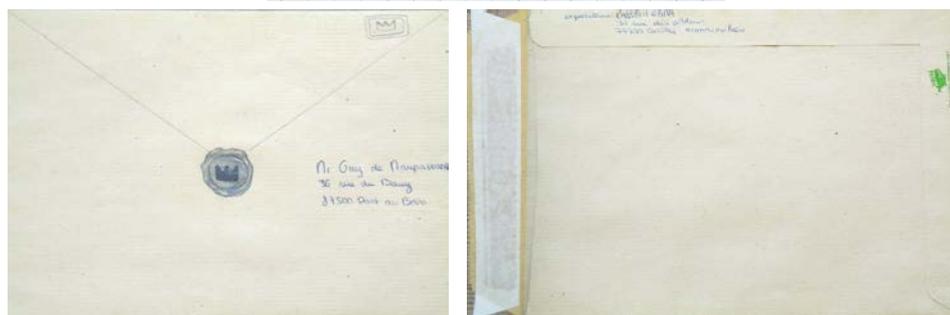
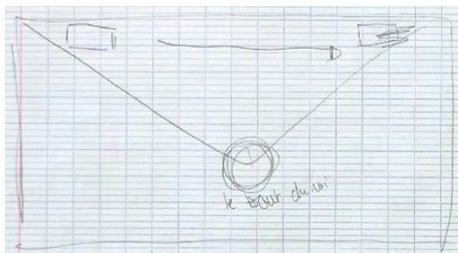


En-tête de la production finale d'un élève de quatrième

Bien souvent, les traces de blanc correcteur sur les copies montrent que je suis passée voir l'élève pour corriger.

La rédaction des enveloppes est aussi intéressante car elle montre des signes de confusion similaires à la présentation de l'en-tête de la lettre. Globalement, la disposition des éléments a été respectée mais les adresses ne sont, là encore, pas toujours complètes. Sur le brouillon 2 (annexe 5), on voit que l'élève a schématisé l'enveloppe de sa lettre pour y placer les éléments tel que je l'avais fait au tableau mais a dessiné l'ouverture de l'enveloppe du côté du timbre. Elle a inscrit une flèche pour montrer que le timbre devait bien se placer en haut à droite. Lors de la deuxième séance d'écriture, l'élève a ramené sa propre enveloppe qui n'avait pas la même forme que celles que j'avais distribuées. Elle a reproduit son schéma, toujours en dessinant une ouverture du côté du timbre et a inscrit les coordonnées de l'expéditeur sur la tranche la plus

large de l'enveloppe tel que je l'avais fait au tableau alors que son enveloppe s'ouvrait sur le côté le plus court. Cela montre que l'élève a donc suivi scrupuleusement les consignes au tableau ainsi que mes indications générales d'étayage sans vraiment les comprendre comme on peut le voir avec les images ci-dessous :



Le brouillon de l'élève en haut et le recto-verso de l'enveloppe en bas

Pour ce qui est du contenu de la lettre, le plus gros bémol est qu'il a été souvent trop allusif par rapport au livre lu : même si quelques élèves ont recopié des passages très précis ou que d'autres ont mentionné des numéros de lignes et de pages, cela reste un phénomène minoritaire. Bien souvent, les élèves font mention d'un événement, d'un personnage mais oublient d'en citer précisément les noms par exemple. Il aurait sans doute fallu prévoir un moment de recherche supplémentaire lors de l'écriture du brouillon pour que les élèves recueillent précisément les informations dont ils avaient besoin ou, lors de la prise de notes de lecture il aurait peut-être fallu demander aux élèves de mentionner des numéros de page ou de relever certains passages explicitement.

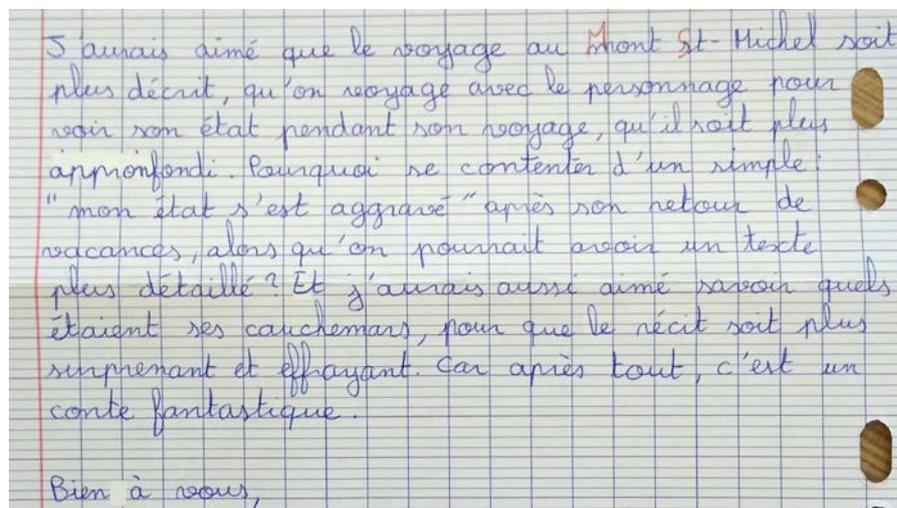
En revanche, il me semble que l'avis personnel est bien développé dans plusieurs copies signe que le *tissage* entre les séances fonctionne. Certes, les élèves pourraient souvent aller plus loin, mais en comparaison avec leurs exercices d'écriture précédents, on remarque une grande amélioration avec plus de réflexe de justification, la feuille de consignes (annexe 2) qui mentionnait à chaque point d'indiquer « pourquoi » a certainement joué un rôle également dans le développement des réponses.

La feuille méthodologique (annexe 4) semble avoir très peu servi, on en retrouve peu les éléments que ce soit dans les copies ou même dans les brouillons et durant les deux séances d'écriture les élèves l'ont laissée de côté.

Il est intéressant de voir que plusieurs élèves ont confondu annotations de l'éditeur et annotations de l'auteur. En effet, le point numéro cinq du sujet demandait aux élèves de commenter le style de l'auteur et on retrouve dans certaines rédactions qu'ils ont trouvé que le livre était facile à lire car l'auteur avait mis des notes en bas de page pour expliquer le vocabulaire ou encore des quizz pour s'assurer de la compréhension du texte par le lecteur.

Sur le plan des consignes, certains élèves ont eu du mal à percevoir la différence entre formuler un avis global sur le livre, commenter des passages précis et faire des remarques sur le déroulement de l'intrigue. Quelquefois, le déroulement de l'intrigue et l'avis global ont été confondus mais comme ils ont respecté scrupuleusement les étapes de la rédaction, on se retrouve avec des répétitions entre le point numéro deux du sujet et le point numéro cinq. La feuille d'auto-évaluation semble avoir été utile aux élèves puisqu'on retrouve dans la grande majorité des copies les divers points du sujet, les paragraphes, les premiers mots donnés par le sujet etc.

Enfin, je signalerai que certains élèves semblent avoir vraiment pris plaisir dans cet exercice et ont même utilisé des questions rhétoriques ou encore ont formulé des conseils et des reproches très intéressants à l'auteur et beaucoup ont fait le choix d'intégrer le point numéro sept du sujet (formuler des conseils ou des reproches à l'auteur), qui leur laissait peut-être plus de liberté d'expression car ils avaient le « droit » de critiquer l'auteur et de lui adresser des conseils presque sur un pied d'égalité (« à votre place j'aurais fait... »).



J'aurais aimé que le voyage au Mont St-Michel soit plus décrit, qu'on voyage avec le personnage pour voir son état pendant son voyage, qu'il soit plus approfondi. Pourquoi se contenter d'un simple "mon état s'est aggravé" après son retour de vacances, alors qu'on pourrait avoir un texte plus détaillé ? Et j'aurais aussi aimé savoir quels étaient ses cauchemars, pour que le récit soit plus surprenant et effrayant. Car après tout, c'est un conte fantastique.

Bien à vous,

Extrait d'une copie où l'avis personnel est particulièrement bien développé

Le retour que j'ai pu avoir de cet exercice auprès des élèves a été globalement très positif même pour ceux qui n'avaient pas aimé le livre, beaucoup se sont pris au jeu parce qu'il s'agissait d'une séquence d'écriture courte, parce qu'ils avaient déjà les idées principales de leur rédaction, parce qu'il laissait malgré tout quelques libertés au niveau de l'expression (dessin du timbre, avis personnel, choix des éléments à mentionner etc.) et parce que la mise sous enveloppe a été stimulante. Il semble que la plupart des élèves ont vu la nécessité et l'utilité d'écrire un texte en plusieurs fois même si tous n'ont pas beaucoup exploité les possibilités que leur offrait le brouillon. Il semble donc que la difficulté relevée par Beucher (2010, p.124), la « [difficulté] à accepter la nécessité de réviser le texte et à le réécrire ou à trouver la motivation nécessaire à l'écriture » a été quelque peu amoindrie dans ce travail d'écriture.

3.3. Barème de correction et réussite sur le plan de l'évaluation

En suivant les différentes étapes et surtout grâce à la feuille d'auto-évaluation, les élèves avaient déjà une première grille d'évaluation. Dans mon établissement d'exercice, on procède à une double évaluation. D'une part on évalue des compétences et d'autre part on fixe une note au travail réalisé. Ici, j'ai évalué la compétence « Lire des œuvres littéraires et fréquenter des œuvres d'art » pour évaluer la capacité d'un élève à rendre compte d'une lecture en autonomie (compréhension, cohérence et avis personnel) et la compétence « Exploiter les principales fonctions de l'écrit » pour déterminer si l'élève est capable de rédiger une lettre en respectant tous les critères de l'écriture épistolaire. Cette rédaction a fait l'objet d'une note sur vingt points répartis comme suit : cinq points étaient attribués pour la présentation de la lettre, le soin et l'utilisation de paragraphes, cinq points concernaient la compréhension du *Horla* (l'élève devait montrer qu'il avait lu le texte et y faire référence), cinq points concernaient le respect des six-sept points du sujet et enfin cinq points étaient consacrés à la qualité de l'expression (orthographe, phrases complètes, vocabulaire). Les notes et la moyenne de classe montrent que l'exercice a été très bien réussi dans mes deux classes bien que les résultats soient naturellement très différents d'un élève à l'autre (moyenne 14,99 en 4^{ème}1, note la plus basse 11 et la plus haute 18,5 ; moyenne 15,07 en 4^{ème}2 note la plus basse 9,5 et la plus haute 19,75). La grille d'évaluation est visible en annexe 7.

3.4. Conclusion et pistes d'amélioration

On l'a vu, globalement l'exercice a été réussi, l'écriture en plusieurs jets ainsi que l'étayage ont permis une amélioration des textes pour une grande majorité d'élèves. Certains élèves se

sont pris au jeu et ont dessiné des timbres très variés, quelques-uns ont même décoré leur lettre sur le temps qu'il leur restait. Malheureusement, on voit aussi que la mise en page que ce soit de la lettre ou des éléments à placer sur l'enveloppe a posé de nombreux problèmes aux élèves et finalement rares sont les copies à ne présenter aucune erreur (y compris pour les majuscules) en dépit de modifications déjà opérées sur le brouillon. Dans l'ensemble, le positionnement des éléments a été respecté et ces derniers sont presque tous présents (timbre, coordonnées du destinataire, de l'expéditeur etc.) mais les retours à la ligne, les majuscules, l'écriture d'une adresse complète avec code postal et nom de ville a été un apprentissage délicat pour beaucoup car la plupart des élèves n'avait jamais écrit de lettre. Finalement, sur cet exercice, j'ai trouvé que c'étaient les normes de l'écriture épistolaire qui ont posé plus de problème que le contenu de la lettre en lui-même.

Dans l'ensemble, les points positifs sont donc les suivants : le brouillon a su être un outil d'aide (à la rédaction, à la mémorisation, à la structuration des idées et des éléments, à la correction de la langue), la feuille de consigne ainsi que la feuille d'auto-évaluation du brouillon ont été utiles et les consignes ont été respectées presque à la lettre..., la rédaction d'un compte-rendu de lecture sous forme de lettre à l'auteur a permis aux élèves de s'exprimer avec une grande franchise en se prêtant au jeu et cela m'a permis de comprendre certaines représentations qu'avaient les élèves (confusion entre auteur et éditeur par exemple), certains élèves se sont identifiés au narrateur du *Horla* et m'ont évoqué des cauchemars, des insomnies, une maladie etc., l'aboutissement en complétant une enveloppe, en la cachetant et en y insérant le texte ont été une source de motivation et la durée de la séquence a été pertinente.

On peut identifier cependant quelques points négatifs : je leur ai fourni trop de documents, la feuille méthodologique « Donner ses impressions de lecture » (annexe 4) n'a pas fait l'objet d'un travail spécifique et n'a donc pas servi, de toute façon les élèves manquaient de temps pour en faire l'usage. Le choix d'un exercice d'écriture sous forme de lettre a amené beaucoup de difficulté quant à la mise en page. Le contenu a bien souvent été trop allusif et enfin, pour certains, le brouillon n'a eu qu'un intérêt limité.

Les pistes d'amélioration pourraient être les suivantes : effectuer un travail plus approfondi sur le brouillon (pour éviter l'allusif) quitte à montrer certains brouillons d'élèves avec des utilisations spécifiques comme cela a été fait dans ce mémoire, systématiser le recourt à l'écriture en plusieurs jets ainsi qu'au brouillon, supprimer le troisième document distribué ou en faire l'objet d'une séance pour qu'il soit utile pour tous les compte-rendu de lecture,

éventuellement demander aux élèves de dessiner dès la première séance l'enveloppe recto-verso avec le positionnement des différents éléments.

Enfin, ce travail d'écriture a donné lieu à une séance de « correction » de la rédaction avec les élèves. Après un rapide bilan oral sur les productions que j'avais évaluées, cela a permis de revenir ensemble sur un certain nombre de fautes syntaxiques, grammaticales et orthographiques ainsi que sur la méthode pour écrire une lettre et rédiger un avis personnel. Cette avait donc séance pour objectif central le *tissage*. Le document présenté en annexe 8 correspond au support que j'ai distribué aux élèves pour réaliser ce travail. Toute la partie sur la langue a été effectuée sur le modèle de la « dictée négociée » : la classe a été divisée en plusieurs groupes qui avaient chacun à corriger une phrase. Chaque groupe a alors proposé une correction de toutes les erreurs ou maladresses qu'ils avaient repérées et devaient justifier leur réponse en rappelant une règle apprise. Si un autre groupe n'était pas d'accord ou voyait une autre erreur il pouvait intervenir. Le corpus a été réalisé en prélevant directement les phrases dans les copies des élèves. J'ai pu réexpliquer une nouvelle fois comment s'effectuait la mise en page d'une lettre avec la rédaction d'une adresse complète notamment et j'ai fait reformuler aux élèves pourquoi il était important d'argumenter précisément quand on donnait un avis personnel.

Conclusion

Comme nous avons pu le voir tout au long de ce mémoire, l'étayage est une notion centrale dans l'enseignement. Il a pour but premier d'aider les élèves à acquérir de nouvelles compétences à chaque étape de l'apprentissage ou à consolider les savoirs et les compétences déjà acquis. Il se traduit par différents gestes professionnels et différentes postures que l'enseignant adopte en fonction des objectifs qu'il a fixés pour chaque activité. La première partie de ce mémoire a montré qu'il existait des gestes spécifiques à l'enseignement de l'écriture, que déterminer les difficultés auxquelles font face les élèves lors de leur entrée dans l'écrit permet de mettre en œuvre un étayage plus efficace et donc d'aboutir à une amélioration effective de la rédaction. Nous avons vu l'importance des gestes de *tissage* pour les élèves et nous avons vu que l'enseignant, par ses interventions tout au long des activités d'écriture proposées, agit plus ou moins directement sur la production finale des élèves. Une attention toute particulière doit être accordée à la formulation des consignes qui se doivent d'être toujours les plus explicites possible. Le travail au brouillon et les exercices de réécriture, associés à un travail sur les caractéristiques des genres littéraires, sur les différentes utilisations de l'écriture mais aussi à un travail de la langue et à des modalités de travail qui favorisent l'échange autour des textes et l'expérimentation des rôles de lecteur/scripteur permettent l'amélioration des écrits. On l'a vu largement à travers ce mémoire, écrire est un exercice complexe qui ne saurait se contenter d'un seul bon étayage. Et s'il y a bien un certain nombre d'invariants didactiques que nous avons relevés pour améliorer l'écriture, ils ne sauraient constituer à eux seuls une recette miracle puisqu'un bon étayage demande toujours une adaptation aux élèves et à la classe. Grâce à l'exercice d'écriture d'un compte-rendu de lecture, qui a été présenté dans la deuxième partie, nous avons pu constater qu'effectivement une écriture en plusieurs jets améliore les textes produits par les élèves. Cela permet également d'aider les élèves à s'emparer pleinement de l'écriture comme d'un outil d'aide à la réflexion, à la création et à la mémorisation à condition que le brouillon ait fait l'objet d'un apprentissage spécifique. L'étude des brouillons et des rédactions finales est très enrichissante car elle montre comment chaque élève s'empare des consignes, fait usage (ou non) des documents et travaille la réécriture de son texte. Sachant cela nous pouvons alors modifier et adapter les prochaines séances d'écriture en adaptant notre étayage et en expérimentant de nouveaux dispositifs didactiques pour que le passage à l'écrit des élèves devienne de moins en moins difficile et les rédactions meilleures.

Bibliographie

BARRÉ-DE-MINIAC C., REUTER Y. (2000). « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. Présentation d'une recherche en cours. », *La Lettre de la DFLM* n°26, pp. 18-23. Lien : https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_2000_num_26_1_1423

BEUCHER C. (2010). « Quels étayages à l'écriture de récits ? », *Synergie Pays Scandinaves* n°5, pp. 123-132. Lien : https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/claude_beucher.pdf

BORÉ C. (2004). « Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire. », *Le français aujourd'hui* n°144, pp. 42-51. Lien : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-42.htm>

BRUNER J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF (6^{ème} édition).

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

BUCHETON D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF Sciences humaines.

CRINON J. (2018). Notes « Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ? », *Conférence de consensus : écrire et rédiger*, Cnesco. Lien : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Crinon.pdf

MOREL F., BUCHETON D., CARAYON B., FAUCANIÉ H., LAUX S. (2015). « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces », *Le français aujourd'hui* n°188, pp. 65-77. Lien : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm>

Table des annexes

Annexe 1 – Document pédagogique : consignes du premier compte-rendu de lecture.....	42
Annexe 2 – Document pédagogique : sujet du compte rendu de lecture sur <i>Le Horla</i>	43
Annexe 3 – Document pédagogique : feuille d’auto-évaluation du brouillon	45
Annexe 4 – Document pédagogique : donner ses impression de lecture	47
Annexe 5 – Brouillons d’élèves.....	48
Annexe 6 – Brouillons d’élèves et productions finales	56
Annexe 7 – Document pédagogique : grille d’évaluation.....	64
Annexe 8 – Document pédagogique : document pour la séance de correction	65

Annexe 1 – Document pédagogique : consignes du premier compte-rendu de lecture

Compte rendu d'une lecture en autonomie

Pour le 15 octobre

Compétences évaluées :

Lire des œuvres littéraires et fréquenter des œuvres d'art > je reformule un contenu textuel, répond à des questions, justifie le titre et formule un avis argumenté sur l'œuvre lue	
Contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome > j'ai recours à des stratégies de lecture pour comprendre un texte, je justifie une interprétation en m'appuyant sur le texte	
Organiser son travail personnel > Planifier les étapes et les tâches pour la réalisation d'une production > je respecte les consignes	

Lectures personnelles : Lire les cinq nouvelles du recueil *Nouvelles réalistes* de Maupassant : « La parure », « Clochette », « Boitelle », « Le trou » et « Toine »

Consignes :

- 1) Choisir **la nouvelle qui vous a le plus intéressé** et l'indiquer sur la copie
- 2) Qui sont les **personnages principaux** ?
- 3) **Résumer** en quelques phrases la nouvelle et **justifier son titre**
- 4) Recopier **deux passages** (au moins 3 lignes chacun mais pas toute une page) qui vous ont **marqués**. Expliquer pour chacun des passages **pourquoi vous les avez choisis** et **ce qu'il se passe** à ce moment-là de la nouvelle.
- 5) **Qu'avez-vous pensé** de ce récit ? Indiquez **cinq bonnes raisons** de conseiller ou de déconseiller cette lecture à un ami.
- 6) Quelle autre nouvelle vous a intéressé et **pourquoi** ?

Annexe 2 – Document pédagogique : sujet du compte rendu de lecture sur *Le Horla*

Consignes :

A partir de vos notes de lectures, **rédiger** une **lettre** pour rendre compte de votre lecture du *Horla* : minimum 15 lignes. Cette lettre sera lue par un autre élève de la classe et par le professeur.

Comment rédiger ma lettre ?

- **J'identifie le destinataire de ma lettre** : l'auteur du *Horla*, Guy de Maupassant
- Je respecte la **présentation** d'une lettre en suivant le modèle ci-dessous : votre nom et votre adresse en haut à gauche ainsi que la ville où vous écrivez et la date à laquelle vous écrivez, nom et adresse de la personne à qui vous écrivez en haut à droite (n'oubliez pas d'inventer l'adresse), objet, formules de politesse. N'oubliez pas de signer votre lettre !

[Votre NOM Prénom] [Votre adresse] A [ville], le [date]	[NOM Prénom] (du destinataire) [Adresse que vous aurez inventée]
Objet : compte-rendu de lecture	
Monsieur Guy de Maupassant,	
Je viens de terminer la lecture du « Horla » et [suite de la lettre à compléter]	
[Formule de politesse finale : « Bien à vous/Cordialement »...]	
	[Votre NOM Prénom] [Signature]

- **J'indique dans ma lettre** :
 - 1) Quels sont **les passages** qui m'ont touché ou déçu et dire **pourquoi**
 - 2) Ce que je pense de **l'intrigue** (= l'histoire) : est-ce qu'elle m'a déroutée, est-ce qu'elle m'a plu, est-ce qu'elle m'a fait penser à quelque chose en particulier comme une musique par exemple, quelle autre fin j'aurais préféré lire etc.
 - 3) Ce que je pense des **personnages** (leurs réactions, leur comportement...)
 - 4) Si j'ai pu **m'identifier** aux personnages et **pourquoi**

- 5) Si j'ai aimé le **style d'écriture** de l'auteur, si j'ai trouvé le livre facile à lire ou compliqué et **pourquoi**
 - 6) Si j'ai **aimé** ce livre et **pourquoi**
 - 7) + Eventuellement **les conseils et les reproches** que j'ai à faire à mon destinataire et **pourquoi**
- Je n'oublie pas de **signer** ma lettre et de la glisser dans **une enveloppe** avec le nom et l'adresse du destinataire et de l'expéditeur (moi). Je dessine un timbre sur l'enveloppe (et éventuellement je peux la **décorer** en lien avec le texte).

Annexe 3 – Document pédagogique : feuille d’auto-évaluation du brouillon

Feuille d’auto-évaluation : Je vérifie le brouillon de ma lettre

J’ai respecté le format de la lettre officielle :

- En haut à gauche se trouvent **mon nom, mon prénom, mon adresse** (code postal ET ville), la **ville où j’écris** cette lettre (« A ») et la **date en lettres** à laquelle j’écris (« le »)
- En haut à droite se trouvent **le nom, le prénom et l’adresse** (code postal ET ville) de mon **destinataire**
- J’ai recopié SANS FAUTES** le début de la lettre depuis « Objet : compte-rendu » jusqu’à « la lecture du « Horla » » en respectant la mise en page (retour à la ligne)
- J’ai terminé ma lettre par une **formule de politesse** (« Bien à vous, » / « Cordialement, » etc.)
- J’ai **signé ma lettre** en bas à droite de mon **nom-prénom** et de ma **signature**
- J’ai indiqué sur **l’enveloppe les coordonnées du destinataire** et au verso celles de **l’expéditeur** (moi)
- J’ai dessiné un **timbre**

Ma lettre contient :

- Les 6 (+ le 7 éventuellement) points mentionnés dans les consignes :
 - 1) j’ai mentionné au moins **deux passages précisément** et dit **pourquoi** je les ai choisis
 - 2) j’ai indiqué ce que j’ai pensé du déroulement des événements dans l’histoire y compris la **fin**
 - 3) j’ai formulé un avis sur les personnages du livre en **citant précisément** de quels personnages je parle
 - 4) j’ai indiqué si j’ai réussi ou non à **m’identifier** aux personnages ou à un personnage en particulier et **pourquoi**
 - 5) j’ai indiqué si j’ai trouvé le livre **facile** à lire ou non et j’ai dit **pourquoi**
 - 6) finalement j’ai formulé un **avis global** sur le livre.
 - (7) j’ai formulé des conseils et/ou des reproches à mon destinataire en expliquant pourquoi)
- Je suis **revenu€ à la ligne** et j’ai **sauté une ligne** entre chaque point demandé (entre 1) et 2), 2) et 3) etc.)

J’ai fait attention à l’orthographe, à la syntaxe et à la présentation :

- J’ai mis des **majuscules** (début de phrase, noms propres...), des **virgules** (après la formule d’adresse et la formule de politesse finale...) et des **points** pour terminer mes phrases

- Je me suis **relu(e)** pour **corriger mes fautes d'orthographe** : accord du verbe avec le sujet, accords au sein du groupe nominal...
- Je suis **lisible**, mon travail est **propre** et **soigné**

Annexe 4 – Document pédagogique : donner ses impressions de lecture

Des mots pour donner son avis :

- Je pense que/ Je trouve que...
- Je regrette que/J'aurais aimé que/J'aurais souhaité que...
- J'ai apprécié ce livre/ Je ne l'ai pas apprécié car...
- J'ai aimé ce livre/ Je ne l'ai pas aimé car...
- Il m'a amusé(e)/ Il m'a ennuyé(e) car...
- Il m'a plu/ Il ne m'a pas plu car...
- Il m'a scandalisé(e)/étonné(e)/surpris(e) car...
- Il m'a ému(e)/touché(e) car...
- Il m'a intéressé(e)/Il ne m'a pas intéressé(e) car...
- Il m'a déçu(e)/Il ne m'a pas déçu(e) car...
- Il m'a fait penser à... car...
- J'ai aimé le style de l'auteur parce que...
- Je me suis identifié(e) au(x) personnage(s)... car...

Des connecteurs logiques pour articuler ses idées :

Tout d'abord – En premier lieu – dans un premier temps – pour commencer ...

Ensuite – puis – de plus – en outre – dans un deuxième temps – en second lieu ...

Cependant – néanmoins – en revanche – pourtant ...

Des adjectifs pour caractériser le texte :

Drôle – amusant – émouvant – surprenant – animé – poétique – violent – effrayant – étonnant – lassant – comique – vivant – triste – cruel – exaltant – intéressant – inintéressant – magique – original – prenant – réaliste – critique – humoristique – étrange – tragique...

Des adjectifs pour décrire la personnalité d'un personnage et dire ce qu'il vous inspire :

Qualités :

Sympathique – aimable – serviable – gentil
Honnête – franc – sincère
Rusé – malin – intelligent
Sensible – émotif – touchant
Courageux – vaillant
Ouvert – curieux
Incroyable – extraordinaire – admirable – exemplaire

Défauts :

Insupportable – pénible – ennuyeux
Peureux – timoré
Jaloux – envieux – rancunier
Avare – cupide
Fier – orgueilleux
Entêté – colérique – agressif
Hypocrite – malhonnête – menteur
Mou – passif – paresseux

L'intérêt du livre, le but de l'auteur :

- Intérêt documentaire/scientifique/historique...
- Il permet de s'évader/de se divertir
- Il fait réfléchir sur...
- Il procure des émotions/Il fait rire/pleurer...
- Il rappelle des choses vécues
- Il permet de comprendre ...
- L'auteur cherche à émouvoir/ effrayer/ témoigner / démontrer/ critiquer ...

Annexe 5 – Brouillons d'élèves

Brouillon 1 :

1) Pour commencer, certains passages m'ont touché comme le fait que le personnage ait l'humeur qui varie tous les jours, qu'il tombe malade, commence à désespérer et à appréhender le malheur ; mais que malgré tout ça, il fasse preuve de beaucoup de bravoure au quotidien.

(1) Je me demande comment a-t-il s'endormir nuit après nuit, malgré le fait de savoir qu'il allait plausiblement faire un de ses effroyables cauchemars. Voir des faits singuliers se produisent dans sa maison, voire sous ses yeux et malgré tout, se persuade qu'il est victime d'hallucinations. Et lorsqu'il se fait posséder, ne se laisse pas abattre, cherche à s'échapper puis à se venger.

D'autres passages m'ont déçu comme ^{le narrateur} lorsque se rend au mont Saint-Michel, qu'il le narrateur s'adresse au Moine et que ce dernier lui raconte des légendes sur la région. Ou encore lorsque est la fête de la République ou bien lorsque le 21 juillet il alla dîner à Bougival puis alla au bal des canotiers. Je pense que certains passages de ce genre auraient pu être retiré de cette nouvelle, car ils sont inutilis à la progression du récit.

2) Malheureusement, sans vouloir vous décevoir l'intrigue ne m'a pas plu. Sachez que votre nouvelle est très intéressante mais que je ne l'ai pas vraiment apprécié car les nouvelles / livres fantastiques ne sont pas celles qui me plaisent le plus, j'ai en revanche beaucoup aimé vos nouvelles réalistes.

3) Certes, votre nouvelle ne m'a pas plu, mais je tenais quand même à saluer le courage du personnage principal ; qui malgré le fait de savoir que des choses anormales se passent sous son toit a réussi à opérer son sang-froid.

4) A vrai dire, j'avoue avoir eu du mal à m'identifier aux personnages car face à une situation telle que celle du narrateur je n'aurais jamais pu être aussi malin et coriace que lui.

5) J'ai aimé votre style d'écriture, bien qu'il soit très mystérieux ; comme le fait que le nom du personnage principal ne nous soit pas dévoilé.

6) Je n'ai pas vraiment aimé ce livre car les histoires d'horreur ne sont point celles qui me fascinent le plus.

7) Pour conclure, votre nouvelle fantastique "Le Horla" est un très bon récit et n'a rien à envier à vos autres nouvelles fantastiques ou poétiques. Vos nouvelles fantastiques sont très bien écrites, et les fantastiques m'ont fait une grande frayeur.

Je pense donc que vous devriez continuer d'écrire des nouvelles bien que les fantastiques ne soient pas mes favorites.

Guy de Maupassant
5 rue du Bourgeois
77 600 Lyon

Monsieur Guy de Maupassant,

Je viens de terminer la lecture du « Horla » et j'aimerais vous faire partager mon avis sur ce dernier :

Pour commencer, certains passages m'ont touchée comme le fait que le personnage ait l'humeur qui varie tous les jours, qu'il tombe malade, commence à désespérer et à appréhender le malheur ; mais que malgré tout ça, il fasse preuve de beaucoup de bravoure au quotidien.

Je me demande comment il a pu s'endormir nuit après nuit, malgré le fait de savoir qu'il allait plausiblement faire d'effroyables cauchemars. Voir des faits singuliers se produire dans sa maison, sous ses yeux et malgré tout, se persuader qu'il est victime d'hallucinations. Et lorsqu'il se fait posséder, ne se laisse pas abattre, cherche à s'échapper puis à se venger.

D'autres passages m'ont déçu comme lorsque le narrateur se rend au mont Saint-Michel, qu'il s'adresse au moine et que ce dernier lui raconte des légendes sur la région. Ou encore lorsque c'est la fête de la République ou bien quand le 21 juillet il alla dîner à Bougival puis au bal des Canotiers. Je pense que certains passages de ce genre auraient pu être retirés de cette nouvelle, car ils sont inutilis à la progression du récit.

Malheureusement, sans vouloir vous décevoir, l'intrigue ne m'a pas plu. Sachez que votre nouvelle est très intéressante mais que je ne l'ai pas vraiment appréciée car les nouvelles/livres fantastiques ne sont pas celles qui me plaisent le plus, en revanche j'ai beaucoup aimé vos nouvelles réalistes.

Certes, votre nouvelle ne m'a pas plu, mais je tenais quand même à saluer le courage du personnage principal ; qui malgré le fait de savoir que des choses anormales se passent sous son toit a réussi à garder son sang-froid.

A vrai dire, j'avoue avoir eu du mal à m'identifier aux personnages car face à une situation telle que celle du narrateur je n'aurais jamais pu être aussi maligne et coriace que lui.

J'ai aimé votre style d'écriture, bien qu'il soit très mystérieux ; comme le fait que le nom du personnage principal ne nous soit pas dévoilé.

Pour conclure, votre nouvelle fantastique « Le Horla » est un très bon récit et n'a rien à envier à vos autres nouvelles. Elles sont très bien écrites, et les nouvelles fantastiques m'ont donné une grande frayeur.

Je pense donc que vous devriez continuer à écrire des nouvelles bien que les fantastiques ne soient pas mes favorites.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, mes salutations les plus distinguées

VAINQUEUR

Brouillon 2 :

Guy de Maupassant
36 rue du Bourg
adresse composée

en des pages
suite

objet: compte-rendu de lecture

300

Che Monsieur Guy de Maupassant,
je viens de terminer la lecture de «Hector» et
années

J'ai trouvé que la construction de votre
œuvre était intéressante malgré un début
déviant. La manière dont l'histoire commence
est quelque peu particulière. *

cependant la lecture
était agréable; les mots et les phrases
étaient ~~clairs et précis~~ faciles à comprendre
et s'enchaînaient ~~avec une aisance~~ facilement.

J'ai aimé ce livre car je le trouve mystérieux
et original (je parle de la construction),
j'aurais peut être préféré ~~quelques~~ quelques
quelques détails en plus pour penser, visualiser
ce que vous voulez exprimer. ^{mieux}

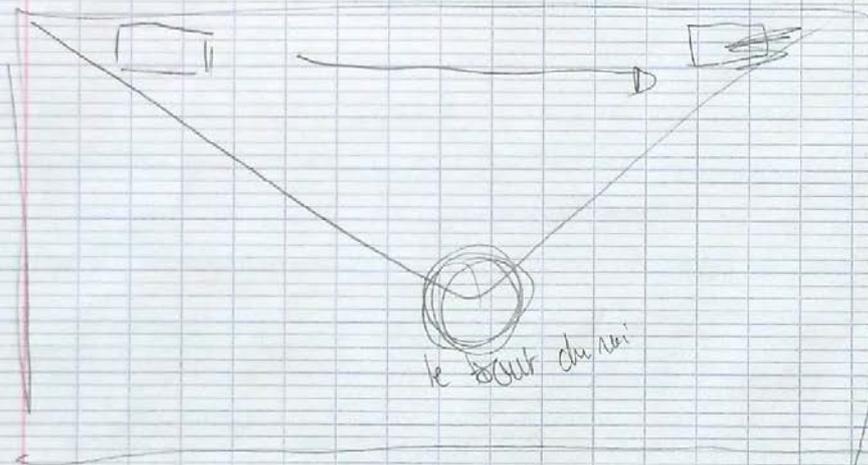
* Sa manière à
agir est singulière
- cela plait peut-être
à
à
à

Pour les personnages, je j'apprécie
beaucoup le personnage principal, il est mystérieux, intrigant,
et donne envie d'apprendre d'avantage sur ce personnage. * Pour le
~~Cet être pensant sans se mêler à la foule~~
~~qui semble à la fois~~
Hector je trouve qu'il est difficile de l'apprécier. * (il semble à être
invisible ou à la curiosité mais aussi la colère) (Cet être qui
est difficile à comprendre; *
On esp. dans le passage ligne 798
Et moi seul à moi ne peut distinguer la nouvelle - œuvre qui me le procure.

5
5
6
7
6
7
A
B

① Je trouve que c'est un passage qui attire l'œil du lecteur, car il montre
notre impuissance face à ce ^{genre} type d'œuvre.
~~Il montre~~ Il évoque la réalité de ~~nos~~ capacités
de organes humains.

② que
J'ai trouvé l'histoire était très intéressante,
et quelque peu original. Elle est ~~très~~
intrigante et accrocheuse. ~~lorsque j'ai~~ Au fur et à mesure
que je commençais à lire, j'avais toujours ~~eu~~ l'envie de
connaître la suite.



Bien à vous

Brouillon 3 :



L'Guy de Maupassant
et ses nouvelles
Bastille - Roubaillou

lui



Objet : Compte rendu de lecture

contenu

Presentation

- ① les passages qui m'ont touché sont quand il va voir le monde et aussi quand il a le suspense car on sait pas s'il se suicide ou pas.
- ② Au début l'histoire m'a fort ennuyé plus mais après petit à petit ça se répète souvent donc on s'ennuyait un peu parce qu'il nous disait tout le temps qu'il était malade
- ③ le personnage principal me faisait beaucoup rire car il avait l'air d'avoir des problèmes mentaux malgré que son comportement était logique
- ④ J'ai pu ~~me~~ m'identifier au personnage car moi aussi je tombe souvent malade bien que je n'ai pas d'allergie comme lui je trouve que c'est un peu forcé
- ⑤ J'ai trouvé le livre assez facile car c'était bien présenté et posé en plusieurs parties donc j'ai bien aimé concernant le style d'écriture on ne va pas chaque
- ⑥ J'ai bien aimé le livre car il était très instructif on apprend plein de choses malgré que ~~qu'il~~ qu'il y a beaucoup de répétition ça pourrait devenir lassant mais je le conseille

⑦ Je n'ai rien à vous reprocher car votre travail est exceptionnel, je vous ~~conseille~~ conseille de continuer sur cette lancée. Je vous ~~très~~ félicite.

Cordialement

[Redacted signature] Genev

Brouillon 4 :



M. Guy de Maupassant
124 rue des tournesols,
Berlin 10115

Objet : compte-rendu de lecture

- 1 Monsieur Guy de Maupassant,
 - 2 Je viens de terminer la lecture du "Horla" et le passage
 - 3 où le narrateur décide de se tuer pour se libérer du "Horla"
 - 4 m'a touchée car se trouve que c'est une belle fin qui est
 - 5 mystérieuse et laisse place à l'imagination. L'intrigue m'a
 - 6 beaucoup plu, elle était très intéressante et on a tout
 - 7 le long de celle-ci, on ^{voulait} ~~est~~ savoir ce qui se ^{passerait} ~~passait~~ ensuite.
 - 8 ~~L'histoire était très agréable à lire.~~
 - 9 Les personnages ont en grande partie des réactions ou des idées
 - 10 qu'on peut comprendre ^{la narration} ~~surtout~~ grâce à aux descriptions de
 - 11 ^{ce} ~~leur~~ état d'esprit, par exemple, on comprend bien que le Horla
 - 12 ^{rend} ~~le~~ ^{du narrateur} ~~narrateur~~ ^{avait} ~~est~~ fou et qu'il n'a plus qu'un seul choix ce
 - 13 qui rend son suicide et l'incendie qu'il crée plus logique.
 - 14 Votre façon d'écrire ce récit nous permet de bien nous
 - 15 identifier au personnage surtout dans leurs décisions.
 - 16 Votre style d'écriture rend l'histoire très facile et agréable
 - 17 à lire on comprend bien l'intrigue. ^{l'intrigue}
 - 18 J'ai beaucoup aimé votre livre grâce à ~~l'histoire qui~~ ^{l'intrigue}
 - 19 ~~était~~ ^{intéressante}, la fin, les personnages...
 - 20 Je n'ai aucun conseils ou reproches à vous donner, l'histoire
- est très bien comme ceci

Citroën est très intéressant, car l'histoire ~~et est~~
présenté sous forme de journal comme si le
personnage principal nous écrivait directement.
Dans la globalité j'ai adoré l'histoire, ~~intéressante~~
~~intéressante~~ et fantastique. ^{intéressante}

Je pense que il n'y a rien à changer mais peut
être simple un peu l'histoire car je pense
que beaucoup de lecture on été dérivée à la
lecture de votre nouvelle.

Bien à vous.

Brouillon 6 :

M. Guy de Maupassant
43 rue des remords
Paris 75680

Objet : compte-rendu de lecture

1 Monsieur Guy de Maupassant,
2 Je viens de terminer la lecture du "Horla" et le
3 passage qui m'a le plus touché est la fin car le
4 narrateur c'est Ruçiolé / l'intrigue était intéressante
5 parce que il y a eu beaucoup ^{de} rebondissement, par
6 exemple quand il a fait brûler sa maison / les
7 personnages Horla était intriguant parce que ^{on le voyait par} ~~il m'excitait~~
8 ~~et m'agissait pas directement sur lui mais~~ ^{comme même} a réussi à rendre le narrateur bou /
9 Je me suis pas directement identifié aux personnages
10 parce que moi je m'aurais pas réagit comme ça, ~~le~~
11 ~~narrateur est différent de moi~~ / j'ai aimé votre style
12 d'écriture, et j'ai trouvé ^{que le} ~~le~~ livre ^{était} facile à lire car
13 c'était facile à lire, est très fluide / j'ai beaucoup
14 aimé à lire parce que c'était ^{à lire} ~~facile à lire~~ est parce
15 que l'histoire était très fascinante / Si j'aurais
16 une reproche à vous faire ce serait le fait que l'
17 histoire était un peu trop longue mais sinon le
18 ~~ti~~ histoire était parfaite.
19 Cordialement.
20

Filou

Annexe 6 – Brouillons d'élèves et productions finales

Brouillon et copie A :

Guy de Maupassant
3 rue de la Combe de Maupassant

Objet : compte-rendue de lecture

Monsieur Guy de Maupassant

Je vais de terminer la lecture du « Hecle » et je trouve ce récit très intéressant car l'histoire est très bien détaillée même très détaillée dans certains des moments dans l'histoire. Les passages que j'ai beaucoup aimé est quand la cousine du personnage principal a fait hypnotiser et demande aux personnages 500 francs, j'ai bien aimé aussi quand il brûle sa maison mais oublie le domestique. Les passages qui m'ont un peu déçu c'est quand il essaie de dormir et qu'il se fait passer je trouve que c'est beaucoup trop détaillé. Je trouve que cette histoire me fait beaucoup au paranormal et au surnaturel un peu fou. Je trouve que il y a des personnages pas assez détaillés comme le docteur et la cousine du narrateur.

(Brouillon A)

Ojet: compte-rendue de lecture

Monsieur Guy de Maupassant:

Je viens de terminer la lecture du « Poêle » et je trouve ce récit très intéressant car l'histoire est très bien détaillée même très détaillée dans certains moments de l'histoire. Les passages que j'ai beaucoup aimer sont quand la cousine du personnage principal ce fait hypnotiser et demande au narrateur 5 000 franc, j'ai bien aimer aussi quand il brûle sa maison mais oublie les domestiques. Les passage que mon un peut déresser son quand il arrive de glorieux et qu'il ce fait passer je trouve que cela est beaucoup trop débilité. Je trouve que cette histoire me fait beaucoup penser au histoire paranormal et au personne un peut fou. Je trouve qu'il y a des personnages pas assez débiller comme le docteur et la cousine du narrateur. Je trouve que cette histoire est facile à lire car cette histoire est intéressante. J'ai beaucoup aimer cette histoire car ce récit me fait penser a d'autres histoire mais beaucoup très détaillé.

Cordialement, M. Maupassant

(Production finale A)

Brouillon et copie B :

le 5 de novembre 2021

objet: compte-rendu de lecture

Monsieur Juy de Maupassant

Je viens de terminer la lecture de « Flore » et c'est une histoire intéressante. J'ai adoré le passage de la maison prend feu, car j'aime la destruction. J'ai aimé l'histoire, rien à dire elle est parfaite. Les personnages sont un peu trop méchant mais il sont ~~et~~ même gentils.

Mais ils avait trop de qualité pendant l'histoire.

J'ai aimé le style de l'écriture de l'auteur.

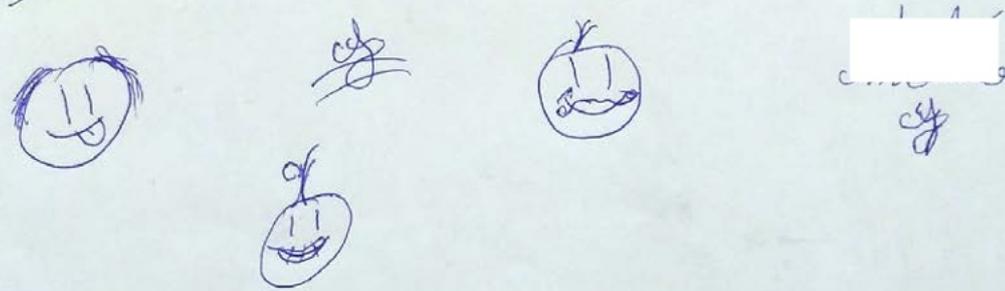
C'était facile à lire.

Il y avait pas trop de mots compliqués dans l'histoire (texte)

Mais, j'ai aimé ce livre il est bien, car l'histoire est intéressante.

Mais l'histoire est trop ralentie, il faut arrêter de lire l'histoire, car ça revient toujours à la même chose.

Bien à vous Cordialement [redacted]



77000
la rue de la perle,
B. D. Bagley, le 5/11/2020 cinq, novembre de deux mil vingt
2021

ce Juy de Maupassant
rue du dentiste

(Brouillon B)

[redacted]
[redacted]
[redacted]
le 5 novembre 2021

M^{lle} Lucy de Maupassant
rece de dentiste

40746

Objet: compte-rendu de lecture
Monsieur ^{est} Lucy de Maupassant, Chiverville

Je viens de terminer la lecture des « Florba »
et c'est une histoire intéressante. J'ai coloré
le passage où la maison prend feu, car j'aime
la destruction. J'aime l'histoire, rien à dire elle
est parfaite.

Les personnages sont un peu trop méchants mais
ils sont ~~ce~~ même gentils. Non, il y a trop de
qualités pendant l'histoire. J'ai aimé le style
d'écriture de l'auteur c'était facile à lire.

Il avait pas trop de mots compliqués dans le texte.
Oui, j'ai aimé ce livre il est bien,
car l'histoire est intéressante.

Mais l'histoire était trop facile à deviner
la suite, il faut arrêter de raconter l'histoire,
car ça revient toujours à la même chose.

Cordialement, [redacted]

[redacted]
[redacted]
[redacted]
af

(Production finale B)

Brouillon et copie C :

10
700

M. Guy de Maupassant
17 rue de la Paix
87800

Les passages qui m'ont touché ou déçu sont " Je vis
divinement, faut près de moi, la tige d'une de ces
noses se plie comme si une main invisible l'eût tendue,
puis se cambré comme si la main l'eût ovalisé. " Je
suis perdu! quelque un possède mon âme la gouverne
quelque un ordonne tous mes actes, tous mes mouvements
toutes mes pensées."

Et que je pense de l'histoire c'est que c'est très
étrange, il faut des cauchemars, des sautements
et a des visions des crises d'absurdiste, amoralisme
qu'il a des crises de démence. Il dit qu'il me
comprend plus que ces quelque un d'autre. Il dit
qu'il est possédé, Il y a une épidémie
de folie, comparable aux démences contagieuses.
Les gens deserte leurs maisons et villages.
Il dit que c'est la fin du règne de l'homme.
Il dit qu'ils appellent le hara.

(Brouillon C)

do Guy de
Maupassant
17 rue le Harla,
Paris.
55500

Pien

en lettres!

Les passages qui m'ont touchés ou déçus sont:
"Je vis distinctement, tout près de moi, la ligne
d'une des nases se plier comme si une main
invisible l'eût tendue, puis se cambrer comme
si la main l'eût cueillie." Ce passage m'intrigue
car on ne sait pas si c'est une illusion ou réel.
"Je suis perdu: quelqu'un possède mon âme
la gouverne, quelqu'un condamne tous mes
actes, tous mes mouvements, toutes mes pensées."

Ce que je pense de l'intrigue.
Cette histoire m'a plu et déçue car on ne
sait pas vraiment si c'est réel ou pas,
J'aurais préféré que la Jim se remuât mieux,
qu'à la Jim il ne se suicide pas.

Ce que je pense du personnage principal c'est
qu'il est fou et malade.) est-ce positif ou négatif
Le harla déteste le personnage principal
C'est pour ça qu'il le hait.

(Production finale C)

Je m'ai pas pu m'identifier en ces
personnages car je trouve qu'ils ne me
correspondent pas. / pourquoi? quels personnages

Je m'ai pas aimé l'écriture de
l'auteur car je trouve l'intrigue
trop excentrique. J'ai trouvé le titre facile
à lire car le niveau d'écriture et tout à mon
niveau.

Je m'ai pas aimé ce livre car il était
tragique et excentrique.

Évidemment,
[Signature]

Brouillon et copie D :

A [redacted] lieux
Je [redacted] 020

Guy de Maupassant
18 rue des Eures 75001
A Paris.

objet: Compte rendu de lecture

- Monsieur Guy de Maupassant,
- Je viens de terminer la lecture du « Horla » et je trouve cette histoire mystérieuse car le personnage principal, un soir avait rempli une canuche d'eau et le lendemain elle était vide. Le personnage principal habite en Normandie. Le héros de l'histoire nous raconte son histoire comme dans un journal. L'histoire commence le 8 mai. Le 18 mai il se sentait malade donc il est allé voir un médecin qui lui a donné des calmants, le narrateur fait des cauchemars et décide d'aller au Mont saint Michel, j'arrive à midi et je y suis déjà allé avec ma famille et on a vraiment envie de l'aider pour qu'il ne devienne pas fou.

(Brouillon D)

J'ai aimé ce livre mais j'ai trouvé la fin triste. Il a agi sans vraiment réfléchir en brûlant sa maison. J'aurais aimé une autre fin plus joyeuse où il aurait découvert que ce n'était qu'un rêve et que tout se terminait bien.

Cordialement [redacted]

[redacted]

[redacted]

iers

lundi 9 novembre 2020

Objet: Compte-rendu de lecture.

Monsieur Guy de Maupassant,

Je viens de terminer la lecture du « Horpa » et je trouve cette histoire mystérieuse car le personnage principal, un soir avait rempli une carafe d'eau et le lendemain elle était vide.
deuxième passage ?

Le personnage principal habite en Normandie. Il nous raconte son histoire comme dans un journal et on a vraiment envie de l'aider pour qu'il ne devienne pas fou. *Mais qu'en tu pense du personnage ? deuxième passage ?*

Il se sentait malade donc (le pécos) est allé voir un médecin qui lui a donné des calmants. Le narrateur fait des cauchemars et décide d'aller au Mont Saint Michel. J'arrive à m'identifier car j'y suis déjà allé avec ma famille.

J'ai aimé ce livre mais j'ai trouvé la fin

(Production finale D)

triste. Il a agi sans vraiment réfléchir en brûlant sa maison. J'aurais aimé une autre fin plus joyeuse où il aurait découvert que ce n'était qu'un rêve et que tout se terminait bien.

Cordialement,

Annexe 7 – Document pédagogique : grille d'évaluation

Compétences évaluées :

→ **Lire des œuvres littéraires et fréquenter des œuvres d'art** > je sais rendre compte d'une lecture en autonomie (compréhension, cohérence, avis personnel)

→ **Exploiter les principales fonctions de l'écrit** > Je suis capable de rédiger une lettre en respectant tous les critères de l'écriture épistolaire. (renseignements sur l'expéditeur et le destinataire (noms, prénoms, adresses respectives, lieu et date de l'écriture), formule de politesse liminaire au destinataire, signature, paragraphes)

Barème de notation : 20 points

→ Présentation de la lettre, soin, paragraphes : /5

→ Compréhension du *Horla* (montrer qu'on a lu le texte, y faire référence) : /5

→ Respect des 6-7 points du sujet : /5

→ Qualité de l'expression (orthographe, phrases complètes, vocabulaire...) : /5

Annexe 8 – Document pédagogique : document pour la séance de correction

Correction du compte-rendu de lecture sur *Le Horla* :

Ces phrases comportent des maladresses et/ou des fautes (orthographe, grammaire, syntaxe). Réécrivez-les de manière à ce qu'elles soient parfaites. Le nombre d'erreurs à corriger se trouve indiqué entre parenthèses :

1) Le personnage principale m'a semblée fou. (2)

.....

2) J'ai trouvé l'histoire interressante, intrigante et passionnante. (2)

.....

3) Le passage qui ma particulièrement marquer est quand il rend visite au médecin et que il ne signale rien d'anormal alors qu'il a des problèmes mentaux. (4)

.....

.....

4) J'ai pas beaucoup apprécié le moment où le héro se rend au mont Saint-michel. (4)

.....

5) J'ai trouvé ce personnage sympa. (1)

.....

→ Quand la consigne mentionne d'indiquer **les passages** qui nous ont touché et de donner un avis sur **les personnages** en **citant précisément** de quels personnages il s'agit, que doit-on faire ?

.....

.....

.....

.....

→ Comment écrit-on une **adresse postale** ?

.....

.....

.....

.....

→ Que veut dire « **Exp** » et quand/comment l'**utilise**-t-on ?

.....

.....

→ A quoi faut-il **faire attention avant** d'employer les pronoms personnels comme « il » ?

.....
.....

Résumé :

Dans ce mémoire nous nous intéressons à ce qui permet l'amélioration de la rédaction des élèves de quatrième en nous intéressant particulièrement à la question de l'étayage. Pour cela, nous revenons sur ce qu'est l'étayage en général (en quoi il consiste, dans quels gestes professionnels et quelles postures il se traduit...) avant de voir quel est l'étayage spécifique aux travaux d'écriture. Afin d'améliorer la rédaction des élèves nous relevons un certain nombre d'invariants didactiques qui répondent à des difficultés précises pour les élèves lors du passage à l'écrit. Enfin, dans une deuxième partie, nous analysons les brouillons d'élèves de quatrième en regard de leurs productions finales lors d'un exercice d'écriture d'un compte-rendu de lecture, afin de retrouver des traces d'étayage et de déterminer ce qui a permis, ou non, d'améliorer la production finale.