Faire évoluer la compétence scripturale des élèves

Faire évoluer la compétence scripturale des élèves

Stéphane Colognesi

Promoteurs

Silvia Lucchini (UCL)
Catherine Van Nieuwenhoven (UCL)

Comité d'encadrement
Mariane Frenay (UCL)
Maurice Niwese (Bordeaux)

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation

UCL PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN

Collection de thèses de l'Université catholique de Louvain, 2015

Président

Michèle Garant

Comité d'accompagnement et jury

Silvia Lucchini

Catherine Van Nieuwenhoven

Mariane Frenay

Maurice Niwese

Joaquim Dolz

Jacques Grégoire

© Presses universitaires de Louvain, 2015
Dépôt légal : D/201x/9964/xx
ISBN : 978-2-87588-xxx-x
Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.
Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne
Sur commande en librairie ou à
Diffusion universitaire CIACO
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
Fax 32 10 45 73 50
duc@ciaco.com

Résumé

Développer la compétence scripturale des élèves est l'objet de notre recherche. Nous avons mis au point un dispositif pour faire apprendre l'écrit en nous basant sur des fondements théoriques d'une part et sur l'examen des pratiques pédagogiques disponibles sur le terrain (chantier et atelier d'écriture), d'autre part. Le dispositif, expérimenté en classes, a permis de mettre au jour un modèle de développement de la compétence scripturale en milieu scolaire et de produire des connaissances sur : les effets des étayages proposés, l'impact des temps d'interactions entre pairs, l'apport des médiations métacognitives, le transfert des apprentissages, l'évolution du rapport à l'écrit des élèves, l'évolution d'un élève au fil du processus d'écriture, l'effet global du dispositif comparé à des pratiques plus classiques, les réactions des utilisateurs de terrain.

Abstract

Developing the scriptural competency of pupils is the aim of our research. We have developed a method to teach writing basing ourselves on theoretical precepts on the one hand and on the other hand examining existing concepts ("chantier" and "creative writing"). The method tested in classrooms has allowed to lay bare a model for developing scriptural competency in a scholarly environment and allows to focalize on: the effects of proposed scaffoldings, the impact of periods for interactions between peers, the added value of metacognitive mediations, the transfer of teachings, the evolution of the approach towards writing of the pupils, the evolution of a pupil during writing process, the global effect of the method compared to more classic approaches, the reactions of the users in the field.

Table des matières

Résumé 5

Abstract 5

Table des matières 7

Remerciements 13

Introduction générale 17

PARTIE I : Des questions théoriques et méthodologiques 23

Chapitre 1 : Fondements linguistiques et didactiques 27

1. Circonscrire la notion de compétence scripturale *27*

1.1 De l'écriture à la compétence scripturale 27

1.2 Les savoirs 28

1.3 Les savoir-faire 29

1.4 La compétence scripturale et la grammaire 30

1.4.1 Qu'entend-on par « grammaire » aujourd'hui ? 31

1.4.2 Focus : Grammaire du discours, grammaire de texte, grammaire de phrase 32

1.5 Le rapport à l'écrit 39

1.5.1 La dimension affective 41

1.5.2 La dimension axiologique 42

1.5.3 La dimension conceptuelle 42

1.5.4 La dimension praxéologique 43

1.5.5 La dimension métascripturale 43

1.5.6 Une schématisation de la notion de rapport à l'écrit 43

1.6 Les instructions officielles au sujet de la compétence scripturale 46

1.7 La notion de compétence 48

2. Approfondir le processus de production d'un texte *50*

2.1 Produire un texte : théorie de l'output 50

2.2 Produire un texte : de la nécessité de coordonner différentes opérations 51

2.2.1 La planification 52

2.2.2 La mise en texte 52

2.2.3 Le retour au texte, la révision 53

2.3 Différents niveaux de production d'un texte 54

2.4 Faire le point en une schématisation 54

3. De l'enseignement de l'écrit aux pratiques spécifiques pour mener à bien des activités d'outillage 57

3.1 L'enseignement de l'écrit 57

3.2 L'alternance lire – écrire 59

3.3 L'observation réfléchie de la langue 60

3.4 La grammaire textuelle 61

3.5 Un travail par les genres 63

Chapitre 2 : Fondements pédagogiques 69

1. La dimension cognitive 69

1.1 La construction des savoirs 69

1.1.1 Le processus d'apprentissage 69

1.1.2 L'apprentissage par situation-problème 72

1.1.3 Les étayages spécifiques amenés par l'enseignant 74

1.2 La dynamique motivationnelle 76

2. La dimension sociale : apprendre en collaborant 78

2.1 Surmonter ensemble des obstacles inscrits dans la zone proximale de développement 79

2.2 Le conflit socio-cognitif 80

2.3 Quatre facteurs pour faciliter la régulation socio-cognitive 81

2.4 Quatre moyens pour réduire l'asymétrie 82

3. Dimension métacognitive 83

3.1 La métacognition : deux branches d'étude 84

3.2 Apports successifs des auteurs : généalogie de la métacognition 86

3.3 Les composants de la métacognition ou aborder les questions du « à propos de quoi, quand et comment ? » 87

3.3.1 Focus sur les métaconnaissances 88

3.3.2 Focus sur les expériences métacognitives et les compétences métacognitives 90

3.4 Les processus développementaux de la métacognition 96

3.5 Des principales retombées de la métacognition, dont le transfert des apprentissages 97

Chapitre 3 : Elaboration du dispositif et cadre méthodologique 105

1. Synthèse des apports de l'exploration théorique 105

2. Questions de recherche pour rencontrer notre double visée 107

3. Exploration de l'existant : chantier vs atelier d'écriture 108

3.1 Le chantier d'écriture 109

3.2 L'atelier d'écriture 113

3.3 Ressemblances et divergences 115

4. Construction d'un dispositif de formation baptisé « itinéraire pour écrire » 116

5. Cadre méthodologique 124

5.1 Opérationnalisation : deux expérimentations du dispositif 124

5.1.1 Premier échantillon : informations contextuelles 124

5.1.2 Informations contextuelles pour la seconde expérimentation 125

5.2 Questions de recherche 128

5.3 Recueil des données 129

5.3.1 Outils de recueil de données spécifiques à l'analyse quantitative 131

5.3.2 Outils de recueil de données spécifiques à l'analyse qualitative 135

5.4 Schématisation de l'ensemble du dispositif 146

Partie II : Analyse et présentation des résultats 149

Chapitre 4 : L'impact des étayages 153

1. Autour de l'organisation générale du texte 153

2. Autour de la cohérence entre phrases et groupes de phrases – les anaphores 160

3. Autour de l'étayage destiné à outiller les élèves pour formuler des commentaires 166

3.1 Des retours positifs 167

3.2 Des rétroactions spécifiques 169

4. Autour de l'étayage destiné à développer le vocabulaire 173

5. Autour des questions de ponctuation 176

5.1 Des éléments émergeant de l'activité proposée 177

5.2 Analyse des productions avant et après l'activité 179

5.2.1 Phrases correctes 179

5.2.2 Virgules 181

5.2.3 Autres signes 182

5.3 Discussion autour de la ponctuation 183

6. Discussion au niveau des étayages 185

Chapitre 5 : L'impact des interactions et de la métacognition 191

1. Les interactions entre pairs. Quel est l'impact des moments d'interactions en sous-groupes ? 191

1.1 Premier bénéfice : au niveau de l'élaboration des contenus 191

1.2 Deuxième bénéfice : au niveau du vocabulaire 196

1.3 Troisième bénéfice : au niveau textuel et phrastique 198

1.4 Quatrième bénéfice : au niveau de l'orthographe 204

1.5 Cinquième bénéfice : au niveau du non verbal (lisibilité et soin) 207

1.6 Sixième bénéfice : au niveau des aspects génériques 208

1.7 Discussion au niveau des interactions 210

2. La métacognition. Quels sont les effets des médiations métacognitives ? 211

2.1 La perception de la valeur des tâches vécues et l'utilisation explicite des outillages qui s'y rapportent 212

2.2 La modification du sentiment de compétence et l'augmentation des performances elles-mêmes 215

2.3 La prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit et le développement des compétences de planification, de mise en texte et de révision 217

2.4 Discussion au niveau de la métacognition 220

Chapitre 6 : Effet d'ensemble du dispositif 225

1. L'effet global du dispositif sur les dimensions relatives aux "savoirs" *225*

1.1 Résultats des élèves de chaque classe 225

1.2 Comparaison des trois classes 229

1.3 La question du transfert des apprentissages: l'élève mobilise-t-il les différents savoirs élaborés dans une nouvelle tâche ? 231

1.3.1 Le texte B, lieu de réinvestissement 232

1.3.2 Discussion au niveau du transfert 238

2. L'effet global du dispositif sur la dimension du rapport à l'écrit. *239*

2.1 Au niveau de la dimension affective 239

2.2 Dimension conceptuelle 243

2.3 Au niveau de la dimension axiologique 246

2.4 Au niveau de la dimension praxéologique 249

2.5 Dimension métascripturale 250

2.6 Discussion au niveau du rapport à l'écrit 254

Chapitre 7 : Etude de cas. Le développement de la compétence scripturale d'un élève261

1. Profil de l'élève *262*

1.1 Le profil général de l'élève 262

1.1.1 Son profil scolaire en langue française 262

1.1.2 Son rapport à l'écrit : 262

2. Evolution précise à l'intérieur du dispositif *263*

2.1 Annonce de la consigne et première médiation métacognitive 263

2.2 Premier jet 264

2.3 Premier outillage : étayage au niveau de l'organisation générale du texte 266

2.4 Deuxième médiation métacognitive, avant la deuxième version 267

2.5 Deuxième version et médiations métacognitives *in situ* 267

2.6 Premier temps de confrontation entre pairs 271

2.7 Médiation métacognitive avant la troisième version 273

2.8 Troisième version 273

2.9 Médiations métacognitives pendant l'acte d'écriture 275

2.10 Pendant l'étayage spécifique sur les anaphores et procédés de reprise 276

2.11 Réécriture partielle après l'étayage sur les réseaux anaphoriques 278

2.12 Médiation métacognitive après la réécriture partielle 281

2.13 Deuxième temps de confrontation entre pairs 282

2.14 Chef-d'œuvre 284

2.15 Médiation métacognitive après la rédaction du chef-d'œuvre 286

2.16 Ecrit de transfert et dernière médiation métacognitive 288

2.17 Retour sur le rapport à l'écrit de NO1 290

3. Discussion : apports de l'étude de cas *290*

Discussion et conclusion générale **295**

1. Retour sur la problématique *295*

2. Les grandes étapes de la recherche *296*

3. Mise au jour de principes pour le développement de la compétence scripturale des élèves 301

3.1 Un contexte porteur 301

3.2 Trois leviers essentiels et interdépendants 303

3.3 Une succession d'étapes 306

3.4 Développer la compétence scripturale dans la durée, à l'échelle d'une année et/ou d'un cursus scolaire. Retombées sur le terrain. 314

3.4.1 Vers une approche modulaire 314

3.4.2 Les réactions des collègues de terrain qui ont expérimenté le dispositif 316

4. Regard réflexif : des apports aux limites *322*

5. Perspectives *324*

Références bibliographiques **329**

Table des tableaux **343**

Table des figures **345**

Table des illustrations **347**

Annexes **353**

Remerciements

Me voilà arrivé au terme de ce processus de recherche et de rédaction. En réfléchissant aux propos à tenir ici, je revois les grands moments qui ont jalonné mon parcours et je prends pleinement conscience non seulement du chemin parcouru, avec les obstacles, les choix, les questions, les apprentissages, … qu'il a générés ; mais aussi – et surtout – de l'opportunité d'avoir été si bien accompagné ! Il m'est ici offert le plaisir de remercier ces personnes sans qui ce travail de thèse n'aurait été possible.

Merci d'abord à mes deux promotrices : Silvia Lucchini et Catherine Van Nieuwenhoven qui ont dirigé et soutenu ce projet jusqu'à son aboutissement.

Silvia Lucchini m'a ouvert la porte de ce doctorat et m'a guidé jusqu'ici. Merci à elle pour sa disponibilité, ses réactions rapides à mes préoccupations, ses relectures attentives et ses remarques minutieuses qui contribuent à avancer. Merci aussi pour son énergie positive, son optimisme communicatif, ses encouragements constants que j'entends raisonner tout en rédigeant ces lignes !

Catherine Van Nieuwenhoven a été d'un grand soutien tout au long de ce chemin. Sa rigueur professionnelle mais aussi ses qualités humaines ont porté mon parcours. Merci à elle pour ses nombreux conseils avisés, son attention constante, son regard bienveillant, et les opportunités de collaborations offertes.

Merci à Mariane Frenay et Maurice Niwese qui ont accepté de faire partie de mon comité d'accompagnement et qui m'ont apporté des suggestions et des remarques très précises me permettant de progresser.

Merci à vous quatre pour nos échanges sereins, constructifs et stimulants aux moments clés de l'avancement du travail.

Je tiens également à remercier les membres du jury, Joaquim Dolz et Jacques Grégoire, qui ont accepté de partager leur expertise. Merci aussi à Michèle Garant d'avoir accepté la présidence de ce jury.

Des remerciements sont également adressés aux collègues de terrain, Audrey Gérard et Nicolas Cornil, qui ont permis les expérimentations dans leur classe.

Finalement, je remercie ma famille et mes amis pour m'avoir entouré de leurs encouragements tout au long de ces années de recherche. Bien qu'il soit compliqué d'en faire une liste exhaustive, je ne peux m'empêcher de citer Johan Lecot, Catherine Deschepper et Catherine Collin.

Introduction générale

Introduction générale

Notre expérience en tant qu'instituteur primaire, formateur en formation initiale et continuée des enseignants et notre participation à différentes formations nous ont permis de rencontrer bon nombre d'enseignants, et d'aborder avec eux, lors de discussions formelles ou informelles, la thématique de l'écriture.

Il semble qu'aujourd'hui, en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'apprentissage de l'écrit reste une tâche fastidieuse à mettre en œuvre pour les professionnels de terrain qui se disent peu outillés pour travailler le savoir-écrire avec leurs élèves et évoquent une série de préoccupations quand ils abordent le sujet.

Tout d'abord, sur le plan méthodologique, force est de constater que les dispositifs pour faire apprendre l'écrit ne prolifèrent pas. Ainsi, les questions relatives aux ingénieries pour déployer efficacement les habiletés d'écriture des élèves restent en suspens (Laroui, Morel & Leblanc, 2014).

Ensuite, sur le plan des contenus, le constat que les élèves ne transfèrent pas les matières enseignées (grammaire, conjugaison, vocabulaire, …) dans leurs productions est récurrent (Tisset & Léon, 1992 ; Bucheton, 2014). Avec, sous-jacent à cela, la question des liens que peuvent tisser tant les élèves que leurs enseignants entre les disciplines du français et l'écrit. Bien souvent, les savoirs sont enseignés de manière canonique et sont isolés de toute production.

Ainsi, le travail de l'écrit se réduit-il, dans certaines classes, dans certains établissements, à une période de cinquante minutes où les élèves produisent un texte à partir d'une consigne de départ (avec parfois l'autorisation de réaliser un brouillon) et où l'enseignant corrige la production. Ces constats sont relayés par Tisset et Léon (1992) qui expliquent que la majorité des heures de français sont souvent consacrées à la dictée, à la grammaire, à la conjugaison et qu'il reste alors très peu de temps pour la lecture et la production d'écrits. Ces auteurs confirment aussi que si les enseignants estiment que leurs élèves réussissent parfaitement les exercices, ils déplorent le non-réinvestissement des savoirs dans les écrits. Dans ces conditions, les praticiens, d'une part, se retrouvent à passer de nombreuses heures à « tout » corriger, avec le sentiment parfois d'être dépités à l'issue de la mesure, et, d'autre part, sont préoccupés d'être le plus juste et objectif possible tout en se questionnant sur la manière de s'y prendre pour évaluer.

Enfin, citons encore comme freins à la production écrite, la méconnaissance par les acteurs de terrain des aspects inhérents à la compétence scripturale dans toutes ses dimensions (Blaser, 2013), les craintes justifiées de faire produire les élèves et les difficultés pour gérer ceux « qui n'ont pas d'idées » et/ou qui « paniquent devant la feuille blanche »… Des élèves dont le rapport à l'écrit est tellement fragile qu'ils ne s'engagent pas dans les tâches proposées.

Et justement, parallèlement aux interpellations des enseignants, du côté des élèves, les séances d'écriture semblent également difficiles à gérer. Certains, nous le disions, sont pris

de panique dès qu'il s'agit d'entrer en écriture, découragés par les expériences antérieures. Ils n'ont dès lors que peu ou pas de motivation à élaborer de l'écrit. D'autres, qui produisent dès qu'on leur propose un incitant, restent perplexes quant aux rétroactions reçues à l'issue de leur texte. A tout le moins, l'élève reçoit une note, sans trop comprendre à quoi elle peut correspondre, ou une grille avec des indicateurs. Si, comme le signalent Gagnon, Monnier et Dolz (2014, p. 3), les grilles « constituent une aide non seulement pour fixer le seuil de réussite, mais également pour communiquer le résultat à l'élève », on constate néanmoins que, dans certaines classes, les critères sont trop complexes tant dans le libellé des notions que dans la longueur des informations qui y sont contenues. Comment, dans ce contexte, oser écrire et s'améliorer en écriture ?

Laroui, Morel et Leblanc (2014, p. 5) relaient ces constats et soulignent que bon nombre d'élèves rencontrent des difficultés au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture – ce qui a une incidence sur tout le parcours scolaire – et que « depuis quelques années, la recherche montre la nécessité de changer les pratiques enseignantes pour aider les élèves dans leur apprentissage du lire-écrire ». Sur ce plan, il semble d'ailleurs qu'en Belgique francophone, il n'y ait pas, pour l'instant, de dispositif récent permettant de faire apprendre l'écrit et de développer la compétence scripturale dans toutes ses dimensions (les savoirs et savoir-faire textuels, le savoir-graphier et les savoirs sémiotiques, le rapport à l'écrit).

Le constat posé ici n'est ni un jugement, ni un cliché. Ayant été nous-même enseignant à l'école primaire pendant de nombreuses années, nous mesurons toutes les difficultés que nous venons d'évoquer, tant il semble complexe pour les partenaires enseignant/élève de s'engager dans des projets d'écriture où on perçoit une évolution et un gain.

C'est de ce problème à résoudre - les difficultés de faire apprendre l'écriture aux élèves - que naît notre recherche, qui a une double visée : épistémologique d'une part, en produisant des connaissances sur les pratiques qui permettent d'optimaliser le développement de la compétence scripturale dans toutes ses dimensions ; et praxéologique, d'autre part, en mettant « à la disposition des praticiens des outils efficaces » (Zagre, 2013, p. 17) en développant une ingénierie utilisable par les enseignants de terrain.

Dans cette optique, le paradigme de recherche dans lequel nous nous inscrivons est la recherche-développement qui poursuit cette double visée. En effet, c'est une « recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (Legendre, 2005, p. 147) et qui occasionne la mise au jour de matériel pédagogique, d'outils, de méthodes et/ou de modèles permettant une utilisation par les acteurs de terrain et ayant des retombées sur l'action éducative (Loiselle & Harvey, 2007).

En effet, étant entendu que les connaissances issues de la recherche ne se transposent pas – ou peu – sur le terrain sans avoir pensé l'adaptation des modèles pour et vers les praticiens (Schneeberger & Triquet, 2001 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013), nous nous attelons tout au long de notre travail, à produire des savoirs nouveaux, contextualisés, qui tiennent compte des théories et des recherches antérieures, et qui permettent de mieux comprendre le développement de la compétence scripturale à partir de l'analyse du

« fonctionnement » des élèves en situation. De plus, nous tendons à mettre au point des solutions concrètes (Hoc & Darse, 2004) au problème posé *supra,* dans l'optique de pouvoir suggérer aux enseignants une scénarisation innovante pour travailler l'écrit. Dans cet exercice, nous gardons à l'esprit que notre dispositif doit paraître réalisable et efficace pour les enseignants qui, comme l'expliquent Schneeberger et Triquet (2001, p. 12), « résistent à changer de façon d'enseigner pour s'aventurer dans de nouvelles modalités incertaines ».

Dans cette optique, pour diriger notre recherche, nous avons choisi de nous baser sur les travaux de Harvey et Loiselle (2009), qui élaborent un modèle de recherche-développement en éducation. Nous avons ainsi constitué un plan, présenté dans la Figure 1, qui nous a servi de guide tout au long de notre processus.

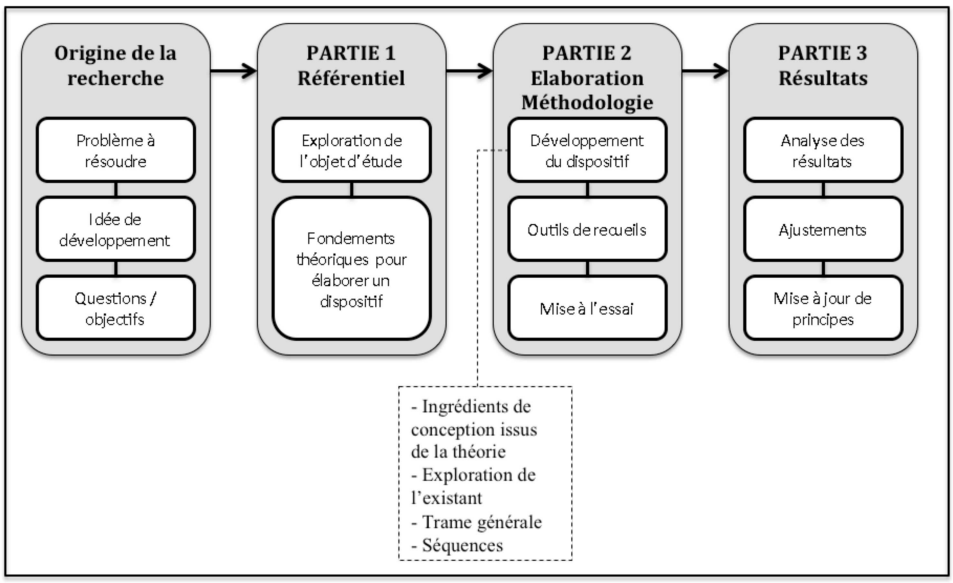


Figure 1 - Fil rouge de notre recherche-développement sur base du modèle de Harvey et Loiselle (2009, p. 110)

Suivant ce modèle, nous avons d'abord réalisé une recension de la littérature et une analyse de pratiques d'écriture existantes (chantier et atelier d'écriture) ; puis, sur cette base, nous avons conçu un nouveau dispositif que nous avons ensuite mis à l'épreuve au cours d'une première expérimentation. A l'issue de celle-ci, nous avons évalué et ajusté ledit dispositif en fonction des constats posés, pour l'expérimenter à nouveau. Finalement, nous avons généralisé les éléments émergents de l'analyse pour isoler des principes, dégager un modèle de développement de la compétence scripturale et finaliser un dispositif pour le terrain.

Si cette démarche chronologique nous a permis de progresser au fil de notre recherche, nous proposons ici un texte reconstruit dont l'aperçu des chapitres est présenté ci-dessous.

Notre texte est structuré en deux grandes parties.

La **première partie**, nous l'avons appelée « **Des questions théoriques et méthodologiques** ». Elle présente, d'une part, une recension de la littérature permettant de dresser le cadre conceptuel et de mettre en avant les fondements théoriques sur lesquels nous appuyer, et, d'autre part, les questions relatives à la méthodologie. Nous avons choisi de nous inspirer du triangle didactique tel que présenté par Houssaye (1988) pour structurer cette partie que nous avons déployée en trois chapitres.

Dans le **premier chapitre**, nous convoquons la **dimension du savoir** en envisageant ce que le chercheur doit maîtriser sur son objet d'étude. Nous explorons ainsi les **fondements linguistiques et didactiques**. Le **point 1** délimite ainsi ce qu'on entend par **compétence scripturale**, et détermine ses trois composantes : les savoirs et savoir-faire textuels, le savoir-graphier et les savoirs sémiotiques et le rapport à l'écrit, en tentant pas à pas d'élaborer une schématisation. Dans ce point, il est également fait état de ce que les prescrits laissent comme instructions officielles au niveau de l'attendu en fin d'école fondamentale. Le **point 2**, pour sa part, détaille le **processus de production d'un texte** en envisageant les théories y afférentes ainsi que les différentes composantes et différents niveaux engagés dans la production textuelle. Finalement, le **point 3** développe l'enseignement de l'écrit et renseigne des principes permettant de **mener à bien des activités d'outillage à l'écrit** en interrogeant l'alternance lire/écrire, l'observation réfléchie de la langue, la grammaire textuelle, le travail par genres.

Dans le **chapitre 2** intitulé **"Fondements pédagogiques"**, nous mettons la focale sur les **dimensions de l'enseignant et des élèves** du triangle didactique en envisageant les fondements et les référents théoriques sur lesquels les concepteurs de dispositifs peuvent s'appuyer pour optimaliser le processus d'apprentissage. Ainsi, le **point 1,** consacré à la dimension cognitive, développe les fondements inhérents à la **construction des savoirs** (en envisageant le processus d'apprentissage, l'apprentissage par situation-problème, les étayages spécifiques et l'accompagnement que l'enseignant peut offrir à l'apprenant) et à la **dynamique motivationnelle**. Le **point 2** tente de montrer l'adjuvant que peut amener la **dimension sociale** en mettant en lumière le conflit socio-cognitif, les facteurs qui facilitent la régulation socio-cognitive, les moyens pour réduire l'asymétrie et les bénéfices qui peuvent néanmoins émerger dans des situations de coopération où il n'y a pas de conflit. Le **point 3** renvoie à la **dimension métacognitive** en isolant les deux branches d'études distinctes qu'elle renferme, en proposant une généalogie du concept, en développant les composants de la métacognition pour déterminer à propos de quoi on peut élaborer des médiations métacognitive, quand et comment, en identifiant les âges auxquels les élèves peuvent avoir accès à la métacognition, et, enfin, en épinglant les principales retombées de la métacognition. A cette occasion, un focus particulier est mis sur le **transfert** des apprentissages.

Dans le **chapitre 3**, intitulé **« Elaboration du dispositif et questions de méthodologie** », au centre du triangle et des fondements relatifs au savoir, à l'enseignant et aux élèves, nous nous positionnons et envisageons la conception proprement dite de notre dispositif et les modalités/outils de collecte de données pour les temps d'expérimentation dans les classes. Tout d'abord, dans le **point 1**, nous synthétisons les apports des théories et

relevons les **constituants pour développer notre dispositif**, puis, nous identifions dans le **point 2** nos **questions de recherche**. Ensuite, dans le **point 3**, puisque la recherche-développement « se nourrit de l'examen des travaux théoriques accessibles et de réalisations antérieures (…) ce qui permet de ne pas réinventer des solutions déjà existantes mais au contraire de concevoir des applications plus abouties » (Guichon, 2007, p. 46), nous avons **exploré l'existant au niveau des dispositifs précurseurs d'enseignement de l'écriture** : le **chantier d'écriture** (Jolibert, 1988) et l'**atelier d'écriture** (Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010). Ces deux dispositifs ont fait l'objet d'une étude comparative afin de juger de leurs effets (Colognesi, 2010). Nous proposons ici d'isoler leurs ressemblances et divergences, leurs forces et faiblesses. Le **point 4** expose la **charpente de notre dispositif** et les différentes étapes et consignes spécifiques qui le constituent, en lien avec nos fondements théoriques. Le **point 5** aborde l'**opérationnalisation** du dispositif et les **questions de méthodologie**. Nous explicitons d'abord les **terrains d'expérimentation** de notre dispositif (échantillon, contexte, …) qui a été testé dans deux classes d'élèves de 10-12 ans invités à rédiger un texte à dominante descriptive. Une classe contrôle a également été mobilisée, à partir du même projet d'écriture mais où l'enseignant a gardé ses pratiques habituelles. Ensuite, nous déployons nos **outils de recueil de données**. En effet, pour répondre à nos questions, nous avons construit, sur base des théories explorées, des outils de mesure et de collecte de données (grille de correction des écrits, guide pour les médiations métacognitives, questionnaire pour appréhender le rapport à l'écrit, catégorisation pour les interactions sociales, questionnaire pour les enseignants partenaires). Nous terminons ce point par une schématisation de l'ensemble du dispositif et un rappel des questions de recherche qui le traversent.

La **deuxième partie** renvoie à **l'analyse et à la présentation des résultats** des expérimentations. Nous avons structuré cette partie en **quatre chapitres**.

Les deux premiers chapitres mettent en avant l'analyse des **variables indépendantes** de notre dispositif, ses constituants : les étayages, les interactions, les médiations métacognitives.

Ainsi, dans le **chapitre 4**, la première porte d'entrée est **l'enseignant**, avec une question de recherche centrée sur le produit "texte" : les temps dédiés aux **étayages spécifiques** de l'un ou l'autre aspect rédactionnel ont-ils été favorables et réinvestis dans les réécritures suivantes ?

Dans le **chapitre 5**, la deuxième porte d'entrée est **l'élève.** Nous nous centrons sur le processus en questionnant la **dimension sociale (**Quel est l'impact des **moments d'interactions en sous-groupes** ?) **et la dimension métacognitive** (Quels sont les effets des médiations **métacognitives** ?).

Dans le **chapitre 6**, la porte d'entrée est **l'effet d'ensemble du dispositif** sur le développement de la **compétence scripturale dans toutes ses dimensions.** Nous y questionnons les effets conjoints des différentes composantes du dispositif.

Ainsi, dans un premier temps, nous interrogeons les **effets sur le plan des savoirs** (savoirs, savoir-faire, savoir-graphier, savoir sémiotiques) en analysant les résultats globaux des élèves dans les trois classes sollicitées. Nous nous demandons dès lors, en termes de moyennes, quels sont les résultats des élèves et si le **dispositif se démarque** d'une pratique plus traditionnelle. Par ailleurs, nous questionnons aussi les effets dans une nouvelle production textuelle, temporellement détachée (la question du transfert).

Dans un second temps, après avoir interpellé les dimensions "savoirs" de la compétence scripturale, nous interrogeons les effets du dispositif sur la **dimension "rapport à l'écrit"** en analysant s'il s'est modifié à l'issue de l'expérimentation ?

Dans un **chapitre 7**, après avoir observé tout le groupe dans les dimensions des savoirs et savoir-faire, savoir-graphier et savoirs sémiotiques mais aussi du rapport à l'écrit, nous tentons de montrer finement les effets du dispositif sur **la compétence scripturale d'un élève** via une **étude de cas.**

La thèse se termine par une discussion et conclusion générale, partagée en cinq points. Dans le **point 1, nous** rappelons la **problématique de départ**. Dans le **point 2** nous reprenons les **grandes étapes** de notre travail. Dans le **point 3**, étant entendu que la recherche-développement a pour but « de **mettre en évidence les principes** qui ressortent de l'expérience » (Loiselle & Harvey, 2007, p. 44), nous établissons la synthèse de notre recherche. Pour ce faire, nous identifions, d'une part, le **contexte** le plus favorable pour travailler l'écrit, et, d'autre part, nous ciblons **trois éléments essentiels** et interdépendants qui apparaissent comme leviers pour produire de l'écrit en milieu scolaire. Nous proposons ensuite une **trame** déployant une **succession d'étapes** que nous préconisons pour développer au mieux la compétence scripturale dans toutes ses dimensions (le savoir et les savoir-faire textuels, le savoir-graphier et les savoirs sémiotiques, le rapport à l'écrit). Nous terminons ce point en abordant les modalités de travail dans la durée, à l'échelle d'une année et/ou d'un **cursus scolaire** et précisons les réactions des enseignants qui ont expérimentés le dispositif dans le cadre de cette étude. Dans le **point 4** nous prenons une posture méta et posons un **regard réflexif** sur notre parcours et isolons les limites de notre travail. Pour terminer, nous développons, dans le **point 5,** des **perspectives,** des suites possibles à nos travaux.

PARTIE I : Des questions théoriques et méthodologiques

Chapitre 1
Fondements linguistiques et didactiques

Le chapitre 1 présente les fondements théoriques linguistiques et didactiques convoqués dans le cadre de cette étude. Ainsi, les fondements inhérents à l'objet de recherche sont développés en déterminant ce qu'est la compétence scripturale, en détaillant le processus de production d'un texte, et en pointant les pratiques spécifiques qui permettent de mener à bien des outillages à l'écrit. Dans un second temps, la focale est portée sur les dimensions que l'enseignant peut mobiliser pour optimaliser l'apprentissage des élèves : la dimension cognitive (construction des savoirs et dynamique motivationnelle), la dimension sociale, et la dimension métacognitive incluant le transfert des apprentissages. Dans un troisième temps, les questions de recherche issues de l'exploration théorique sont posées.

Références

Une version du texte consacré aux anaphores a été publiée : Colognesi, S. & Deschepper, C. (2013). La leçon de grammaire à l'intérieur du processus d'écriture : le cas des anaphores et des procédés de reprises. In O. Bertrand & I. Schaffner (Eds.), *Enseigner la grammaire* (pp. 95-109). Paris : Les Editions de l'Ecole polytechnique.

Une version du point consacré à la dimension métacognitive a été déposée par Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (accepté) pour une parution dans un ouvrage collectif sur l'apprentissage autorégulé initié par Cartier, S. et Noël, B., dans la collection *Perspectives en éducation et formation*, dirigée par Jonnaert, P. aux éditions De Boeck.

Chapitre 1 : Fondements linguistiques et didactiques

Avant de penser à concevoir tout dispositif, il convient de s'intéresser à notre objet d'étude et de le questionner sous ses différents angles. Ainsi, dans cette partie, nous déplions d'abord la notion de compétence scripturale et les dimensions qui la composent. Ensuite, nous nous penchons sur les différents éléments sur lesquels pourrait se fonder le développement de la compétence scripturale. Enfin, nous abordons les aspects didactiques en convoquant une série d'outils spécifiques qui permettent de construire et renforcer la compétence scripturale des élèves.

1. Circonscrire la notion de compétence scripturale

Ce point a pour objectif de définir la notion de compétence scripturale. Dès lors, après avoir défini celle-ci à partir de plusieurs sources, nous déployons en détails ses trois composantes. Au fil de notre propos, nous établissons un tableau reprenant l'essentiel et permettant ainsi d'avoir une vision synthétique des éléments rapportés.

Pour ce faire, nous abordons successivement les **savoirs**, au nombre de six : linguistiques, sémiotiques, socio-pragmatiques, génériques, textuels et encyclopédiques. Ensuite, nous faisons le point sur les **savoir-faire** en considérant les savoir-faire textuels et le savoir-graphier. En convoquant le volet des savoirs et savoir-faire, nous y situons la notion de « **grammaire** » puisque, sur le terrain, c'est de grammaire dont on parle, et pas de compétence scripturale. De plus, dans notre dispositif, des éléments grammaticaux sont mis en exergue à plusieurs égards et il convient donc de les positionner. Enfin, nous déterminons les **représentations** et le **rapport à l'écrit** en mettant en lien les différentes dimensions afférentes via une schématisation.

1.1 De l'écriture à la compétence scripturale

Dabène (1993, p. 26) parle de l'**écriture** comme étant « le résultat d'une action langagière constituant une unité de communication scripturale où l'on ne peut dissocier le résultat du processus de production ». Dans ces conditions, l'activité d'écriture inclut trois pôles principaux : le sujet scripteur, le processus d'écriture et le produit de cette activité. Reuter (2002, p. 58) complète cette définition en précisant que l'écriture est « une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré ». Il ajoute que le message produit sera conservé sur un support « conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné ».

Il semble ainsi qu'écrire nécessite, comme le mentionne déjà Ricardou en 1978, une mobilisation de différentes compétences[1] de la part du scripteur. Dans le champ qui nous occupe, Legendre (2005, p. 257) étaye cette notion de compétence en dégageant une série d'aspects ayant trait à la communication[2]. Parmi eux, se trouve la **compétence scripturale** qu'il définit sur base des travaux de Dabène (1991) qui a élaboré cette notion. Pour eux, la compétence scripturale est un « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité dans le processus d'écriture et permettant l'exercice d'une activité langagière ».

En effet, pour Dabène (1991), la compétence scripturale est composée de trois pôles, qui co-existent : **les savoirs, les savoir-faire et les représentations**. Il ajoute (1987, p. 38) que « ces composantes hétérogènes renvoient à des savoirs implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations et motivations. Elles ne se confondent pas les unes avec les autres, elles s'associent et se contraignent mutuellement ».

1.2 Les savoirs

Dabène, dans ses travaux (1987 ; 1991), identifie trois types de **savoirs** :

- **les savoirs linguistiques** qui sont les savoirs, explicites ou implicites, sur la langue. On retrouve les savoirs liés au lexique, à la morpho-syntaxe, à l'orthographe mais aussi des savoirs qui renvoient au fonctionnement des textes ;
- **les savoirs sémiotiques** ont trait à la nature d'un système spécifique de signes écrits qui renvoient à la langue mais également à des éléments non verbaux : calligraphie, typographie, organisation de « l'aire scripturale », etc. ;
- **les savoirs socio-pragmatiques** mettent en évidence le fait qu'il ne suffit pas d'écrire correctement des unités syntaxiques, il faut aussi qu'elles soient pertinentes et appropriées à un contexte linguistique et situationnel donnés. Ainsi, ces savoirs socio-pragmatiques « renvoient aux fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée, à la diversité apparente des discours écrits et à la relative uniformité des représentations qui leur sont attachées » (Dabène, 1991, p. 16). Il s'agit donc des savoirs en référence aux spécificités d'une situation de communication, aux fonctions sociales de l'écrit, qui font que le lecteur puisse « comprendre autre chose qu'une suite de mots ou de phrases et que le scripteur produise autre chose qu'un "tas" de phrases mises bout à bout » (Dabène, 1987, p. 52).

Lord (2009, p. 3), pour qui la compétence scripturale « devrait être l'affaire de tous les enseignants dans une école étant donné le rôle crucial qu'elle joue pour l'apprentissage et pour s'épanouir socialement », affine la définition de compétence scripturale élaborée par

---

[1] Nous revenons sur la notion de compétence dans le point 1.7. de ce chapitre.

[2] Il détaille en effet la compétence communicative en distinguant les compétences immédiates (cybernétique, linguistique, discursive, situationnelle, paraverbale) et les compétences médiates (psychologique, intellectuelle, sociale, culturelle, informationnelle).

Dabène en y apportant quelques ajustements : elle y ajoute, dans la catégorie des savoirs, les composantes **générique** (connaissances liées à l'écriture des genres textuels), **textuelle** (savoirs permettant d'assurer la cohérence et la progression textuelle) et **encyclopédique** (connaissances pour écrire sur un sujet donné).

Nous retenons conjointement les apports de Dabène et de Lord.

1.3 Les savoir-faire

Les différents savoirs présentés ci-avant ne peuvent exister pour eux-mêmes, comme des savoirs déclaratifs isolés sans mobilisation et mise en acte. Ces savoirs doivent, selon Lafont-Terranova (2009, p. 94), « s'actualiser dans des savoir-faire également multiples et complexes ». Par conséquent, il s'agit donc ici de l'utilisation des savoirs dans le cadre d'une performance écrite, où deux savoir-faire essentiels vont co-exister : le **savoir-faire textuel** et le **savoir-graphier.**

Le premier, savoir-faire **textuel,** se subdivise en deux composantes : **linguistique et pragmatique :**

- la **composante linguistique** mobilise les savoirs linguistiques (connaître la signification d'un mot, une règle d'accord, l'orthographe d'un mot) pour les mettre en œuvre en acte, dans l'écrit et répondre aux questions relatives aux aspects lexicaux, morphologiques et syntaxiques (phrastique et textuelle) ;
- la **composante pragmatique** « se rapporte à l'efficacité communicative du texte et traite des questions de lisibilité, de mondes rapportés, de visées illocutoires[3], etc. La composante pragmatique renvoie aussi à la visée littéraire et traite des questions de ton, de genre, de dimension poétique, etc. » (Niwese, 2010, p. 57).

Dabène (1987, p. 55) insiste sur le fait que le savoir-faire textuel relève de « la maîtrise des contraintes qui visent à assurer l'enchaînement discursif des phrases » et identifie notamment deux facteurs le permettant :

- la **cohésion interphrastique** (contrainte textuelle qui exige un « ciment » qui relie les phrases entre elles : pronominalisation, références contextuelles, substitutions lexicales, etc.) ;
- la **progression sémantique** (une suite de phrases « cimentées » doit progresser : « l'ensemble cohésif de phrases doit articuler les nouvelles informations sur les éléments récurrents qui en assurent la cohésion »).

Le second, **savoir-graphier**, renvoie aux aspects matériels de l'écriture, aux **composantes psychomotrices et grapho-visuelles** « renvoyant au travail de la main et de l'œil » (Dabène, 1987, p. 60). Lafont-Terranova (2009, p. 95) attire notre attention qu'en

[3] L'acte illocutoire consiste à réaliser un acte de langage. Ainsi, « toute énonciation a une dimension illocutoire qui correspond à l'action que le locuteur exerce sur l'allocutaire en s'adressant à lui : asserter, ordonner, questionner. " (Weinland & Puygrenier-Renault, 1997, p. 72)

plus des aspects matériels, **l'orthographe** intervient dans le sens où « la maîtrise, en situation, des relations entre les sons du langage et les signes qui servent à les représenter » entre en jeu.

Pour l'instant, après avoir passé en revue deux des trois aspects de la composante scripturale, il nous semble nécessaire de faire le point en proposant un **tableau permettant de structurer l'ensemble des propos.** Nous arrivons donc à la mise en lien suivante (Tableau 1) :

Tableau 1 - Composantes de compétences scripturales : les savoirs

Le savoir et savoir-faire textuel	Aspects **socio-pragmatiques** (visée illocutoire, questions de lisibilité, etc.)
	Aspects **encyclopédiques** (mondes rapportés)
	Aspects **génériques** et **textuels** (organisation en fonction du genre, reprise de l'information, etc.)
	Aspects **linguistiques** (lexique, morphologie, syntaxe phrastique et textuelle, etc.)
Le savoir-graphier – savoirs sémiotiques	Aspects **graphiques** : relations entre les graphèmes et les phonèmes
	Aspects **matériels - sémiotiques** : outils, tracés des lettres…

Après avoir traité ces aspects, il nous paraît à présent pertinent de nous intéresser à la place de la **grammaire** à l'intérieur des savoirs et savoir-faire évoqués. En effet, en lien avec le terrain et dans la perspective d'une diffusion pour les collègues enseignants, il semble que les termes de compétence scripturale soient absents (nous le verrons dans le point 1.6 de ce chapitre, qui analyse les cadres légaux) de leurs pratiques et peut-être trop éloignés du concret.

Dans une volonté d'établir des liens avec les usages de terrain et de parler un langage commun, nous abordons ci-après les dimensions relatives à la grammaire et montrons où elle se positionne dans la compétence scripturale. Dans cette logique, nous continuons à compléter le Tableau 1 afin d'y tisser des liens au fil du développement.

1.4 La compétence scripturale et la grammaire

> En fait, ce que les enfants disent correspond à ce que la majorité de la société pense de la grammaire : une matière scolaire qui permet d'acquérir des automatismes d'écriture, notamment, et qu'on s'empresse d'oublier, comme de nombreux autres savoirs scolaires, dès que l'examen est passé. Des règles compliquées à savoir et à appliquer. Une fois la certification assurée, le savoir est relégué, dans un coin de la mémoire et, si l'on interroge des adultes, même des enseignants, sur ce qu'ils ont retenu quelques années après (…) des bribes de formules reviennent en vrac, mais chacun a beaucoup de mal à y trouver une cohérence… (Dion & Serpereau, 2002, p. 15).

Dans cette partie nous nous attelons à envisager le concept de grammaire afin de mettre en évidence le lien qu'a la grammaire avec la compétence scripturale précédemment abordée. D'abord, nous examinons ce qu'on entend par « **grammaire » aujourd'hui**, pour ensuite déplier ces différents « types » de grammaires dont il peut être question.

1.4.1 Qu'entend-on par « grammaire » aujourd'hui ?

A s'y intéresser de plus près, force est de constater que le terme de grammaire a revêtu, au fil des âges mais aussi en fonction du contexte dans lequel il est véhiculé, une série de significations. D'aucuns parleront de grammaire scolaire, descriptive, générative et transformationnelle ou encore universelle, auxquelles viennent s'ajouter la grammaire de phrase, de texte, du discours…

Au départ, si chacun fonctionne avec « sa grammaire interne » lui permettant de s'exprimer et de se faire comprendre, le premier contact avec l'outillage terminologique grammatical se fait en général à l'école au moment de l'apprentissage de la langue maternelle. La grammaire se veut alors **utilitariste et pragmatique** : une grammaire scolaire **prescriptive** en ce qu'elle vise à indiquer les règles d'un usage « correct » de la langue.

En regardant d'ailleurs l'historicité de la grammaire, on se rend compte qu'elle a longtemps eu une **fonction normative** perçue comme une sorte de loi qui sert à un seul langage et dont le but réside à accepter des définitions données et à les retenir par cœur. Alors, la grammaire est une discipline d'école, utilisée exclusivement à l'école, pour l'école.

Plus tard, la grammaire **descriptive** est envisagée : les règles ne sont plus imposées, mais découvertes à partir d'un corpus d'observation. C'est ce type d'approche qui a permis, historiquement, la description de langues (comme les langues amérindiennes, qui n'étaient pas des langues écrites, et dont la structure, contrairement à celle des langues d'Europe et d'Asie, n'avait pas été décrite avant le 18^{e} siècle).

Mais portant essentiellement sur les structures morphologiques et syntaxiques, cette grammaire n'englobe en principe ni la phonologie, c'est-à-dire l'étude linguistique des phonèmes, ni la sémantique, à savoir l'étude du sens des mots. Ainsi, les tenants de la grammaire **générative** et **transformationnelle**, comme le linguiste Chomsky (1965), amènent une autre approche de la grammaire qu'ils considèrent comme une théorie du langage. Par langage, ils entendent l'ensemble des connaissances que possède tout être humain et qui lui permet d'énoncer des phrases grammaticalement acceptables. La grammaire, dans la perspective générativiste, a pour ambition de recenser les règles qui permettent d'engendrer toutes les phrases possibles. Il s'agit, en l'occurrence, d'une sorte de grammaire universelle, d'une analyse des principes sous-jacents à toutes les langues existantes.

Jusque là, la grammaire enseignée dans une perspective de linguistique structurale est une **grammaire de phrase**. Elle s'est vue contrariée, avec, l'apparition de la didactique, par le courant de la **grammaire textuelle** et celui de **l'analyse du discours** qui promeut une

grammaire pour comprendre la langue et produire des textes. Ainsi, une volonté de sortir de l'étude de la langue par et pour elle-même se fait sentir et les prescrits se placent alors « dans une perspective dont la principale caractéristique est le souci d'éviter une étude de la langue coupée de son utilisation dans des contextes particuliers » (Combette, 2000, p. 221).

Eu égard à cela, des pratiques jusque-là courantes sont alors rejetées, comme les exercices systématiques hors contextes. La **grammaire textuelle** fait alors son apparition et est perçue comme une issue de secours répondant à ce souci de motiver les élèves en travaillant de manière contextualisée.

Néanmoins, dans les faits, les enseignants se sont rabattus sur ce qu'ils savaient faire : de la grammaire de phrase. Le texte a été pris comme prétexte, comme situation de départ certes mais la grammaire de texte n'est pas de la grammaire dans les textes. A cet effet, Combette (2000, p. 222) stipule que « la grammaire à travers les textes a conduit à de nombreuses confusions et, finalement, à un certain immobilisme ».

Par la suite, un changement notable se produit encore : « une sorte de conjonction s'établit entre le travail particulier sur les compétences textuelles, qu'il s'agisse de production ou de compréhension, et le développement des études de linguistique du texte. On abandonne l'ambition de former une compétence « générale » pour s'attacher en priorité aux activités discursives » (Charolles, 2005, p. 37). On note alors l'apparition dans les programmes d'une **grammaire du discours** issue de « la diffusion des travaux sur les actes de langage et la promotion corollaire de la pragmatique qui ont amené à une conception étendue des phénomènes énonciatifs » (Charolles, 2005, p. 37).

1.4.2 Focus : Grammaire du discours, grammaire de texte, grammaire de phrase

Ce point a pour objectif de mettre le focus sur ce qu'on appelle communément la grammaire du discours, de texte et de phrase. Combette (2012) attire notre attention sur le fait que le mot « grammaire » ne devrait pas s'utiliser dans ces trois expressions puisqu'il n'a pas le même sens : ce n'est pas « la même grammaire », les démarches cognitives sollicitées n'étant pas identiques (Maingueneau, 2005). En effet, Charolles et Combette (1999, p. 93) rappellent que « l'idée de grammaire, telle qu'au moins on l'entend dans la plupart des écoles contemporaines, s'applique difficilement au texte ». Ils l'expliquent par le fait que les règles textuelles ou discursives « ne sont pas du même ordre que les règles qui commandent la morphosyntaxe. A l'échelle du discours, on n'a en effet pas affaire à des déterminations exclusivement linguistiques, mais à des mécanismes de régulation communicationnelle hétérogènes dans lesquels les phénomènes linguistiques doivent être envisagés en relation avec des facteurs psycholinguistiques, cognitifs et sociolinguistiques ». Nous gardons néanmoins ici les acceptions courantes dans un souci de clarté et de structure, mais nous rejoignons les propos de ces auteurs.

a. La grammaire du discours

Maingueneau (2005, p. 48) explique qu'« en parlant de grammaire du discours à côté de la grammaire du texte et de la grammaire de la phrase, on étend la notion de grammaire à deux domaines pour lesquels les enseignants ne sont pas habitués à parler de grammaire ».

Selon lui (2005, p. 49), « la ″grammaire discursive″ (…) s'organise autour de la question des repérages de la situation d'énonciation, exprimée à travers l'opposition entre ″textes ancrés dans la situation d'énonciation″ versus ″textes coupés de la situation d'énonciation″ ». Il ajoute (2005, p. 53) qu'en « promouvant le discours, on espère ôter à la grammaire une part de son ″abstraction″ (au sens trivial d'une séparation entre les objets offerts à la réflexion métalinguistique et les pratiques langagières effectives des locuteurs) ».

La grammaire du discours se décompose elle-même en **trois dimensions** complémentaires:

- la **dimension locutoire** : la production d'énoncés structurés, organisés et qui ont un sens ;
- la **dimension illocutoire** : le fait d'accomplir une action par la parole ;
- la **dimension perlocutoire** : l'effet produit sur l'interactant ou interlocuteur.

Dans le document « Socles de compétences » (2013) qui régit l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'analyse du discours se rattache à la compétence développant les paramètres de la **situation de communication**[4] (que nous développons plus loin) et relève des points spécifiques suivants :

- prendre en compte les composantes de la situation de communication (qui s'exprime, quand, où, avec quelle visée, etc.) ;
- analyser les relations entre l'énoncé et la situation de communication.

Il s'agit donc « de sémantique de la référence et non de manipulations de formes rangées dans des catégories » (Maingueneau, 2005, p. 49). Ainsi, une attention particulière est accordée à faire prendre conscience aux apprenants que « parler à autrui, c'est exercer sur lui une forme d'action, qui peut être adaptée ou non à la situation de communication, et entraîner des malentendus ou des affrontements (verbaux ou physiques) si elle est inadaptée » (*Accompagnement des programmes de 6e* en France, 2001, p. 26).

Cette analyse nous permet d'ajuster le tableau précédent et d'incorporer la grammaire du discours à l'intérieur de la compétence scripturale (Tableau 2) :

[4] Comme le dit Maingueneau (2005, p. 51), « il serait déplacé de critiquer la confusion entre ″situation d'énonciation″ et ″situation de communication″ ».

Tableau 2 - Composantes de la compétence scripturale : aspects socio-pragmatiques

Le savoir et savoir-faire textuel	Aspects **socio-pragmatiques** (visée illocutoire, questions de lisibilité, etc.)	Grammaire du discours

b. La grammaire de texte[5]

Selon Vanderdorpe et Genevay (1995, cités par Chartrand, 1997, p. 42), « un texte est bien autre chose qu'une suite de phrases grammaticalement correctes et ayant un sens intelligible. C'est une unité qui a ses propres lois dont certaines (…) relèvent de la grammaire, mais d'une **grammaire de texte**. » Cette grammaire s'inscrit dans le paradigme constructivisme car elle vise à ce que les élèves se construisent eux-mêmes, par manipulation et analyse, les savoirs. Ainsi, elle tente de donner du sens, de mettre la grammaire au service des savoir-lire et savoir-écrire. Cette perspective vient s'inscrire en contre par rapport à un apprentissage systématique et décontextualisé des éléments grammaticaux ou relatifs à la conjugaison.

Paret (2003, p. 84) à cet effet mentionne que « l'extension du terme de grammaire à l'organisation du texte vise à mettre en relief le fait que, pour qu'il y ait texte, il ne suffit pas d'aligner une suite quelconque de phrases ». De la sorte, on rencontre une conception globale de la langue, en considérant les notions linguistiques dans leur fonction. Le message complet est par conséquent considéré dans son ensemble et dans son contexte d'utilisation.

Ainsi, cette grammaire de texte s'intéresse fondamentalement à la **construction** et au **fonctionnement des textes**. Elle s'attache donc à définir les conditions essentielles de la cohérence[6] dudit texte en s'attardant sur quatre aspects (Vanderdorpe, 1995) :

- la progression de l'information : thème et rhème ;
- la répétition : éléments liés aux réseaux anaphoriques et aux procédés de reprises ;
- la relation : assemblage des éléments du texte : organisation générale, connecteurs (spatio-temporels et logiques) ;
- la non-contradiction.

Nous avons déjà signalé précédemment la vigilance à avoir lorsqu'on parle de grammaire textuelle, en ce sens que cette grammaire devrait se rapprocher davantage de la grammaire du texte que de la grammaire dans le texte, tant il apparaît que les pratiques confinent parfois la dimension textuelle à une caractérisation du matériel utilisé pour produire des activités d'enseignement/apprentissage.

---

[5] Une version de ce point a fait l'objet de la publication renseignée en référence, par Colognesi et Deschepper (2013).

[6] Pour Vanderdorpe (1995, p. 83), "dès que l'on veut appréheder les phénomènes de type textuel, on est amené à recourir à la notion de cohérence. En dépit de son utiité, celle-ci est extrêmement difficile à cerner."

Si on propose aux apprenants des activités **dans** le texte qui sont le calque d'activités dans la phrase, on est assuré de produire une grammaire dans le texte, qui (n') est (qu') une grammaire de phrases appliquée à un autre support. Cela amène des complexifications inutiles et des confusions pour les apprenants qui sont engagés à réaliser des tâches simples sur un objet complexe sans que rien ne justifie leur action. Les élèves sont alors amenés à réfléchir la langue à l'intérieur de l'objet « texte », versus la phrase (en amont) ou le discours (en aval), le choix de l'unité linguistique de travail relevant alors d'une volonté d'accroche motivationnelle plutôt que d'une validité intrinsèque à l'apprentissage.

Par contre, s'il s'agit d'envisager la grammaire **du** texte, c'est-à-dire ses règles de construction internes, et de voir en quoi et comment elles assurent audit texte une littérarité, une cohérence de construction, voire des effets de style, on permet aux apprenants de comprendre la dynamique profonde d'une écriture, et de mettre en place une lecture qui permet, philologiquement (Colognesi & Deschepper, 2011), l'analyse d'une matière et la mesure des effets produits au sein d'un même processus. Réfléchir la langue dans son rapport à un effet littéraire produit et mesurer les interactions lire/écrire et linguistique/littéraire nous semblent être les conditions, pas toujours actualisées, d'une grammaire du texte.

La progression de l'information : thème vs rhème

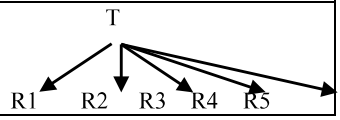
Un texte – et à plus petite échelle une phrase – ne présente pas toutes les informations en les mettant sur le même plan. Ainsi, les phrases d'un texte, du moins la plupart d'entre elles, s'enchaînent sur base des éléments qui se retrouvent de phrase en phrase. Cette répétition est « nécessaire à la cohérence du texte et concerne les **thèmes** des phrases (l'information ancienne). Mais, pour qu'un texte soit cohérent, il faut aussi que son développement apporte des informations nouvelles. C'est la règle de progression qui concerne les **rhèmes** des phrases (information nouvelle) » (Piron & Tonneau, 1994, p. 120).

Le repérage des règles de répétition et de progression de l'information s'effectue par la recherche des éléments d'informations anciennes et nouvelles de phrase en phrase. Ainsi, au travail du réseau anaphorique (nous y viendrons juste après) s'ajoute l'aspect progression : on apprend des éléments nouveaux à propos de…

Il existe plusieurs types de progressions thématiques. Les identifier « et, surtout, dégager l'ordre dans lesquels elles apparaissent, permet de mettre en évidence le squelette de ce texte » (Piron & Tonneau, 1994, p. 129).

Trois grands types de progressions, proposées dans le Tableau 3, peuvent ainsi se démarquer : la progression à thème constant, la progression linéaire et la progression à thèmes dérivés.

Tableau 3 - trois types de progression de l'information

Progression à thème constant (même information)	**Progression linéaire (informations différentes qui s'enchaînent)**	**Progression à thèmes dérivés (la même information éclate en sous-informations)**
Le thème apparaît dans des phrases successives alors que les rhèmes sont différents.	Chaque information nouvelle est à l'origine de la phrase suivante, et devient donc une information ancienne.	Les thèmes sont dérivés d'un hyperthème qui se trouve au début du passage.
P1 : T1 → R1 P2 : T1 → R2 P3 : T1 → R3	P1 : T1→ R1 ↓ T2(=R1)→ R2	

La répétition : éléments liés aux réseaux anaphoriques et aux procédés de reprises

Selon Chartrand (1997, p. 43), « on dit qu'un texte doit reprendre des éléments pour assurer sa continuité. Cependant, les standards stylistiques et des normes scolaires condamnent la répétition ». Elle préconise ainsi d'apprendre aux élèves les multiples façons « d'assurer la reprise de l'information sans nécessairement reprendre les mêmes mots et les mêmes structures ».

Ainsi, la progression de l'information dans un texte dépend, entre autres, des **reprises**. La nature de celles-ci varie : il peut s'agir de **pronoms**, de **substituts lexicaux** (tous deux remplaçants) ou de **déterminants** (se rapportant à …). Ces éléments sont des **anaphores** et constituent le **réseau anaphorique** du texte.

Dès lors, spécifique à l'unité complexe qu'est le texte, voire le discours, le système de reprise de l'information n'est forcément appréhendable qu'au sein de ces unités complexes. En outre, il surplombe une grammaire d'étiquettes qui ne le servent que partiellement. Les pronoms, classe de mots par excellence dédiée aux phénomènes de reprise de l'information, ne couvrent que de manière limitée le réseau anaphorique d'un texte. En effet, si la pronominalisation permet d'éviter la répétition d'un groupe nominal, par exemple, cette même pronominalisation, si elle s'effectue de façon systématique, reproduit les effets de répétitions qu'elle est supposée combattre.

A cet égard, le « phénomène de détermination du nom est aussi intéressant pour reprendre de l'information [ainsi que le recours] à des changements lexicaux comme l'emploi de synonymes, de parasynonymes, de termes génériques ou spécifiques et de termes synthétiques » (Chartrand, 1997, p. 43). On peut alors constater que le travail sur le lexique se combine étroitement au travail en grammaire de texte.

Par ailleurs, le **réseau anaphorique** n'a pas pour unique objectif d'éviter les répétitions, mais, par exemple, de faire progresser l'information en diluant les informations nouvelles dans les informations connues et en articulant dans le discours du locuteur la part de progression et la part de reprise des informations déjà présentes. Il s'agit donc, quand on analyse un réseau anaphorique, de mesurer cette part de nouveau et de connu, et d'évaluer

les choix actualisés et les possibles du **système de référenciation**. De montrer aussi la richesse des constructions en locutions nominales qui permettent de renvoyer à un élément connu. Fondées sur la synonymie, l'hyperonymie, l'exemplification, la définition, les reprises du même au même avec déterminant démonstratif, le rapport à signifier via un déterminant possessif, etc., ces locutions présentent une **richesse référentielle** qui permet d'ouvrir l'apprenant aux notions de créativité sémantique et de définition catégorielle. Les choix opérés, ou à opérer lorsqu'il s'agit de créer un tel réseau de référenciation témoignent d'une volonté spécifique à un style, un auteur, une intention.

Enfin, et cette dimension est consécutive à celle indiquée précédemment, il y a lieu de mettre en évidence avec les apprenants qu'un système de référenciation voit parfois s'opposer des raisonnements syntaxiques et sémantiques qui dépassent potentiellement le strict espace du texte. On pense évidemment aux pronoms nominaux, dont l'antécédent ne se trouve pas dans le texte (c'est l'éternelle question du « je », pronom personnel 1^{e} personne du singulier, dont le référent est très généralement extra-textuel, et, sinon, dont les références se trouvent en aval dans le texte, et non pas en amont, de sorte qu'il y a lieu, pour les apprenants, de se demander quel est le terme référent et le terme d'origine). Mais on peut également penser à ces catapultages entre raisonnements qui s'excluent, et trouvent dans l'exercice de grammaire une impasse. Ainsi, comme en parle Deschepper (1999), le petit chaperon rouge se promène-t-il ou se promène-t-elle dans la forêt lorsqu'elle/il rencontre le loup ?

On voit ainsi très bien, dans la question des reprises et des réseaux anaphoriques, la différence qui peut exister entre une grammaire dans le texte, qui se contenterait de laisser vide les espaces de répétitions en engageant l'apprenant à les remplir, éventuellement à l'aide d'une liste de mots, et une grammaire du texte, qui va essayer de comprendre l'intérêt qu'il y a à éviter les répétitions et à proposer un réseau de référenciation qui fasse progresser l'information de telle ou telle manière, en mesure les effets produits et envisage la construction textuelle dans son ensemble et pas « au cas par cas » de reprises.

La relation : l'assemblage des éléments du texte, de l'organisation générale aux connecteurs

Deux éléments interviennent pour assembler un texte : la manière dont on va organiser les différents éléments dudit texte (sa superstructure, l'utilisation de paragraphes, …) et les connecteurs permettant de « lier » les informations entre elles (connecteurs spatio-temporels et logiques).

Pour Vanderdorpe (1995, p. 6), « le simple fait de relier diverses informations par des connecteurs produit un effet de structuration certain (…), ils contribuent à homogénéiser les éléments qu'ils relient (…), ils aident le lecteur à effectuer un traitement sémantique efficace et sûr, tout en favorisant l'anticipation. Les **connecteurs** constituent aussi un puissant moyen d'intégration d'informations disparates ». Et Paret (2003, p. 87) d'ajouter que les connecteurs « ne fonctionnent pas tous au même niveau : certains organisent de grands ensembles à l'intérieur du texte, d'autres relient des éléments plus proches, à l'intérieur de la phrase. » L'auteur dégage ainsi **deux catégories de connecteurs** : les

« **marqueurs de relation** » (à l'intérieur de la phrase) et les « **organisateurs textuels** » (responsables de l'organisation de l'ensemble). A ce propos, Chartrand (1997, p. 43) précise que les organisateurs textuels « sont des phrases, des groupes de mots ou des mots qui indiquent l'organisation d'un texte. Ils annoncent un nouveau passage, résument, marquent une transition, concluent… ».

Paret (2003, p. 87) détermine les **rôles** que peuvent avoir les connecteurs dans un texte. Ils assurent les liens « à l'intérieur d'une séquence de texte, entre des phrases ou entre des parties de phrases. Ils indiquent différents types de relation sémantiques à l'intérieur d'un raisonnement. » Les connecteurs permettent également de situer « les différentes parties d'un texte les unes par rapport aux autres et de les jouer sur des sections assez importantes de textes ».

A côté de cela, les **transitions** jouent un rôle analogue aux connecteurs mais à un niveau plus élevé dans la hiérarchie du texte. (…) Pour Vanderdorpe (1995, p. 7), « le paragraphe constitue l'outil majeur dont dispose le scripteur pour gérer les transitions ».

La non-contradiction

Chartrand (1997, p. 42) signale que pour qu'un texte soit cohérent, « il faut qu'il soit exempt de contradictions internes. Un passage ne peut pas apporter une (ou plusieurs) information(s) contradictoire(s) avec ce qui est exprimé implicitement ou explicitement dans le même texte car toute contradiction nuit à sa cohérence». Vanderdorpe (1995, p. 15) estime d'ailleurs que ces contradictions internes sont « l'incohérence la plus grave qui puisse menacer un texte [car elles ont] pour effet de ruiner la crédibilité de l'auteur auprès d'un lecteur exigeant ».

A la lecture de ces différents éléments, il est à présent possible d'apparier la grammaire de texte à un élément constitutif de la compétence scripturale, que nous reprenons dans le Tableau 4 :

Tableau 4 - Composantes de la compétence scripturale : aspects encyclopédiques, génériques et textuels

<table>
<tr><td rowspan="2">Le savoir et savoir-faire textuel</td><td>Aspects encyclopédiques (mondes rapportés)</td><td rowspan="2">Grammaire de texte</td></tr>
<tr><td>Aspects génériques et textuels (organisation en fonction du genre, reprise de l'information, etc.)</td></tr>
</table>

c. Grammaire de phrase

Le document français «Accompagnement des programmes de français» (2001) mentionne que « l'étude de la phrase et des mots dans la phrase se centre autour de **phénomènes morphologiques** (les formes des déterminants, la conjugaison des verbes) et **syntaxiques** (les relations des mots entre eux, selon leur fonction et leur nature) ». De ce fait, l'analyse phrastique se veut d'envisager les types et les formes de phrases et les constituants de la phrase sous l'angle des conjugaisons et des natures et fonctions. Le même

document mentionne également que l'étude de la phrase constitue « un élément parmi d'autres et ne peut être la base d'une progression grammaticale d'ensemble qui ignorerait le texte et le discours ».

Là encore, il convient de placer la grammaire de phrase dans notre tableau :

Tableau 5 - Composantes de la compétence scripturale : aspects linguistiques

Le savoir et savoir-faire textuel	Aspects **linguistiques** (lexique, morphologie, syntaxe phrastique et textuelle, etc.)	Grammaire de phrase

A la lecture des propos présentés, il apparaît que la conception de l'enseignement de la grammaire permet d'aller au-delà du simple étiquetage. En effet, comme le stipule le document « accompagnement des programmes de 6è » en France (2001), « l'élève est amené à identifier, mais ce n'est qu'une étape le long d'un itinéraire qui le conduit à observer, à manipuler et à transformer pour analyser, à mettre en relation les phénomènes afin que s'établissent des catégories d'analyse, à interpréter enfin et à comparer les effets de sens… c'est-à-dire, au total, à ***raisonner*** ».

Nous venons de démontrer que la grammaire fait partie intégrante de la compétence scripturale. Nous proposons cette intégration via le Tableau 6.

Tableau 6 - La grammaire dans les composantes de la compétence scripturale

Le savoir et savoir-faire textuel	Aspects **socio-pragmatiques** (visée illocutoire, questions de lisibilité, etc.)	Grammaire du discours
	Aspects **encyclopédiques** (mondes rapportés)	Grammaire de texte
	Aspects **génériques** et **textuels** (organisation en fonction du genre, reprise de l'information, etc.)	
	Aspects **linguistiques** (lexique, morphologie, syntaxe phrastique et textuelle, etc.)	Grammaire de phrase
Le savoir-graphier – savoirs sémiotiques	Aspects **graphiques** : relations entre les graphèmes et les phonèmes	///

Cette transition par la grammaire nous semble importante pour deux raisons. La première, évoquée d'emblée, se situe au niveau du **langage commun à adopter avec les enseignants** dans une perspective de faire des liens entre la théorie « du chercheur » et les aspects usuels du terrain. La seconde se positionne dans une **connaissance approfondie** des domaines relatifs aux questions spécifiques de la langue, dans le sens où nous proposons des activités d'étayage aux élèves (centrées notamment sur le réseau anaphorique).

1.5 Le rapport à l'écrit

Les composantes évoquées auparavant peuvent s'activer si l'élève entre dans l'écrit et se met au travail à partir de la tâche / de l'incitant qui lui est proposé. Bon nombre de

personnes – qu'elles soient élèves ou adultes – ne s'engagent pas si facilement dans l'acte d'écrire eu égard au rapport à l'écrit qu'elles peuvent avoir.

La troisième composante de la compétence scripturale envisage, dès lors, le **rapport à l'écrit** qu'a un scripteur, puisque, comme le rappelle Lafont-Terranova (2009, p. 85), en didactique de l'écriture, les expressions « représentations » et « rapport à l'écriture » sont employées « concurremment ou de façon complémentaire pour désigner la **relation complexe que le sujet entretient avec l'écriture** ». Mentionnons néanmoins que si ces deux notions se croisent (dans les dimensions axiologique et conceptuelle du rapport à l'écriture, par exemple), elles ne se recouvrent pas : le rapport à l'écriture couvre un domaine beaucoup plus important que les représentations (voir Colin, 2014, p. 80).

Cette notion, empruntée aux sciences de l'éducation, a évolué avec le temps. Elle est initiée par Barré-De Miniac (1992) qui considère qu'il s'agit du lien entre le sujet écrivant et l'objet écriture dans le sens où le rapport à l'écriture est « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-De Miniac, 2002, p. 29). Elle ajoute qu'on peut envisager le rapport à l'écriture « comme une notion qui rassemble la somme des expériences d'écriture d'un individu à l'échelle de son existence ». Dans cette perspective, Barré-De Miniac (2002) pour qui l'introduction de la notion de rapport à l'écriture en didactique de l'écriture vient des constats des difficultés et/ou des peurs des élèves à produire de l'écrit, insiste sur les aspects cognitifs qui lient le sujet à l'écriture mais aussi sur les aspects affectifs, culturels et sociaux.

Chartrand et Blaser (2006, 2008)[7] ont élargi cette notion au **rapport à l'écrit** pour considérer non seulement les pratiques d'écriture mais aussi celles de lecture, et ce au-delà de la discipline français. Le rapport à l'écrit étant ainsi défini comme « une relation de sens et de signification (au sens vygotskien) entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit dans toutes ses dimensions ». Ce rapport envisage ainsi les pratiques de lecture et d'écriture et les textes lus et produits. Les auteurs se sont inspirés des travaux de Barré-de Miniac pour élaborer leur modèle.

Barré-De Miniac (2007, p. 168) décline le rapport à l'écriture en quatre dimensions : l'investissement de l'écriture, les opinions et attitudes par rapport à l'écriture, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, et les modes de verbalisation des procédures d'écriture. Niwese (2010) parle de cette dernière dimension sous les termes de dimension métascripturale. Chartrand et al. (2006, 2009), dans leur conceptualisation du rapport à l'écrit, ont étiqueté les dimensions de Barré-De Miniac en parlant de dimension affective, axiologique, et conceptuelle (ou idéelle). De plus, ils ont ajouté la dimension praxéologique, absente chez Barré-De Miniac qui « ne considère pas que les pratiques d'écriture font partie du rapport à l'écriture du sujet, pas plus que du sujet » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 113).

[7] Mais voir aussi Chartrand, Blaser et Gagnon (2006) et Chartrand et Prince (2009).

Dans le cadre de cette recherche, et pour la suite de nos propos, nous nous référons à la fois aux travaux de Barré-De Miniac et à ceux de Chartrand et al., étant entendu que les notions de rapport à l'écriture et de rapport à l'écrit « sont des notions proches » (Chartrand & Blaser, 2008, p. 112). Nous employons désormais le terme « rapport à l'écrit » et pouvons, à la lueur de ces propos, alimenter notre tableau (les ajouts sont proposés dans le Tableau 7) dépliant la compétence scripturale d'une série de éléments, que nous détaillons par la suite.

Tableau 7 - Les composantes de la compétence scripturale : le rapport à l'écrit

Les représentations et le rapport à l'écriture	Dimension affective (investissement de l'écriture)
	Dimension axiologique (opinions et attitudes vis-à-vis de l'écriture)
	Dimension conceptuelle / idéelle (conception de l'écriture et de son apprentissage)
	Dimension praxéologique (liens entre le sujet et l'écriture)
	Dimension métascripturale (verbalisation de sa pratique d'écriture)

1.5.1 La dimension affective

Cette dimension concerne le mode de l'affectivité : les sentiments, émotions, voire les passions entourant l'écrit. Pour Chartrand et Prince (2009, p. 321), elle « se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques (dans différents contextes) et porte à ses produits (les genres de textes).

Ainsi, cette dimension renferme **l'investissement** que l'on porte dans l'écrit, c'est-à-dire « l'intérêt affectif pour l'écriture, et de la quantité d'énergie que l'on y consacre » (Barré-De Miniac, 2002, p. 11), façonné par nos expériences antérieures.

L'investissement – retenu comme levier didactique – s'occasionne à partir de deux aspects : la force qui constitue l'intensité de l'investissement et le type qui « se réfère aux objets, c'est-à-dire aux situations d'écriture et aux types de textes sur lesquels se porte l'investissement plus ou moins fort des scripteurs » (Barré-De Miniac, 2002, p. 12).

Pour Falardeau et Gregoire (2006, p. 34), « cette dimension est dépendante à la fois des dispositions psychologiques et sociales du sujet ».

Chartrand et Prince (2009, p. 322) expliquent que la dimension affective du rapport à l'écrit est multifactorielle et se décline en plusieurs paramètres qui vont faire qu'un même sujet « peut ressentir des émotions et des sentiments différents en fonction » de leur configuration :

- la pratique est-elle volontaire où non ? Dans quel but ?
- dans quel lieu social les activités d'écriture sont-elles menées ?
- dans quel contexte se déroulent-elles (tâche, projet, …) ?
- quel est le temps disponible ou le délai déterminé ?
- quelle est la fréquence (choisie ou imposée) ?

- quel genre de texte est produit ?
- sur quel support le texte est-il réalisé ?
- quel est l'effet de l'activité (en termes de bénéfices objectifs ou symboliques) ?

De plus, toujours selon Chartrand et Prince (2009, p. 323), la dimension affective du rapport à l'écrit est imbriquée dans les autres dimensions (axiologique, conceptuelle, praxéologique), ne fonctionne pas seule et « est susceptible d'évolution, de modifications : un sentiment positif et l'expérience d'émotions agréables lors de la lecture ou de l'écriture augmentent ou soutiennent la motivation à mener ces pratiques et incitent à surmonter les difficultés qui peuvent surgir ».

1.5.2 La dimension axiologique

Il s'agit ici des **opinions** et des **attitudes** que peuvent avoir les personnes par rapport à l'écrit. On parle donc « des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements exprimés et des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire, ainsi que pour la vie sociale et professionnelle » (Barré-De Miniac, 2002, p. 13).

Ces opinions et attitudes semblent façonnées par les groupes sociaux auxquels appartiennent les individus-scripteurs. Barré-De Miniac (1997) a élaboré des investigations auprès de parents de jeunes élèves. Ces recherches attestent que

> pour les parents de secteurs scolaires peu favorisés et cosmopolites (où la volonté d'intégration est forte) l'école est très investie, et l'écriture en particulier, moins en tant que telle, qu'en ce qu'elle est perçue comme outil incontournable de réussite scolaire, et par là sociale. Dans le secteur scolaire culturellement très favorisé où nous avons mené nos investigations, l'écriture est paradoxalement faiblement associée à l'école, et les attentes à l'égard de celle-ci en matière d'apprentissage de l'écriture sont beaucoup moins fortes (Barré-De Miniac, 2002, p. 13).

1.5.3 La dimension conceptuelle

Cette dimension renvoie aux représentations que peuvent avoir les personnes sur l'écriture et son apprentissage. Chartrand et Prince (2009, p. 321) parlent de dimension « idéelle » qui fait référence aux idées que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général et, en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voir dans chaque discipline scolaire ».

Lafont-Terranova et Colin (2002, 2006) mettent en exergue deux **représentations** de l'écriture qui peuvent être un frein : le fait de croire que l'écriture est un simple codage et croire que l'écriture est un don.

Au sujet de la première représentation, Bucheton (1997, p. 50), explique que l'écriture est perçue comme « une activité d'encodage complexe demandant des connaissances difficiles sur le fonctionnement de la langue », en somme une simple technique de transcription et de codage d'une pensée élaborée. Pour Barré-De Miniac (2002, p. 14), cette représentation est « extrêmement répandue, chez les enfants comme chez les adultes, et,

parmi ces derniers, chez les spécialistes que sont les enseignants comme chez les non spécialistes ». Et Lebrun (2007, p. 394) d'ajouter que si cette conception « ne récuse pas la nécessité de l'apprentissage, elle minimise le savoir-écrire et surtout nie la spécificité d'un ordre du scriptural, distinct de celui de l'oral. Cela empêche de considérer l'écrit comme un mode spécifique de pensée et d'accès à la connaissance ».

En ce qui concerne la seconde représentation qui constitue un frein au développement de l'écrit – croire que l'écriture est un don – il s'agit de penser qu'écrire ne relève pas de l'apprentissage ni d'un travail particulier, mais qu'on sait écrire ou qu'on ne sait pas. Lebrun (2007, p. 394) estime que cette conception est « souvent l'héritage de la mythification des œuvres littéraires dans l'enseignement traditionnel et génère un grand scepticisme par rapport à l'enseignement-apprentissage de l'écriture ». Dès lors, il semble difficile de pouvoir imaginer progresser en écriture en étant convaincu qu'écrire est un don.

Pour contrer ces obstacles, qui ont « comme points communs, sinon de trouver leur origine, du moins d'être fortement encouragées par la tradition scolaire » (Barré-De Miniac, 2002, p. 14), deux éléments phare peuvent être isolés : la notion de littératie[8] qui a montré que l'écriture ne se réduit pas à du codage ou du stockage d'informations ; la valorisation des brouillons des écrivains pour montrer « qu'écrire, c'est réécrire » (Reuter, 1996).

1.5.4 La dimension praxéologique

La dimension praxéologique a « trait aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité » (Chartrand & Prince, 2009, p. 321). Il s'agit aussi du temps investi dans ces activités. Cette dimension renvoie donc aux activités proprement dites du sujet, et aux finalités qu'il poursuit.

1.5.5 La dimension métascripturale

Cette dimension renvoie aux verbalisations possibles que les sujets font émerger sur leurs pratiques. Il s'agit en fait, selon Falardeau et Grégoire (2006, p. 35) des « modes d'investissement, soit la façon dont les scripteurs parlent de leurs démarches d'écriture ». Par conséquent, cette dimension englobe l'activité métacognitive du sujet en l'invitant à verbaliser ses pratiques, sa démarche, ses choix, l'état de son travail, les difficultés qu'il rencontre et les solutions qu'il prend, etc. Il y a là une nécessaire intervention de l'enseignant en termes de questionnement facilitant la prise de distance.

1.5.6 Une schématisation de la notion de rapport à l'écrit

Maintenant que les différentes dimensions du rapport à l'écrit ont été mises au jour, nous proposons d'en faire un schéma. Nous reprenons ainsi dans la Figure 2 lesdites

[8] Chartrand et Prince (2009, p. 318) définissent la littératie comme étant "la socialisation aux pratiques de l'écrit et une maitrise de la lecture et de l'écriture".

dimensions, en montrant l'imbrication de la dimension affective et l'incidence qu'elle peut avoir sur les autres dimensions :

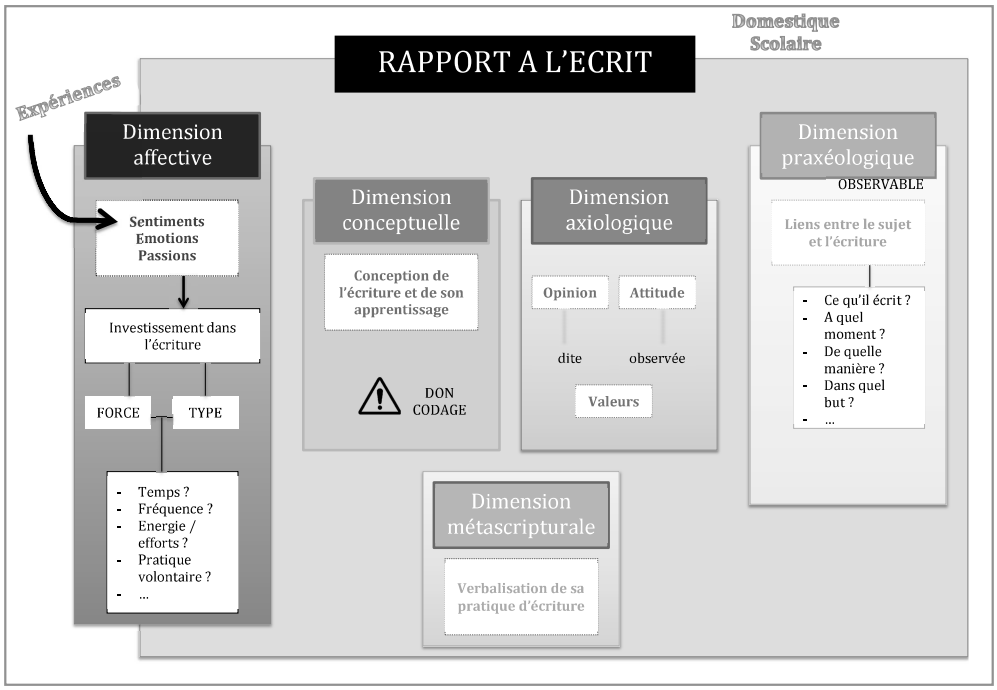


Figure 2 - Essai de schématisation du rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 1992, 2002, 2007 ; Chartrand et Blaser, 2008)

Quand on veut considérer l'écrit au niveau didactique, il semble fondamental de prendre en compte le rapport à l'écrit puisqu'il détermine la manière dont l'élève va s'engager – ou non – dans une tâche d'écriture, aspect qui fait référence au modèle motivationnel d'Eccles et Wigfield (2002) développé dans le point 1.2. du chapitre 2. Niwese (2010, p. 54) renforce cette idée de prise de connaissance du rapport à l'écrit des élèves, levier puissant d'apprentissage, en mentionnant que « cela permet de ne pas perdre de vue que les apprenants ne se présentent pas sans connaissances préalables […] et que, de ce fait, ils ne sont jamais […] des récepteurs passifs des savoirs ».

Ainsi, « les représentations sont constamment engagées dans un processus de déconstruction et de reconstruction » (Niwese, 2010, p. 55) et envisager les représentations[9] de l'élève sur l'écriture, c'est se centrer sur lui, c'est prendre en compte que l'objet d'enseignement – la langue écrite – « est aussi un objet d'acquisition en milieu non institutionnel et dont les fonctions sociales sont très marquées par des pratiques quotidiennes » (Barré-De Miniac, 2011, p. 178).

[9] Définies par Petitjean (1998) comme étant les produits de la pensée ordinaire, telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites des individus.

Lafont-Terranova (2009) précise deux avantages que permet la connaissance du rapport à l'écrit d'un scripteur. D'une part, la perception « de la nécessité d'accompagner le sujet qui s'engage dans le processus d'écriture-réécriture », et d'autre part la possibilité « d'identifier les leviers didactiques et des outils d'accompagnement ».

Afin de sonder les « représentations, opinions et jugements à propos de l'écriture et de son apprentissage » des élèves et donc d'avoir accès à leur rapport, Barré-De Miniac (2011) propose une liste de questions que l'on peut poser aux apprenants. Cette liste de questions, précisées dans l'Illustration 1, sera posée comme préalable à notre dispositif et fera l'objet d'un retour en fin de dispositif, afin de percevoir si ces représentations ont bougé.

- Quel est ton premier souvenir d'écriture ?
- Aimes-tu écrire ?
- A ton avis, qu'est-ce que l'écriture ?
- Est-ce que l'écriture s'enseigne ?
- Qui t'a appris ? Quand ? Comment ?
- Est-ce que tu penses que tes profs écrivent beaucoup ?
- Ecris-tu ? Quand ?
- Préfères-tu écrire à l'école, hors de l'école ?

Illustration 1 - Questions pour sonder le rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2011)

Pour Barré-De Miniac (2002, p. 12), « la connaissance par les enseignants des investissements d'écriture extra-scolaire par leurs élèves pourrait être utile ». Elle explique deux bénéfices que cela pourrait engendrer : le dépassement de constat global de désintérêt pour l'écriture et « d'incompétence en la matière » ; la réflexion, pour les enseignants, sur le plan de « la spécificité et des contraintes des écrits à produire pour l'Ecole et suggérer de nouvelles formes de travail en classe ».

Ainsi, si l'enseignant tend à développer chez ses élèves des savoirs textuels, syntaxiques, lexicaux, etc., il doit aussi tenir compte du fait que « ces compétences langagières n'épuisent pas le champ de ce qui est nécessaire pour décider d'écrire, pour aimer écrire, pour produire des textes efficaces, pour utiliser l'écriture à des fins non seulement de transcription mais aussi d'élaboration de savoirs, etc. » (Barré-de Miniac, 2008, p. 14). Ce à quoi Chartrand et Prince (2009, p. 317) ajoutent que « comprendre le rapport à l'écrit des élèves est essentiel pour agir sur le développement de leurs capacités langagières, clé de voute du développement intellectuel, de la réussite scolaire et de l'épanouissement personnel et social ».

Barré-De Miniac (1996, p. 80) estime qu'il n'est pas simple, pour un scripteur « novice dépourvu d'expériences vécues, de techniques d'écriture » de modifier ses représentations mais qu'on peut « envisager de modifier le mode de production de ses représentations ». Pham (2013, p. 43) ajoute d'ailleurs « qu'une fois le rapport à l'écriture modifié, il réveillera le désir d'écrire chez l'apprenant ».

1.6 Les instructions officielles au sujet de la compétence scripturale

Quand on regarde les prescrits, on trouve peu de balises au niveau du développement de l'écrit. D'ailleurs, les termes de « compétence scripturale » sont absents des textes légaux.

Dans un premier temps, nous avons analysé le **décret missions**[10] (1997), document officiel définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Il se positionne autour de 4 piliers (article 6) :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Ainsi, dans le domaine qui nous occupe, retenons que le décret « missions » prescrit un **travail par compétences**. Au niveau de la communication écrite, il précise (Article 16, § 3) que « les socles de compétences accordent la priorité à l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens, à la production d'écrits et à la communication orale ».

Dans un second temps, pour plus de détails, nous nous sommes intéressé au document **Socles de compétences**, référentiel qui présente les compétences de base à développer « jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études » (Décret « Missions », 1997).

Ce document donne d'abord la logique globale dans laquelle la langue française se doit d'être travaillée dans les classes : « travailler à s'approprier la langue française, c'est travailler à acquérir le langage de référence de tout apprentissage, c'est développer l'aptitude et le plaisir à communiquer, c'est accéder à la culture. Ces priorités se rencontreront si les situations de communication sont chargées de sens pour l'élève et propices à son épanouissement » (p. 6).

Plus précisément, au niveau de la compétence ECRIRE, il est indiqué (p. 15) qu'écrire, « c'est **produire et reproduire** du sens en tant qu'émetteur d'un message. Le sens se produit ou se reproduit par une interaction entre 1) les caractéristiques du message, 2) les acquis du scripteur, 3) les particularités de la situation dans laquelle se trouve le scripteur » et que « dans une situation donnée, le scripteur conçoit un **projet** en fonction duquel,

[10] Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

mobilisant ses acquis, il élaborera un document rendant possible la compréhension de ses intentions par le destinataire ».

Au partir de là, **sept niveaux du texte** (que nous déplierons dans le point suivant) sont développés afin de montrer les différents traitements à apporter à tout texte à produire. Mais, mis à part le travail par **compétences** et à **partir de situations de communication signifiantes**, il y a peu de balises didactiques pour les enseignants, ni d'explication théorique sur ce qu'est la compétence scripturale et quelles sont ses composantes. Et si les domaines des savoirs sont présents, **il n'est en aucun cas abordé la question du rapport à l'écrit**.

Néanmoins, **quelques balises** et attendus sont donnés au niveau des compétences attendues en ECRIRE en fin de primaire :

- tenir compte d'une série de critères pour construire son écrit (intention, statut du scripteur, destinataire, contexte de l'activité, support, …) ;
- inventer des idées, des mots à partir de la consultation de personnes ;
- planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat dans les textes à dominante injonctive, narrative, informative, descriptive (repérer la manière dont les éléments sont décrits) ;
- créer des paragraphes dans les textes à dominante injonctive, narrative, informative en s'aidant de modèles ;
- utiliser les indicateurs d'ensemble supérieur à la phrase : titres et intertitres dans les textes à dominante informative ; organisateurs textuels usuels ;
- employer des mots ou expressions usuels servant à enchaîner les phrases ;
- employer les procédés de reprises d'informations d'une phrases à l'autre : reprise par un pronom, reprise par un substitut lexical, reprise par un déterminant possessif ;
- utiliser les adverbes de temps et de lieu dans des textes à dominante injonctive, narrative, informative ;
- utiliser de manière appropriée les structures de phrases (coordination, juxtaposition, subordination les plus usuelles) ;
- utiliser les signes de ponctuation : point en fin de phrase, virgule dans les énumération, point d'interrogation, point d'exclamation ;
- utiliser un vocabulaire précis par rapport au sujet traité ;
- orthographier 80% des formes correctes dans ses propres productions en ayant recours à des référentiels ;
- écrire lisiblement et soigneusement en mettant en page selon le genre ;
- assurer la présentation : illustrations, photos.

Au-delà du document Socles de compétences (2006), chaque réseau a son programme et ses injonctions spécifiques. Les invariants, en prospectant dans les trois référents (programmes du libre, des villes et communes, de la Communauté Française), semblent se cristalliser autour de situations de productions variées et issues d'un contexte connu et significatif.

Si, pour l'enseignement libre, le PIASC[11] donnait une série de conditions méthodologiques aux enseignants pour réaliser l'apprentissage de l'écrit (comme se fonder sur des pratiques réelles, mettre les élèves en situation, privilégier l'apprentissage plutôt que le résultat, lire et produire des textes d'un genre précis, proposer des moments de lecture pour nourrir l'élève et lui donner des modèles qui seront utiles dans les moments d'écriture), la nouvelle mouture (2014), ne donne plus de balises à ce niveau.

Du côté du réseau officiel (programme du CECP[12]), on trouve des indications plus spécifiques au niveau de l'enseignement du français : « la grammaire de phrase, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe sont considérés comme des outils au service du Lire, de l'Ecrire, du Parler et de l'Ecouter. Ces notions sont abordées en relation avec des situations de communication. C'est en étant confrontés à des faits de langue récurrents que les élèves pourront induire des constantes qui deviendront des règles générales » (Programme du CECP, p. 5).

En conclusion, il apparaît que, si quelques balises sont présentes dans les prescrits pour travailler l'écrit avec les élèves, elles ne sont pas nécessairement spécifiques, ni liées à la compétence scripturale dans toutes ses dimensions. Il est dès lors complexe pour les enseignants de les prendre en considération dans leurs pratiques et dispositifs pédagogiques.

1.7 La notion de compétence

La notion de compétence apparaît tout au long de nos propos, tant dans le libellé "compétence scripturale" que dans les textes officiels qui précisent les "compétences" à faire développer aux élèves. Il nous parait dès lors nécessaire d'étayer cette notion et de nous positionner.

Bronckart et Dolz (2002, p. 32) font état des différentes acceptions du terme de **compétence** dans un processus en quatre étapes dont la dernière appartient au monde du travail, mais que nous pouvons mettre en lien avec l'apprentissage en milieu scolaire dans le sens où la maîtrise des connaissances ne suffit pas à résoudre des problèmes, « en raison de leur caractère statique et déclaratif ». Il s'agit donc, selon eux, de pouvoir doter les individus de « capacités plus générales et plus souples qui leur permettront de faire face à la variété des tâches et de prendre, en temps réel, des décisions d'action adaptées ».

Cette perspective se rapproche de la définition qu'on peut trouver dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, où Legendre (2005, p. 248) explique qu'une compétence est « une capacité, habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche ».

Ces différents auteurs se rejoignent pour dire que la compétence permet de réaliser une tâche. Paquay (2001, p. 12), s'appuyant sur plusieurs chercheurs (Le Boterf, Perrenoud,

[11] Programme Intégré Adapté aux Socles de Compétences
[12] Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces

Rey, Roegiers, Wittorsky, etc.) parle plus volontiers de faire « face à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet) » en utilisant « un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives... mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique) ».

Bronckart et Dolz (2002, p. 33) précisent encore que « la tonalité majeure consiste à considérer que les compétences relèvent des savoir-faire plutôt que des savoirs, et de capacités méta-cognitives plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés ». Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010, p. 110) ajoutent que, finalement, cette notion de compétence est apparue pour placer les priorités de l'enseignant au-delà des savoirs et savoir-faire pour considérer "aussi les savoir-être, de manière à interagir et à démontrer une réelle capacité à dominer les situations complexes". Ils ajoutent que "la notion de compétence est indissociable de celles d'intégration, de complexité et de situation ou de tâche-problème".

Par conséquent, travailler dans une logique de compétences suggère, nous dit Reuter (2007, p. 47), une définition des « actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage » et Dolz (2002, p. 8) d'ajouter que « l'émergence de la notion de compétence en éducation est le signe de changements épistémologiques. Elle renvoie à celle de construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme "acteur" "différent" et "autonome". Cette notion s'inscrit bien dans un renforcement des conceptions cognitivistes ».

Bronckart et Dolz (2002, p. 43) attirent notre attention sur le fait que la compétence est « porteuse de connotations qui accentuent les dimensions innées, ou à tout le moins les propriétés inhérentes à une personne ». Ils ajoutent que la compétence touche des niveaux d'analyse différents : « niveau des objets sociaux et des finalités qui y sont associées ; niveau des objets et des objectifs d'enseignement élaborés dans le cadre des modèles didactiques ; niveau des capacités dont témoignent les apprenants avant, pendant et après une démarche d'enseignement ».

Il y a dès lors lieu de s'interroger sur l'appellation "compétence(s)" et dans notre cas de "compétence scripturale" puisque, si on se réfère aux travaux de Dolz, Pasquier et Bronckart (1993, p.30), il faudrait parler de capacités ou d'aptitudes, « requises pour la réalisation d'un texte dans une situation d'interaction déterminée ». Les auteurs (1993, p.30) parlent de **capacités d'action**, qui sont les aptitudes à « adapter la production langagière aux caractéristiques du contexte et du référent » ; de **capacités discursives**, qui sont des aptitudes à mobiliser « les modèles discursifs pertinents pour une action déterminée » ; et des **capacités linguistico-discursives** requises pour la production d'un discours particulier.

Ces propos posent la question de l'acception « compétence scripturale » au singulier dans le sens où, en fonction du genre de texte à produire (nous déplions la notion de genre dans le point 3.5 de ce chapitre) les ressources mobilisées sont différentes et afférentes à la situation.

Nous avons fait le choix dans cette étude de garder comme concept générique, à l'instar de Dabène (1991) et Lord (2009), « compétence scripturale » (au singulier), car son caractère transversal intègre et synthétise différentes capacités langagières adaptées, dans une logique variationniste, aux situations de production. Dès lors, nous travaillons la compétence non pas dans le sens de capacités de résoudre un problème spécifique, une action spécifique, mais bien dans une logique globale et transversale, intégrant les dimensions relatives aux savoirs et savoir-faire textuels, savoir-graphier et savoirs sémiotiques et au rapport à l'écrit.

2. Approfondir le processus de production d'un texte

Bon nombre de chercheurs s'accordent pour dire que l'écriture est une activité complexe qui nécessite la mise en œuvre d'une série d'actions langagières (Fayol & Schneuwly, 1987). Ce second point a pour ambition de mettre le focus sur l'acte d'écrire proprement dit. Pour ce faire, nous passons par quatre étapes. D'abord, nous tentons de montrer en quoi l'acte d'écrire est une situation complexe, en convoquant notamment la **théorie de l'output** (Swain, 1985 ; 1995). Ensuite, nous détaillons les étapes du processus rédactionnel nécessaires à coordonner pour produire un texte : la **planification, la textualisation, la révision et le contrôle** (Piolat & Roussey, 1992). Enfin, nous envisageons les d**ifférents niveaux qui interviennent dans la production d'un texte.** Pour conclure ce point**,** nous proposons une **schématisation** mettant en lien les différents éléments théoriques soulevés.

2.1 Produire un texte : théorie de l'output

En 1985, Krashen émet l'hypothèse de l'input et se fonde sur l'idée que l'acquisition du langage ne peut se faire qu'en comprenant des messages, c'est-à-dire en recevant un **input** intelligible. Guichon (2005, p. 5) rapporte à ce propos que « Krashen a en effet postulé la nécessité d'une "période silencieuse" propre à la mise en place d'une compétence de réception, étape préalable au "transfert automatique" sur la compétence de production ». Mais cette exposition à la langue n'est pas suffisante au développement de la production**,** car la compréhension d'un message ne force pas le traitement syntaxique des phrases.

Ainsi, Swain (1985 ; 1995), forte de l'idée que c'est en produisant qu'on apprend, avance qu'il est nécessaire que les apprenants soient dans l'obligation de se faire comprendre en formulant **de l'output compréhensible,** c'est-à-dire concevant une **production langagière/linguistique**. Cette production doit, d'après Swain, être considérée comme un **processus** plutôt que comme un produit. L'auteur souligne la nécessité d'avoir non seulement une interaction, mais également une négociation du sens.

En effet, c'est bien en **situation d'output** – situation de production signifiante et compréhensible – que les **questions sur la langue et les besoins langagiers** vont émerger. A partir du moment où il y a communication avec les autres, où on va être lu par d'autres, la nécessité de précision, de cohérence, de pertinence des énoncés est prégnante et ce rapport écrit permet de « forcer le processus syntaxique » (Skehan, 1998). Dans les faits,

l'élève va tester ses hypothèses sur la langue, et c'est par la confirmation de ses hypothèses (s'il s'est fait comprendre ou pas), qu'il pourra « modifier son interlangue en conséquence » (Swain, 1995 traduite et citée par Mathieu, 2009, p. 9) lui permettant ainsi de s'améliorer et de s'approcher du message souhaité.

Par conséquent, devant un **écrit à produire – ou à analyser**, l'élève se retrouve devant une **situation-problème** à résoudre, eu égard au nombre particulièrement important de **savoirs et de savoir-faire à mobiliser** qui, outre les composantes langagières, font intervenir également les dimensions psychologiques et sociales (David & Morin, 2008). Nous reviendrons sur cet aspect dans le point 1.1.2 du chapitre 2, consacré à l'apprentissage par situation-problème.

On comprend tout **l'intérêt de placer l'apprenant en situation de production**, et non de réception – input (Krashen, 1985), les travaux de Swain (1985 ; 1995) ayant démontré que le transfert automatique ne s'opérait pas. D'ailleurs, on ne se pose aucune **question sur la langue** en lisant un roman d'aventure, en consultant une recette de cuisine, ou en prenant connaissance d'un rapport de réunion (si ces documents sont faits dans les règles et le format adéquat)… mais bien quand on est amené à les rédiger, ou quand un élément incohérent attire notre attention.

Par conséquent, retenons que « produire et agir sur les textes » engagent l'apprenant à faire, à **entrer dans l'acte d'écrire** et, dès lors, à se poser des questions sur la langue. Il est alors confronté « à un/des **obstacle(s)** susceptible(s) de lui faire déployer des **stratégies** de dépassement nécessaires pour qu'il y ait **apprentissage** » (Degallaix & Meurice, 2008, p. 62).

2.2 Produire un texte : de la nécessité de coordonner différentes opérations

Dès qu'un scripteur se met en production d'un texte, il engage trois « composantes actives correspondant à des opérations mentales générales : **la planification ; la mise en texte ; le retour sur le texte** » (Fayol, 2007, p. 22). Bourdin (2002) – qui parle de composante de planification, de mise en texte linguistique et articulatoire et de révision – mentionne que le fonctionnement de ces trois composantes se fait de manière **successive** mais aussi **parallèle.** Il ajoute que le fait de pouvoir coordonner ces composantes détermine la qualité des productions et « rendrait compte des différences interindividuelles dans ce domaine. Cette capacité serait contrainte, d'une part, par des limites de notre système de traitement de l'information et, d'autre part, par l'efficience des traitements mis en œuvre, qui modulerait la qualité disponible de ressources attentionnelles » (Bourdin, 2002, p. 152).

Il ne s'agit par conséquent pas d'une conception linéaire de l'écriture, mais **circulaire**, où une **constante récursivité** se marque mettant en jeu trois dominantes du monde du rédacteur : le **contexte de la tâche** (les paramètres de la situation), les **connaissances préalables de l'écrivant** (éléments par rapport au thème abordé, au plan d'écriture, aux conventions socioculturelles, ou aux éléments situationnels) et le **processus d'écriture** lui même, déployant trois opérations récursives : la planification, la mise en texte et la

révision, chacune « englobant plusieurs sous-processus ou opérations cognitives » (Cavanagh, 2006, p. 161).

Ces trois opérations interviennent donc sans cesse en phase de production et peuvent être présentes à chaque phase. Ainsi, pour qualifier une phase, on tient compte de **l'activité dominante du sujet**.

2.2.1 La planification

Pour Flower et Hayes (1981), la planification « est une représentation interne et abstraite des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte. » A cela, Garcia-Debanc (1986, citée par Pham, 2013, p. 49) ajoute que cette étape « consiste à définir le but du texte et à établir un plan-guide de l'ensemble du texte ».

La **planification** est donc la phase « où le scripteur se concentre sur l'organisation d'ensemble de son texte » (Cavanagh, 2006, p. 162), permet d'envisager trois aspects :

- les questions relatives à **l'intention de communication**, puisque toute production est guidée par la prise en compte des éléments de la situation de communication : qui écrit, à qui, dans quelle intention, selon quel statut, en vue de quels effets, etc. ;
- les idées que l'auteur veut faire passer. On entre donc dans **l'élaboration des contenus** à véhiculer dans la production. Coen (1997, p. 396) mentionne à ce propos que cette étape de la planification « s'organise en trois sous-processus qui s'enchaînent très rapidement et sont imbriqués les uns aux autres : la conception, l'organisation et le recadrage ». D'après lui, **la conception** « permet au scripteur d'aller puiser dans sa mémoire à long terme les informations qu'il juge nécessaires pour produire le texte », **l'organisation** « donne l'occasion de trier l'information selon des critères propres : chronologie, pertinence des idées, hiérarchisation des thèmes… » tandis que **le recadrage** « permet d'évaluer la pertinence des deux processus en fonction des buts fixés » ;
- le **format** que prendra le texte, puisque le genre d'écrit à produire guidera **l'organisation générale du texte**. Notons que ces « silhouettes, superstructures » (Jolibert, 1988), aussi appelées « schémas textuels prototypiques » (Adam, 1992), « plans d'écriture intériorisés » (Hayes & Flower, 1983) ou encore « configuration de connaissances », joueraient un **rôle déterminant** dans la mesure où ils permettraient au scripteur **d'établir des priorités** pour gérer les différents éléments impliqués dans la résolution de son problème d'écriture (Cavanagh, 2006).

2.2.2 La mise en texte

Gardia-Debanc (1986, p. 28) explique que la mise en texte désigne « les activités liées à la rédaction proprement dite ». C'est, selon Pham (2013, p. 51), à ce moment-là que « le scripteur mobilise ses compétences morpho-syntaxiques, sémantiques et textuelles. Ces compétences se concrétisent dans les choix lexicaux, la gestion des structures syntaxiques, des marques de cohésion, des indicateurs de temps, des connecteurs et des organisateurs textuels, et dans le découpage en paragraphes et la mise en page ».

De cette façon, la **mise en texte** active le besoin de créer de la cohérence entre les phrases et dans la phrase. Ce besoin fait émerger, selon Fayol (2007, p. 22), « le problème de la linéarisation : alors que le contenu évoqué a le plus souvent une structure multidimensionnelle, le texte, lui, comme le langage en général, est unidimensionnel. Les mots, les propositions, les phrases et les parties de textes s'enchaînent linéairement », ce qui peut générer des problèmes spécifiques à l'écrit dus à la nécessité de cette dite cohérence. A cela s'ajoute une difficulté supplémentaire : celle de l'orthographe étant donné la non-automatisation de certaines connaissances et le fait que la transcription des mots ne peut pas uniquement reposer sur la forme orale.

L'écrivant doit donc, pendant sa mise en texte, prendre en compte que :

- le texte a une **cohérence** d'ensemble assuré par une suite de phrases liées entre elles ;
- chaque phrase est construite en fonction de **balises lexicales** (choix des mots), morphologiques (variations) et syntaxiques (structure de la phrase et des groupes qui la composent) ;
- les mots – unités minimales de la phrase – sont constitués de **relations entre les graphèmes et les phonèmes**.

2.2.3 Le retour au texte, la révision

Pour Garcia-Debanc (1986), cette étape de révision envisage la relecture et la mise au point du texte. Ainsi, le **retour au texte** « consiste en la relecture de ce qui a déjà été produit, en la détection des manques et erreurs et en la reprise plus ou moins importante de la version précédente du texte » (Fayol, 2007, p. 23) pour ensuite effectuer la **mise au net** en prenant en compte que le texte ne peut se passer d'être mis en page.

Dans cette perspective, le texte ne se fait pas en une fois. Il est constitué de **multiples retours** via des **réécritures globales ou partielles**, au sens où l'évoque Reuter (2002, p. 170) : « Ecrire, c'est réécrire, y compris pour les experts. Il est avéré que les non-experts considèrent leur texte comme peu transformable, rechignent à le retoucher, peinent à prendre de la distance, et manquent de procédures conscientes. Il est donc nécessaire de développer chez l'élève la **conscience de la nécessité des réécritures**. » C'est la dimension métacognitive – que nous abordons dans le chapitre 2, point 3 – qui devrait permettre de mettre au jour cette prise de conscience.

Par ailleurs, le travail des réécritures met en exergue une orientation de travail axée sur le processus d'apprentissage, le cheminement de l'élève plutôt que sur la finalité ou le produit fini, dont on a souvent des difficultés à analyser l'origine du dysfonctionnement.

Et Niwese (2010, p. 59) d'ajouter que « la réécriture favorise aussi l'**autocorrection** et **diminue la surcharge cognitive** ». En effet, écrire en une seule fois confronte le scripteur à des erreurs issues de la surcharge cognitive dans le sens où, quand on écrit, une multitude d'actions s'enclenchent : « on veille à la visibilité du texte, on cherche de quoi écrire, on choisit un vocabulaire correct, on soigne son orthographe, on agence bien ses idées, on évite les redondances, les détails superflus ou les formulations gauches, on pense à la

personne à qui l'on s'adresse, etc. » (Niwese, 2010, p. 59). Dans l'optique des réécritures, l'erreur devient un tremplin à l'apprentissage, idée chère à Astolfi (1997).

2.3 Différents niveaux de production d'un texte

A la lueur de ces différents éléments, les propos de Bourdin (2002) prennent tout leur sens quand il évoque que « la production écrite est une activité complexe qui implique de **multiples niveaux de traitements** ». Il estime aussi que ces différents traitement nécessitent, de la part du scripteur, une mobilisation d'importantes ressources additionnelles, surtout en début d'apprentissage.

Ces différents niveaux sont, en Fédération Wallonie-Bruxelles, déployés en **sept compétences spécifiques** permettant d'envisager le savoir-écrire. Ces sept compétences s'apparentent aux différentes composantes de la compétence scripturale déterminées par Dabène (1991), et s'organisent en fonction des composantes du processus d'écriture que nous venons de passer en revue. La Figure 3, proposée dans le document Programme Intégré (1994), permet de visualiser ces multiples niveaux :

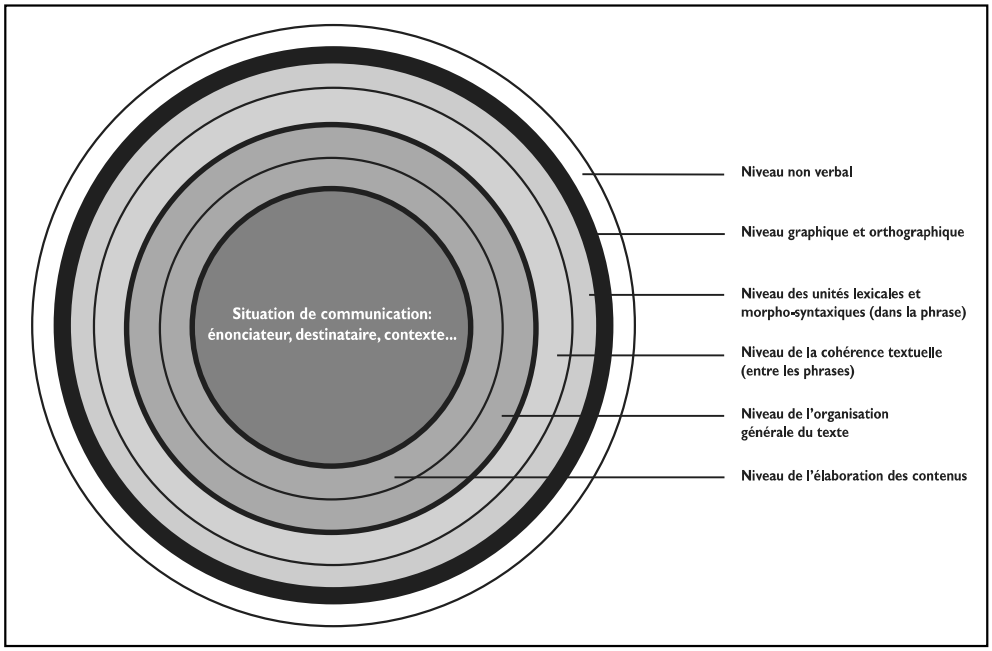


Figure 3 - Niveaux de traitement d'un texte (Programme Intégré, 1994)

2.4 Faire le point en une schématisation

Dans la visée de regrouper les différents éléments théoriques déployés, nous avons mis au point une schématisation (Figure 4) qui a pour ambition de tisser des liens entre les différentes composantes du processus d'écriture et les niveaux qui en découlent.

Le schéma ainsi construit combine les composantes de la compétence scripturale et les niveaux de rédaction d'un texte, étant entendu que l'écriture est un processus circulaire et que la composante de révision va, comme la figure le propose, traverser chaque niveau (puisqu'il est possible d'apporter différentes modifications à n'importe quel moment dans un écrit). Ces différentes étapes sont présentées tel un emboitement gigogne ou encore comme un entonnoir, partant du global, la situation de communication, pour aller pas à pas au plus près et au plus local : l'unité mot.

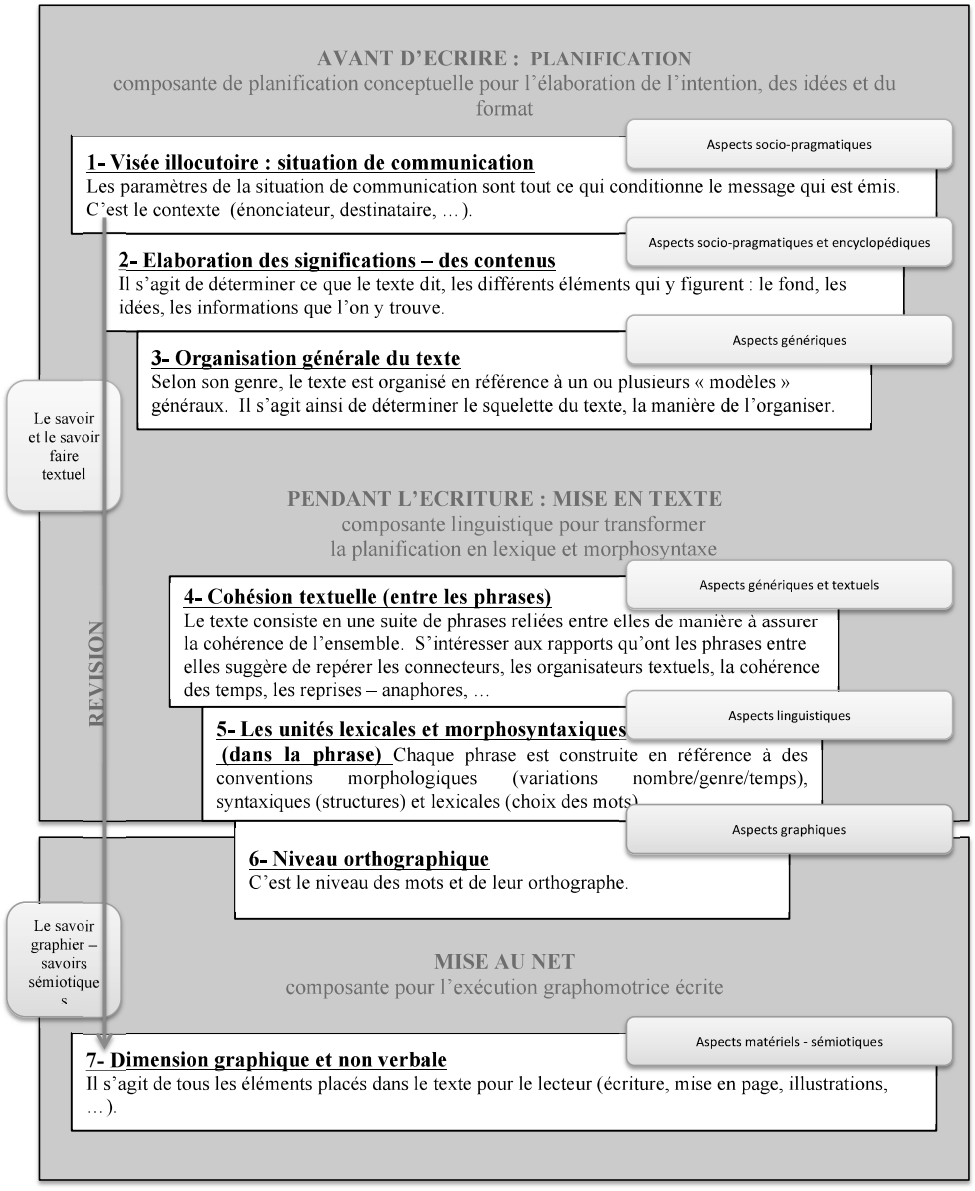


Figure 4 - Essai de schématisation : processus itératif et circulaire d'écriture

Dans notre schématisation, dans un premier temps, la focale est d'abord portée sur les trois niveaux qui se passent avant l'écriture. On pourrait dire que c'est ce que l'adulte expert fait spontanément et par réflexe avant de se mettre à écrire. Pour les apprenants novices, il paraît, à la lueur des fondements théoriques déployés, essentiel de les rendre explicites.

Ces trois niveaux se rapportent à l'étape de planification et engagent les aspects de **l'intention** (quels sont les paramètres de la situation de communication qui vont façonner l'écrit ?), des **idées** (quel message veut-on faire passer à au destinataire ?) et du **format** (quelle sera la super-structure, l'allure du texte à produire ?). Apprendre au scripteur à **planifier son travail** (via un plan, un scénario, ou tout autre outil) s'inscrit dans la logique de **l'écriture à programme** (a contrario de la logique de l'écriture à processus, où l'auteur textualise immédiatement, sans réflexion/programmation préalable).

Ensuite, dans un second temps, c'est l'étape de la **mise en texte** qui est déployée, dans sa composante linguistique qui permet de transformer les aspects planifiés en **lexique et morphosyntaxe**. Ainsi, pendant l'écriture, les niveaux sollicités sont : la cohésion[13] textuelle (quels liens faire entre les phrases ? comment faire progresser l'information ?), les unités lexicales et morpho-syntaxiques (quelles sont les règles de fonctionnement à mobiliser à l'intérieur d'une phrase ?) et le niveau orthographique (quelles sont les règles pour écrire les mots ?).

Enfin, dans un troisième temps, la **mise au net** est traitée de manière isolée en se disant qu'après avoir apporté toutes les modifications nécessaires au texte, la **dimension non verbale** intervient en envisageant les **aspects matériels et sémiotiques** (quels éléments mobiliser pour rendre le texte le plus agréable possible ? Quels gestes graphiques utiliser pour assurer la lisibilité ?).

De plus, nous attirons l'attention sur le fait que nous avons installé les différentes phases d'écriture en fonction de **l'activité dominante** (planifier, mettre en texte, réviser) mais que, comme nous le signalions au début de ce point, les trois phrases co-existent à chaque phase.

Ainsi, c'est par ce processus circulaire et itératif que la compétence scripturale se déploie et se développe.

Cet exercice de mise en lien nous permet de préciser encore la compétence scripturale et de faire évoluer le tableau précédent afin d'y incorporer ces composantes textuelles (Tableau 8) :

---

[13] Malgré les débats non tranchés au sujet de la cohésion vs cohérence textuelle, nous avons choisi d'utiliser dans notre schématisation cohésion plutôt que cohérence, dans le sens où, comme l'explique Fayol (1994, cité par Niwese, p. 444), la cohérence concerne « non pas la surface du texte mais la (ou les) représentation sémantique ou cognitive pré ou post linguistique », alors que la cohésion renvoie aux « marques linguistiques traduisant, dans la surface textuelle, les interrelations entre énoncés » sui s'enchaînent.

Tableau 8 - Les composantes de la compétence scripturale et les étapes du processus d'écriture

<table>
<tr><td rowspan="5">Le savoir et savoir-faire textuel</td><td>Aspects socio-pragmatiques (visée illocutoire, questions de lisibilité, etc.)</td><td>Niveau 1 : visée illocutoire – situation de communication</td><td rowspan="3">Planification</td></tr>
<tr><td>Aspects encyclopédiques (mondes rapportés)</td><td>Niveau 2 : élaborer des significations</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aspects génériques et textuels (organisation en fonction du genre, reprise de l’information, etc.)</td><td>Niveau 3 : organisation générale du texte</td></tr>
<tr><td>Niveau 4 : cohérence entre phrases et groupes de phrases</td><td rowspan="3">Mise en texte</td></tr>
<tr><td>Aspects linguistiques (lexique, morphologie, syntaxe phrastique et textuelle, etc.)</td><td>Niveau 5 : unités lexicales et morpho-syntaxiques</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Le savoir-graphier – savoirs sémio-tiques</td><td>Aspects graphiques : relations entre les graphèmes et les phonèmes</td><td>Niveau 6 : aspects orthographiques</td></tr>
<tr><td>Aspects matériels - sémiotiques : outils, tracés des lettres…</td><td>Niveau 7 : le non verbal</td><td>Mise au net</td></tr>
</table>

3. De l'enseignement de l'écrit aux pratiques spécifiques pour mener à bien des activités d’outillage

Il est question ici de déployer d'une part les dimensions relatives à l'enseignement de l'écrit et d'autre part de passer en revue quatre pratiques spécifiques qui permettent de construire et renforcer les dimensions relatives à la compétence scripturale.

3.1 L'enseignement de l'écrit

Selon Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010, p. 264), trois grands courants théoriques ont influencé les recherches de ces dernières années dans le domaine de la didactique de l'écriture :

- **l'interactionnisme socio-discursif** développé par Bronckart (1985, 1996) qui "accorde une importance majeure aux **interactions** qui se réalisent grâce aux discours" et où "les **processus** d'enseignement et d'apprentissage sont considérés comme centraux pour expliquer le développement du langage écrit";
- les **travaux anthropologiques** de Gody (1979, 2007) qui place l'écriture comme un "**outil intellectuel**" aidant les apprentissages disciplinaires et permettant de s'impliquer dans des pratiques culturelles;

- les travaux centrés sur **l'écrivant et ses processus d'écriture**. Dans ce cadre, "l'activité rédactionnelle est conçue comme un processus dynamique impliquant de nombreuses stratégies de recherche d'informations, de lecture, de relecture, de révision et de transformation du texte produit.

Barré-De Miniac (2007), reprise par Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010, p. 267), identifie les **savoirs nouveaux** qui ont été construits progressivement en didactique de l'écriture : l'appropriation du code et des fonctions de l'écrit en début d'école primaire; la mise en place de dispositif autour de projets d'écriture; les procédures d'écriture et de réécritures; la modélisation didactique des types de discours et des genres textuels; les liens et l'alternance entre lecture et écriture; la place de l'écriture dans l'apprentissage d'autres disciplines; l'enseignement de l'orthographe; les NTIC au service de l'écriture et les formations en écriture para- et post-scolaires.

De plus, au niveau des **dispositifs pour faire apprendre l'écrit**, deux grandes tendances se dégagent. D'une part, on trouve des dispositifs issus des travaux en **ingénierie didactique**, qui développent des **activités structurées** permettant la production de textes fonctionnels, comme le chantier d'écriture (Jolibert, 1983) ou le travail par séquences didactiques (Dolz & Schneuwly, 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Ces dispositifs mettent en avant l'impact des **outillages** proposés par l'enseignant sur la transformation des capacités langagières des scripteurs.

D'autre part, se dessinent des **projets d'écriture inventive et créative** avec comme visées de susciter la motivation pour l'écriture; de développer la créativité, l'invention et l'imagination pour dépasser la peur de la page blanche; de suivre le rythme des élèves et libérer leur expression; de permettre l'entraînement dans l'écriture; d'offrir des partages de textes écrits et "s'entraider par des retours et des commentaires sur l'effet des productions" (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 269). Les ateliers d'écriture se retrouvent dans cette catégorie.

Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010, p. 273) mettent en exergue dix principes qui caractérisent l'enseignement de la production écrite :

- privilégier une orientation communicative;

- s'inscrire dans une vision "variationniste et diversifiée des usages langagiers";

- concevoir le texte comme point de départ, comme "unité et objet prioritaire de l'apprentissage de l'écriture";

- mettre en liens et exploiter les interactions entre l'expression écrite et orale, la lecture et l'écriture;

- concevoir les apprentissages suivant une progression en spirale, qui "prend en considération la diversité textuelle pour fixer les apprentissages prioritaires, pour consolider les apprentissages réalisés précédemment et pour proposer des objectifs ambitieux adaptés en fonction des potentialités des apprenants";

- miser sur les synergies entre les différentes composantes textuelles;

- se détacher d'un travail cloisonné et fragmenté en activités scolaires en adoptant une démarche intégrée;

- proposer aux apprenants des activités d'apprentissage d'outillages pour développer leurs capacités (plutôt que des exercices);

- pratiquer l'évaluation formative où les régulations apportées permettent l'évolution et, dans la même logique, favoriser les réécritures.

A la suite de ces principes, nous avons choisi de nous attarder sur quatre pratiques spécifiques nous semblant essentielles dans le cadre de l'enseignement de l'écrit :

- **l'alternance du lire / écrire**, puisque c'est en lisant des textes que les modèles et balises vont apparaître ;
- **l'observation réfléchie de la langue**, étant donné qu'écrire nécessite de prendre des temps de pause pour décrire et comprendre la langue ;
- **la grammaire textuelle** ; car, quand on écrit, on a besoin de mobiliser des connaissances linguistiques dans leur fonction ;
- le travail par les **genres textuels**; car écrire c'est communiquer et s'inscrire dans une pratique sociale.

3.2 L'alternance lire – écrire

Nous l'avons évoqué en abordant les prescrits légaux, les textes invitent les enseignants à proposer des moments de lecture, en alternance avec des moments d'écriture. Selon cette perspective, dans une situation d'écriture où il se retrouve seul, le scripteur pourra, dans les textes ressemblant à celui qu'il doit produire – sous la guidance de l'enseignant ou non - chercher des indices, des éléments répondant à ses questionnements.

En effet, cette interaction et alternance entre des **moments de production et de lecture** amène d'une part des occasions d'analyse des procédés d'écriture mais, d'autre part, des ressources nouvelles pour produire (Garcia-Debanc, Beucher & Volteau, 2008). Ces temps de lecture, au bénéfice de l'écriture, pourraient prendre la forme de lecture de textes d'auteurs, de **partage sur les textes** (Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010), de **systématisation linguistiques** (Jolibert, 1988), …

Ainsi, c'est en lisant des écrits d'auteurs confirmés que les apprenants vont être confrontés à des faits de la langue récurrents. Ils vont pouvoir induire, au départ de ces textes, les invariants qui deviendront des règles générales, des principes pour écrire. Romian (1996, p. 235) explique que, de la sorte, les élèves « éclairent les " secrets de fabrication " du texte à l'intérieur duquel ils sont invités à " braconner ", ils constatent ainsi qu'écrire, c'est à la fois lire et relire, écrire et réécrire selon des stratégies identifiables. Ils sont ainsi aidés à interroger leurs « avant-textes » et ceux de leurs pairs ».

Effectivement, une appropriation progressive des structures, des éléments de l'organisation générale ou syntaxique nécessaires à la production se produira grâce à la rencontre de textes « vrais » ; mais des **sauts qualitatifs** naissent également en analysant

les écrits de leurs pairs[14]. Dans cette logique, les écrivants proposent des modifications, élaborent des commentaires qu'ils pourront réinvestir dans leurs propres productions, puisque « réécrire, c'est respecter les contraintes qu'on découvre aussi en avançant et faire des choix. Un certain nombre de sous-tâches ne se découvrent qu'en avançant et ne peuvent être anticipées avant l'écriture au risque d'être imposées formellement aux élèves » (Ruellan, 2005, p. 41).

Notons que la notion **d'écrits « vrais »** renvoie à un document produit à l'extérieur du champ de l'école, indépendamment de toute volonté didactique. Un album, par exemple, est un **document authentique**, tandis qu'un texte produit par l'enseignant en vue de permettre une tâche scolaire ne l'est pas[15]. On n'a donc pas affaire à des textes créés par l'enseignant, dont l'essence pourrait être altérée, et qui présenteraient une langue inexistante (souvent les enseignants créent leurs textes en ajoutant quantité de formes et d'exemples de ce qu'ils veulent travailler, au détriment de la réalité de la langue). C'est ainsi, par exemple, en termes purement statistiques, que les exceptions fleurissent au sein de ces textes avec une fréquence inégalée dans la littérature la plus soutenue. En conséquence, l'élève est confronté à l'exception plus qu'à la règle, ce qui contribue à une perception erronée de la langue, et à une focalisation sur ses aspects les moins prédictifs.

Au contraire, en travaillant sur des **textes d'auteurs**, on rencontrera en **situation réelle** les cas les plus utilisés, pour construire des régularités. De plus, « le fait de considérer le texte dans sa globalité permet à l'enfant de découvrir progressivement les règles de fonctionnement du système de la langue et de les comprendre puisqu'il les aborde dans leur signification et leur fonction » (Piron & Tonneau, 1994, p. 11).

3.3 L'observation réfléchie de la langue

L'**observation réfléchie de la langue** (Grossman & Manesse, 2003) a pour enjeu de donner l'habileté à l'apprenant de **décrire et de comprendre sa langue**.

En effet, tout au long du processus d'apprentissage et des activités, l'élève est comme transformé en chercheur sur la langue, en linguiste en somme, en passant par un **ensemble de démarches** :

- il **manipule** la langue, les textes, les écrits en effectuant des **opérations sur le texte**. De ces manipulations naissent des ressemblances et différences ;
- il **classe**, en tentant de trouver des **critères et des régularités** (en justifiant ce classement). L'accent est alors mis sur l'induction des règles de fonctionnement ;
- il met **à l'épreuve** les apprentissages, qu'il utilise dans les textes produits.

---

[14] Selon Tisset et Léon (1992), les élèves s'engagent plus dans les tâches s'ils savent qu'ils vont être relus par les pairs plutôt que par l'enseignant qui est capable de tout déchiffrer.

[15] Il existe, en outre, des textes mixtes. Ainsi, certaines revues à destination des classes présentent des textes semi-authentiques, parce qu'ils n'ont pas été construits pour une occasion grammaticale spécifique, mais ont néanmoins été réalisés par et pour les enseignants.

Cette conception est née à **l'encontre de « la grammaire traditionnelle** et des formes de son enseignement, [suite au] flou des notions enseignées, la profusion d'un **métalangage lourd** et discutable, **l'absence de progression** dans les apprentissages, et la **pauvreté des exercices** attachés à cet enseignement » (Grossman & Manesse, 2003, p. 3).

Ainsi, cette démarche pédagogique et didactique constitue une proposition de réflexion sur la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, permettant aux élèves de manipuler (phase intuitive) et de s'approprier (phase explicite) une notion linguistique. Deplanque (2005, en ligne), parle d'une « réelle **activité cognitive** si la tâche est présentée sous forme de situation-problème ». Il ajoute que la phase d'intégration et de systématisation (mémorisation) ne se fera plus « par des séries d'exercices, mais par l'utilisation systématique, d'une notion explicitée, à travers les projets d'écriture, dans toutes les disciplines (travail de réécriture et de relecture, moment important où l'élève devra se servir de tous les outils dont il dispose pour corriger son texte, l'enseignant prenant en charge ce qui ne peut pas être corrigé par l'élève) ».

Notons quelques fondements de cette pratique descriptive :

- l'accent est mis non plus sur l'acquisition de savoirs, mais sur le développement d'activités où les processus sont prioritaires ;
- l'utilisation d'un métalangage se limite au strict nécessaire pour les besoins des catégorisations et de l'analyse, suivant une progression étalée dans la durée ;
- la pratique des concepts et savoirs s'effectue dans des cadres signifiants, en se basant sur le fait que la maîtrise du langage ne peut se faire dans des exercices ;
- une approche réflexive large est proposée. Elle prend appui à la fois sur la langue comme système formel et sur les discours comme productions culturelles.

Par conséquent, cette démarche d'apprentissage, telle que développée par Grossman & Manesse (2003), permet à l'élève de passer d'une **connaissance implicite**[16] des règles à une **connaissance métalinguistique**, qui amène l'analyse et la verbalisation des notions s'y rapportant.

3.4 La grammaire textuelle

Piron et Tonneau proposent en 1994 de travailler la « grammaire textuelle », suggérant par là d'assurer le développement des compétences langagières en **privilégiant le texte comme porte d'entrée**. De ce fait, on y rencontre une conception globale de la langue, en considérant les **notions linguistiques dans leur fonction**. Il s'agit donc d'une conception globale de la langue, qui s'affine et se focalise petit à petit sur des aspects plus précis, selon

[16] Selon Perruchet (1988, p. 97), « l'apprentissage implicite repose sur l'intuition selon laquelle les structures qui orientent nos conduites les plus complexes n'ont jamais fait l'objet d'une prise de conscience explicite ». Dans cette optique, un individu aurait la capacité d'apprendre sans en avoir conscience. Les résultats des différentes études élaborées au sujet de l'apprentissage implicite révèlent que les sujets, soumis à une tâche à effectuer, ne sont pas à même d'expliciter leurs décisions ou de les décrire précisément (Nicolas, 1996).

une conception en « entonnoir » (ou plutôt en sablier), allant ainsi **du complexe** (plan global – le texte), **au plus simple** (plan local – les éléments constituant le texte), pour revenir ensuite au **global**. On peut, de cette manière, envisager et construire les trois grands types de compétences [17] dégagées par le document « Socles de compétences » qui représente la balise institutionnelle des apprentissages à l'école fondamentale.

Ainsi, la grammaire textuelle prend ses racines dans une approche globale de la langue, en considérant d'abord le **message complet dans son contexte d'utilisation** : les différents **genres d'écrits** sont étudiés d'abord dans leur ensemble, puis dans leur spécificité. Il s'agit donc d'une analyse de textes « au plan global pour cerner progressivement les éléments linguistiques qui les constituent en partant de leur aspect fonctionnel vers leur aspect formel ». Dans cette optique, « les branches-outils traditionnelles (grammaire – analyse-conjugaison-vocabulaire) ne sont plus cloisonnées mais considérées dans leur complémentarité (…) » (Piron & Tonneau, 1994, p. 9).

L'idée qui se déploie ici est qu'à partir d'activités globales d'écriture et de lecture, des activités de structuration vont naître, permettant le réinvestissement en situation de lecture et de production d'écrit.

Néanmoins, la pratique de la grammaire textuelle, aujourd'hui largement répandue dans les écoles primaires en Belgique[18], reste difficile, tant il apparaît bien souvent qu'elle ne soit pas comprise adéquatement, et l'on voit réapparaître, à l'intérieur du matériau-texte les apprentissages grammaticaux cloisonnés et déclaratifs qui faisaient le fondement des modes d'apprentissages antérieurs[19] (comme nous le signalions dans notre passage consacré à la grammaire de texte, en point 1.4.2 du chapitre 1).

En outre, une des fortes valeurs ajoutées de la grammaire textuelle, quand elle est pratiquée de façon conforme à ses intentions, c'est **l'articulation** qu'elle offre avec la **dimension littéraire du texte** envisagé car « il y a évidemment un lien étroit et indissociable entre la littérarité d'un texte et son écriture (entendue comme processus et comme produit) » (Colognesi & Deschepper, 2011, p. 74).

Nous l'avons dit, la grammaire textuelle vient contrer un apprentissage systématique et décontextualisé des éléments grammaticaux ou relatifs à la conjugaison. Ainsi, par exemple, les anaphores n'ont de sens qu'au sein d'un texte et l'apprentissage du rôle des pronoms dits représentants, par exemple, n'est pertinent qu'au cœur de ce qu'on appelle le

[17] Le document « Socles de compétences » dégage 3 compétences lorsqu'il s'agit d'aborder la langue française : des compétences d'intention (les paramètres de la situation de communication - contexte), des compétences de compréhension (relatives au contenu du texte, aux idées - texte), et des compétences d'identification (traitant du code – intertexte / phrase / mot).

[18] Songeons aux différents manuels organisés selon ces préceptes tels que, entre autres, LITTEO (Magnard), LANGUE ET TEXTES & ACTION (Plantyn). Notons également que les travaux de G. Rodari (1997, Grammaire de l'imagination) et de Y. Rivais (Les sorcières sont NRV – jeux d'écriture, 1988 – Les contes du miroir, 1991) travaillés dans les classes contribuent à un travail textuel intéressant.

[19] C'est la raison pour laquelle il nous a semblé intéressant d'investiguer différentes façons de renouveler cette grammaire du texte, notamment par la pratique de l'insertion (Colognesi & Deschepper, 2010).

réseau anaphorique. Certains enfants peuvent réciter des listes impressionnantes de pronoms et se tromper sur celui qu'il faut utiliser lors d'une production ou encore être incapables de repérer l'antécédent du pronom, ce à quoi il se rapporte dans une activité de lecture.

Le travail mis en place en grammaire textuelle s'inscrit dans une logique que construction des apprentissages[20] (moi – les pairs – le grand groupe – mon fonctionnement[21]), où les élèves se retrouvent face à des **situations problématiques, défiantes** qui concernent l'ensemble du texte. Pour les résoudre, **l'observation de textes authentiques** est un levier. Mais comme tout ne se trouve pas d'emblée dans un texte, il est nécessaire de multiplier les témoins et de travailler dans la durée. Selon cette logique, on ne vise pas une structuration immédiate ou définitive des savoirs. C'est une **dynamique de la collecte** qui est utilisée, en privilégiant **la règle** au détriment de l'exception.

Nous avons ici affaire à une grammaire qui se conçoit « idéalement dans une logique de construction progressive de concepts, consécutive à de nombreuses phases d'observation qui mènent, par la collecte de matériel linguistique, à la construction de synthèses, de référentiels qui serviront les pratiques de lecture / écriture des élèves » (Deschepper, 2009, p. 121).

Il semble que la philosophie de grammaire textuelle se faufile à travers **quatre passages obligés**, permettant de passer d'un référentiel ponctuel (la collecte) à l'ancrage d'un concept grammatical :

- d'abord, un temps d'observation où des indices, des repères, des cas, des exemples sont collectionnés au fil des rencontres et des occasions ;
- ensuite, les savoirs sont organisés par induction : on analyse les exemples récoltés et on trouve une manière de les structurer, d'en dégager une règle ;
- puis, on garde des traces de cette organisation, sous forme de panneau, de synthèse ;
- enfin, l'entraînement des notions ainsi structurées, en gardant à l'esprit qu'idéalement cela se fait dans le texte, via des applications (dans le même texte) ou des transferts (dans des textes différents).

3.5 Un travail par les genres

Au regard de ces différents apports, il semble adéquat de se situer dans une **perspective communicative de l'écrit** (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979 ; David & Morin, 2008). Pour ce faire, c'est une méthodologie d'enseignement modulaire de l'expression écrite fondée sur la **notion de genre textuel** qui est à privilégier**.** Moirand (2003, p. 18) explique que le genre est

[20] Les points suivants développent les fondements pédagogiques et explicitent la construction des apprentissages.
[21] Métacognition.

> une représentation socio-cognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été "exposé" dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter les activités verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, …

On pourrait donc dire que le genre est un regroupement de textes oraux ou écrits qui ont un contour particulier, et qui correspondent à une **pratique sociale** qu'on retrouve autour de nous. A ce propos, Dolz et Gagnon, (2008, p. 181) expliquent qu'on « désigne les genres selon les sphères d'activités, ils se différencient donc en fonction de leur but dans chacune de ces sphères (les médias, l'école, la politique, l'Eglise, etc.) ».

Il s'agit alors de travailler l'écrit dans le cadre de la communication, en montrant qu'un texte produit dans une situation particulière présente des caractéristiques communes à d'autres textes produits dans des situations similaires.

Selon Dolz et Schneuwly (1999) et Dolz, Gagnon et Vuillet (2011, p. 48), le **genre est un « méga-outil »** dans le sens où :

- c'est un outil « **pour agir** dans des situations langagières; ses potentialités développementales d'actualisent et s'approprient dans l'usage »;
- c'est un outil **culturel**, dans le sens où il est socialement et historiquement construit, et qu'il sert « de médiateur dans les interactions individus-objets »;
- c'est un outil **didactique** qui est introduit dans les classes comme « moyen d'articulation entre les pratiques sociales et les objets scolaires »;
- c'est un outil **d'enseignement**, puisqu'il fixe « des significations sociales complexes concernant les activités langagières » et qu'il « oriente la réalisation de l'action langagière, tant du point de vue des contenus, qui lui sont afférents et qui sont dicibles par lui, que du point de vue de la structure communicationnelle et des configurations d'unités linguistiques ». De plus, le genre « apporte un éclairage nouveau sur l'objet enseigné » et engage l'enseignant à ajuster sa représentation de la production textuelle et sa façon de l'enseigner ;
- c'est un outil **d'apprentissage** qui « permet à l'apprenant d'avoir accès à certaines significations qui, si elles sont intériorisées, contribuent à accroitre ses capacités langagières ».

Dès lors, travailler par les genres en classe amène plusieurs avantages :

- puisque les genres se regroupent en fonction de leurs régularités linguistiques, ils facilitent « le déploiement des contenus d'enseignement » (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011, p. 49) ;
- ils amènent la possibilité de travailler les pratiques sociales et permettent ainsi dans une communication authentique et efficace ;
- ils augmentent le sens des apprentissages en permettant à l'élève de se représenter la situation dans laquelle le texte envisagé se construit. C'est ce que Dolz, Gagnon

et Vuillet (2011, p. 49) appellent les « représentations génériques collectives véhiculées par l'usage du genre » ;

- ils orientent les gestes enseignants, les actions à enseigner : pour chaque genre, des contraintes de la situation de communication sont abordées, des plans textuels sont repérables, des objets d'enseignement sont spécifiques, …

Dans cette **perspective communicative**, il s'agit de montrer à l'élève que toute production est adaptée à la situation de communication dans laquelle on s'inscrit, de l'aider « à mieux maîtriser un genre de texte, lui permettant ainsi d'écrire ou de parler de manière plus adéquate dans une situation de communication donnée » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, p. 7).

Suivant ces balises, l'équipe genevoise (Dolz & Schneuly, 1998) a conçu le **modèle didactique des genres**, présenté dans la Figure 5. Dolz, Gagnon et Vuillet (2011, p.52) expliquent qu'il s'agit d'une « élaboration en ingénierie didactique qui explicite les dimensions suivantes : les savoirs de référence à mobiliser pour travailler les genres ; la description des différentes composantes textuelles spécifiques ; les capacités langagières qui concernent l'élève. »

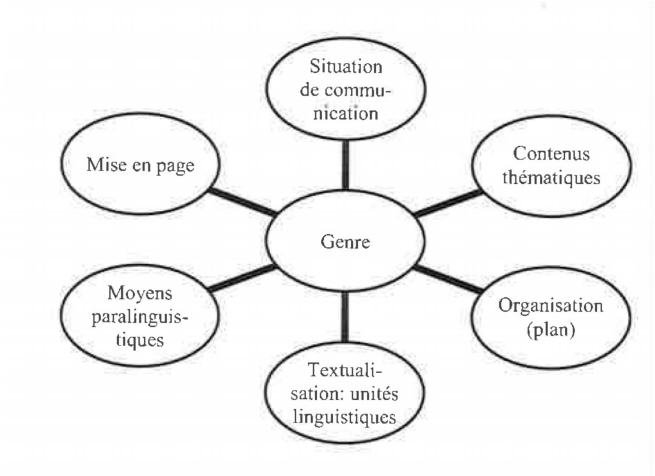


Figure 5 - Modèle didactique du genre (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011, p.54)

Dès lors, pour chaque genre travaillé, le modèle didactique met en exergue l'ensemble des ressources qui peuvent être mobilisées pour produire ledit genre et transformées en contenus d'enseignement. Il nous semble retrouver, dans les différentes ressources, les niveaux de traitement d'un texte que nous avons présenté en page 54 dans la Figure 3.

Comme nous l'évoquions dans le point 3.1 de ce chapitre, les genevois (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) ont développé la démarche "**séquence didactique**" qui est "un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, p.6). Dans cette démarche, dès lors qu'une tâche d'expression est proposée aux élèves, les élèves, après avoir élaboré un premier jet qui correspond au genre travaillé, sont outillés via des modules d'apprentissages

nécessaires à la production. A partir des connaissances ainsi acquises, ils pourront élaborer une production finale, occasion de mesure des progrès et d'évaluation sommative définie par les aspects travaillés pendant la séquence.

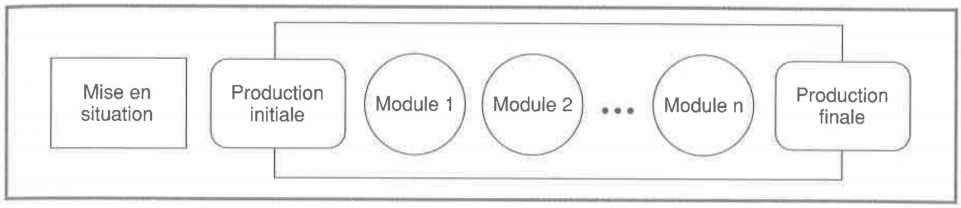


Figure 6 - Schéma de la séquence didactique (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001)

Pour David et Morin (2008, p. 13), cette perspective d'un travail communicatif de l'écrit « met l'accent sur les relations enseignement-apprentissage et les outils qui provoquent la modification des comportements. Elle tient compte des caractéristiques du lieu social où se déroule l'apprentissage, en l'occurrence l'école. Elle prend en considération les interventions intentionnelles des enseignants en fonction du projet poursuivi ».

Dans notre cas, puisque nous visons la création d'un dispositif qui permet de produire n'importe quel texte, il nous semble qu'avant de nous inscrire dans un travail par les genres tel que l'entendent les auteurs convoqués, il y a lieu de nous intéresser au texte proprement dit, comme élément central à produire et à lire. Dès lors, dans le cadre de cette étude, nous prenons comme porte d'entrée le texte (et non le genre) pour construire notre dispositif Néanmoins, de cette façon, un travail partiel sur le genre sera occasionné, étant entendu que le texte envisagé peut se situer dans un genre.

Après avoir déplié les fondements linguistiques et didactiques inhérents à notre objet d'étude, nous retenons principalement (1) que la compétence scripturale est composée de trois dimensions interdépendantes à prendre en compte quand on travaille l'écrit ; (2) qu'il est nécessaire de placer les élèves en situation de production pour faire émerger les questions et les besoins langagiers. Ecrire nécessite de concilier différents niveaux de traitement du texte et active un processus circulaire mettant en place les composantes de planification, de mise en texte et de révision, qui s'activent parallèlement et successivement ; (3) qu'il existe deux grandes catégories de dispositifs pour faire apprendre l'écrit : des projets d'écriture créative et inventive, et des dispositifs où des activités structurées sont proposées aux élèves pour les outiller dans leurs productions. Pendant ces outillages, les élèves sont mis en situation, ils manipulent, observent, tirent des constats et des régularités. Il est dès lors nécessaire de privilégier **le texte** comme porte d'entrée, et d'effectuer des opérations sur celui-ci pour construire les savoirs.

Dans le chapitre suivant, nous abordons les fondements pédagogiques permettant de construire un dispositif et d'optimaliser l'apprentissage.

Chapitre 2
Fondements pédagogiques

Le chapitre 2 présente les fondements théoriques pédagogiques convoqués dans le cadre de cette étude. Ainsi, la focale est portée sur les dimensions que l'enseignant peut mobiliser pour optimaliser l'apprentissage des élèves : la dimension cognitive (construction des savoirs et dynamique motivationnelle), la dimension sociale, et la dimension métacognitive incluant le transfert des apprentissages. Dans un troisième temps, les questions de recherche issues de l'exploration théorique sont posées.

Références

Une version du point consacré à la dimension métacognitive a été déposée par Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (accepté) pour une parution dans un ouvrage collectif sur l'apprentissage autorégulé initié par Cartier, S. et Noël, B., dans la collection *Perspectives en éducation et formation*, dirigée par Jonnaert, P. aux éditions De Boeck.

Chapitre 2 : Fondements pédagogiques

Pour construire notre ingénierie, nous avons non seulement besoin des connaissances théoriques en linguistique et didactique dépliées *supra*, mais nous nous devons également de mobiliser les fondements psychopédagogiques inhérents au développement des apprentissages. Ainsi, nous passons en revue dans cette partie les dimensions cognitive (la construction des savoirs et la dynamique motivationnelle), sociale (en questionnant notamment l'adjuvant que peuvent amener les interactions entre pairs), et métacognitive (dans le but d'explorer ce concept et ses principales retombées, mais aussi de pouvoir appréhender la manière de le mobiliser à l'intérieur de notre dispositif de formation). Dans ce cadre, nous envisageons également la question du transfert des apprentissages.

1. La dimension cognitive

Dans la perspective de développer une ingénierie de formation, il semble incontournable de se pencher sur la dimension cognitive, afin d'identifier la **manière dont l'élève apprend et construit son savoir**.

Dans ce point, nous abordons dans un premier temps les éléments relatifs à la construction des savoirs (la conception constructiviste, le travail par situation-problème, et les interventions de l'enseignant), pour convoquer dans un second temps les théories relatives à la dynamique motivationnelle puisque pour concevoir un dispositif d'enseignement/apprentissage et engager les élèves dans les tâches, il nous faut connaître les principaux prédicteurs de la motivation.

1.1 La construction des savoirs

1.1.1 Le processus d'apprentissage

Quand on aborde la dimension cognitive sous l'angle de la construction des savoirs, c'est à la théorie de Piaget (1975) qu'il est d'usage de faire appel comme initiateur du **constructivisme**. Ses travaux, qui ont porté sur le développement de l'intelligence, mettent en **relation le sujet avec son environnement** et s'intéressent à la genèse et à la transformation des structures cognitives.

Piaget (1975) estime que l'apprentissage est le résultat d'un processus dynamique par lequel des connaissances mobilisées par le sujet pour faire face à une situation se transforment au cours de l'interaction dudit sujet avec l'environnement. Ainsi, c'est de la recherche d'équilibre entre **l'individu et les obstacles** posés par l'environnement que peut naître l'apprentissage.

Afin de développer plus en détails ce mécanisme, nous avons construit la Figure 7, que nous présentons par la suite.

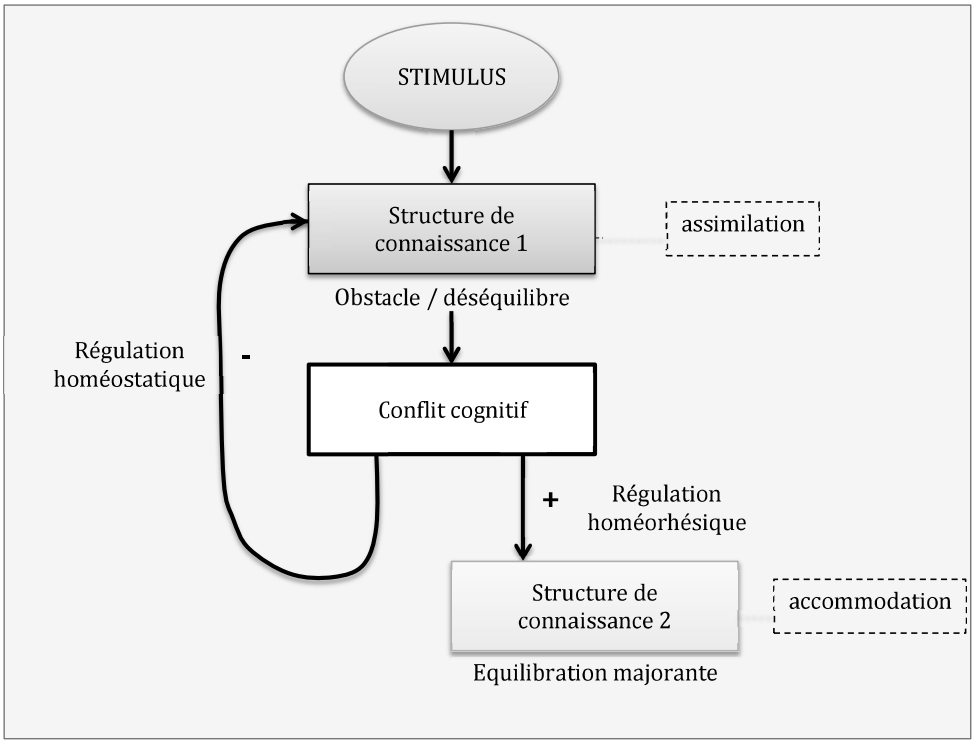


Figure 7 - Construction de l'apprentissage selon Piaget (1975)

La première étape du schéma met en avant le fait qu'un **stimulus**, élément extérieur à la personne, venant de l'environnement, constitue le levier permettant d'initier le processus d'apprentissage. Ce stimulus peut être un objet, une personne, un événement, un phénomène, ou même renvoyer à la situation de formation (une intervention du formateur, une tâche précise, etc.). Ce sont les stimuli qui vont permettre à l'individu, comme l'expliquent Bourgeois et Nizet (1999, p. 50), d' « activer un certain nombre de structures cognitives pour (les) traiter. Ces structures activées vont fonctionner comme structure d'accueil, comme matrice à partir de laquelle le sujet va "agir" cognitivement sur les stimuli».

Ainsi, confrontée à une situation donnée, une personne va faire appel à ses connaissances antérieures présentes en mémoire, pour la traiter et la résoudre, en sollicitant une structure de connaissance qu'elle juge pertinente sans qu'il n'y ait aucune modification de la structure d'accueil initiale. C'est le processus d'**assimilation**.

Lorsque cette structure est mise en péril (quand un **obstacle** est rencontré), et que les représentations mentales ne conviennent pas pour traiter l'information, cela provoque une perturbation du sujet appelée **conflit cognitif**. Selon Minder (1999, p. 173), ce conflit « traduit la contradiction entre une représentation et une nouvelle situation qui lui résiste. Il désigne le déséquilibre entre ce que l'on sait et ce que l'on constate ».

Astolfi (1997) précise que le conflit cognitif est le **moteur de l'élaboration de nouvelles connaissances**. Il peut être enclenché par **deux types de déséquilibre** :

- une **opposition**, une résistance des éléments nouveaux à la structure préalablement convoquée. Par conséquent, la connaissance se voit infirmée, contredite par une nouvelle série d'observations et met le sujet en questionnement. C'est ce phénomène qui peut provoquer une réorganisation des connaissances antérieures ;
- un **constat de lacunes** qui engendrent des besoins insatisfaits : de nouvelles observations vont faire naître le sentiment que les connaissances antérieures sont incomplètes et nécessitent d'être prolongées. A ce propos, Bourgois et Nizet (1999, p. 58) attirent notre attention sur le fait que « la lacune devient source de perturbation cognitive seulement lorsqu'elle compromet la résolution d'une problème ou la réalisation d'une action ».

Pour résoudre le conflit cognitif auquel il se trouve ainsi confronté, le sujet peut faire appel à **deux types de régulation** : homéostatique ou homéorhésique.

La première régulation, **homéostatique**, consiste à recherche un retour à un équilibre ancien. Dans ce cas, la personne ne modifie pas sa structure de connaissance et se satisfait de ses connaissances antérieures. Il n'y a alors pas apprentissage puisque l'individu n'admet pas le conflit, cela l'amène à la fuite et au refuge dans ses conceptions initiales (Astolfi, 1995).

La seconde régulation, **homéorhésique**, « s'opère par la recherche d'un équilibre nouveau et meilleur que le précédent – en ce sens qu'il permet le dépassement du conflit, et non par la recherche d'un retour à l'équilibre ancien » (Bourgeois & Nizet, 1999, p.56). C'est dans cette logique que peut naître l'apprentissage nouveau : c'est le processus d'**accommodation** qui donne lieu à des progrès et, comme le dit Piaget (1975, p. 18) « à l'amélioration de la forme précédente [donnant lieu à une] **rééquilibration majorante**, c'est-à-dire une rééquilibration avec l'amélioration obtenue ». Ce nouvel équilibre atteint va donc occasionner un **saut qualitatif** puisque le sujet a adapté – sans la détruire – sa structure d'accueil.

Au final, retenons que pour Piaget, « l'apprentissage désigne essentiellement ce processus par lequel des connaissances mobilisées par le sujet pour faire face à une situation se transforment au cours de l'interaction du sujet avec son environnement » (Bourgeois, 2006, p. 30). Dans cette conception de l'apprentissage, c'est donc **l'individu lui-même qui construit et reconstruit ses connaissances** grâce au processus d'équilibration des structures cognitives en réponse aux contraintes qui lui sont posées.

Soulignons pour nos conceptions d'activités d'enseignement, qu'il semble essentiel de placer l'apprenant en situation posant un ou plusieurs obstacles, moteur de questionnement

et de réinterrogation des représentations mentales, et leviers d'accès aux régulations homéorhésiques amenant l'adaptation des structures de connaissances existantes[1].

Il semble que l'apprentissage par situation-problème soit un moyen en adéquation avec ces propos étant entendu que devant un problème à résoudre, les élèves, confrontés à un ou plusieurs obstacles, vont devoir développer des stratégies et savoirs nouveaux pour résoudre la situation et surmonter la difficulté.

1.1.2 L'apprentissage par situation-problème

La situation-problème, largement popularisée aujourd'hui et reconnue comme efficace, est fondée sur la construction des savoirs. Aux yeux de plusieurs chercheurs (Jonnaert 2002 ; Partoune, 2002 ; Rey & Carette, 2003), cette démarche est particulièrement **appropriée au développement des compétences**.

Travailler par situation-problème consiste « à proposer aux élèves une **tâche** (scolaire) dont on sait qu'ils ne sont **pas en état de la réaliser** avec l'état actuel de leurs connaissances, mais qui est **proche de cet état** et dont ils peuvent **comprendre l'énoncé** » (Rey, Carette et Al., 2006, p. 149) avec l'objectif de générer un nouvel apprentissage.

Hannecart et Pierret (2006, p. 13) précisent d'ailleurs qu'une « situation-problème est une situation, concrète le plus souvent, simple d'apparence et familière, avec une consigne demandant une action à l'élève (…), qui remet en question ce qu'il connaissait ou croyait connaître (ses représentations) parce qu'aucune solution ou démarche connue ne convient, et qui laisse l'élève libre quant à la démarche de recherche et de résolution. »

Dès lors, c'est amener l'élève à prendre conscience par lui-même que les savoirs actuels ne conviennent pas (Astolfi, 1992). C'est bien là l'enjeu des principes constructivistes que nous avons développés plus haut.

Afin de pouvoir identifier et/ou préparer une situation-problème, nous avons croisé les indicateurs dégagés par plusieurs chercheurs de différents champs (socio-cognitivisme, didactique, sociologie) et nous avons cherché des points communs émergents. Ainsi, en convoquant Tardif (1992), Astolfi (1993), Perrenoud (1997), De Vecchi et Carmona (2002), nous retenons qu'une situation-problème rassemble les éléments constitutifs suivants :

- une **situation complexe** qui va susciter le **questionnement**. Cette situation peut ouvrir différentes réponses acceptables et/ou **différentes stratégies/démarches** utilisables ;
- un **obstacle**, considéré comme dépassable par l'élève (et donc inscrit dans sa zone proximale de développement) et assurant une **résistance suffisante.** Cet obstacle permet aux élèves de prendre conscience d'un manque/d'un besoin d'apprentissage via l'émergence de leurs conceptions/représentations mentales ;

[1] C'est notamment ce que nous évoquions en abordant la grammaire textuelle et l'aspect construction des savoirs qu'elle préconise.

- une ou plusieurs **ruptures** occasionnées en amenant l'apprenant à interroger le ou les modèles explicatifs initiaux, et à les déconstruire s'ils ne sont pas adaptés ou erronés ;
- un moment de **confrontation** avec les pairs et/ou avec le savoir pour permettre la construction/déconstruction ;
- une **validation** de la solution (ou des solutions possibles) et la construction d'un **savoir** d'ordre général (notion, concept, règle, compétence, liste de stratégies, …) ;
- un ou plusieurs moments de **métacognition**, permettant notamment un **réexamen collectif** et un retour sur la/les démarche(s) et stratégie(s) utilisée(s).

Dans le chapitre consacré aux fondements linguistiques et didactiques, nous avons précisé qu'écrire constitue une tâche complexe, soit, une réelle situation-problème. Le Tableau 9 en fait la démonstration à la lumière des indicateurs *supra*.

Tableau 9 - Argumentation : écrire est une situation-problème

Indicateur	*Justification*
Situation complexe et questionnement	Produire un texte est une situation complexe dans le sens où l'acte d'écrire envisage de mobiliser les différents niveaux de traitement et différentes composantes en une fois (nous le détaillons dans le point suivant), et d'activer les différentes compétences afférentes au savoir-écrire pour réaliser la tâche. En écrivant, une série de questions, relatives auxdits niveaux sont générées. Chaque scripteur a recours à différentes stratégies et démarches pour rédiger son texte, et de multiples « solutions » peuvent surgir à partir du même incitant de départ.
Obstacle	En écrivant, le rédacteur est amené à rencontrer des obstacles, qui peuvent, de nouveaux, être reliés aux différents niveaux de production. Ainsi, le scripteur peut rencontrer des obstacles liés à la situation de communication, aux idées qu'il veut déployer, à l'organisation de son texte, aux liens qu'il fera entre les phrases (utilisation des anaphores, cohérences textuelles, …), aux aspects grammaticaux, lexicaux, orthographiques, ou encore aux éléments para verbaux.
Rupture	La ou les ruptures consiste(nt) à la remise en question des représentations initiales et des modèles utilisés pour écrire. En produisant son texte, l'apprenant va pouvoir, eu égard aux obstacles particuliers qu'il rencontre, relire ses représentations et les ajuster si nécessaire et modifier l'écrit (directement par suppression/modification) ou dans les réécritures suivantes). Les relectures des pairs ou les réactions des destinataires par exemples peuvent être des leviers à ces ruptures.
Confrontation, validation, mise au jour d'un savoir	A *minima*, en écrivant, le scripteur sera confronté à la réaction du destinataire, qui lui renverra un retour (en répondant ou non en fonction de la situation de communication). S'il écrit pour lui-

	même, le scripteur se fera son propre destinataire et pourra lui-même réagir sur son texte via les relectures qu'il en fera. On pourrait également, pour des questions spécifiques sur la langue, dire qu'une confrontation avec les outils culturels (référentiels sociaux comme le dictionnaire) peut avoir lieu. Par ces confrontations, et les remises en question et réponses apportées, l'écrivant va acquérir de nouvelles compétences, nouvelles connaissances.
Moment de métacognition	Contrairement aux autres indicateurs déployés, tous apparaissant en fonction de l'acte d'écrire et étant propres au scripteur, le volet métacognitif semble plus faire partie d'impulsions initiées par l'enseignant, en poursuivant un but d'amélioration des écrits.

Le rôle de l'enseignant, dans la logique de travail par situation-problème, est d'être un guide, un médiateur intervenant *in situ* pour faciliter la construction mentale du sujet et pour assister ses démarches et processus de résolution permettant de surmonter les obstacles.

1.1.3 Les étayages spécifiques amenés par l'enseignant

Nous le déployons dans le point 2 de ce chapitre, consacré à la dimension sociale, la relation de tutelle/de collaboration créée par un adulte ou un pair expert va permettre la transformation progressive des structures de connaissances de l'apprenant. Dès lors, pour surmonter les obstacles posés dans le conflit cognitif, un **guidage** peut être nécessaire. Cette « construction interactive » se caractérise par des démarches d'étayage (Wood, Bruner & Ross, 1989).

L'**étayage** (*scaffolding*) a été mis au point par Bruner (1983, 1996) suite aux travaux de Vygotsky (1934) liés au concept de zone proximale de développement. Il interroge ainsi la **manière dont l'adulte organise ses interventions** pour assurer l'apprentissage de l'élève et lui permettre de réaliser seul une tâche qu'il ne savait pas réaliser au départ. Bruner (1996, p. 277) explique que « ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à prendre en mains les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme ». Dans ce sens, comme le dit Barth (1993, p. 165) « la métaphore de l'*étayage* convient bien pour décrire cette **forme de médiation** qui, de façon passagère, **soutient la construction** aussi longtemps que cela est nécessaire et qui peut ensuite être retirée quand celle-ci est solide ».

Bruner (1983, p. 277-279), dans son modèle initial, a arrêté six manières d'intervenir pour développer ce soutien temporaire de l'activité de l'enfant par l'adulte :

- **l'enrôlement** « consiste à engager l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche et l'amène à prendre en compte la nature et les contraintes du problèmes qu'il a à résoudre ». C'est, en d'autres termes, éveiller l'intérêt de l'enfant pour la tâche ;

- **la réduction des degrés de liberté** vise à simplifier la tâche en réduisant la complexité du processus de résolution ;
- **le maintien de l'orientation** permet à l'enfant de ne changer d'objectif durant la résolution de la tâche et de maintenir le but initialement fixé ;
- **la signalisation des caractéristiques dominantes** signifie à l'élève les sous-tâches qu'il a correctement effectuées. Cette rétroaction renseigne sur la « distance qu'il y a entre ce qu'il produit et ce qu'il voudrait produire » ;
- **le contrôle de la frustration** tend à maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève par « tous les moyens », tout en ayant conscience que cela peut créer une dépendance « de l'enfant envers le tuteur » ;
- **la démonstration ou présentation des modèles de solution** « consiste à styliser le début de la réalisation de l'enfant, voire à la terminer et la justifier [afin que l'apprenant] puisse tenter en retour d'imiter le tuteur ».

L'étayage s'inscrit donc dans les **compétences profesionnelles de l'enseignant**. A cet effet, Bucheton (2009) a déterminé **trois types fonctions** que peuvent prendre les étayages :

- les fonctions de **soutien** où « le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage (appui sur les savoirs et l'expérience, le dépistage – focalisation, le comment faire, le synthétiseur comme sous-catégorisations) » (Bucheton, 2009, p. 271) ;
- les fonctions **d'approfondissement** où un focus est placé par l'enseignant sur un aspect de la démarche et/ou des productions d'un élève pour l' amener à le creuser (approfondissement personnel ou collectif, effet miroir, reformulation-explication) ;
- les fonctions de **contrôle** où l'enseignant s'assure de la justesse des réponses des élèves, les valide.

Ainsi, comme le mentionne Guillot (2010, p. 54), « du point de vue de l'enseignement, c'est l'anticipation sur une tâche donnée pour laquelle l'apprenant est «presque» prêt qui rend cet enseignement d'autant plus souhaitable et efficace ».

Il s'agit donc de toute **l'assistance** que l'on peut proposer à l'élève pour qu'il mène ladite tâche à bien. Parmi ces interventions, se trouvent les **relances** (Colognesi, 2009), verbales ou non verbales, directes ou indirectes, et qui peuvent être centrées sur trois éléments distincts :

- **sur d'autres compétences**, afin de ne pas compromettre la compétence visée (savoirs nécessaires pour résoudre le problème, les nœuds) ;
- **sur la compétence visée**, en suggérant, par exemple, des représentations possibles au problème (et des intrus, afin de montrer que tout ne fonctionne pas, qu'il faut effectuer un choix) ;
- **sur le déroulement de l'activité** : certaines relances peuvent servir de corrigé, de stimulateur pour aller plus loin, de précisions quant aux modalités pour résoudre la tâche, …

A la sortie de cette exploration théorique, nous gardons le fait que pour apprendre, l'élève doit être confronté à un **obstacle** qui provoquera un conflit cognitif. La dynamique de travail par **situation-problème** (tâches complexes) s'inscrit bien dans cette logique.

En plus de cela, nous avons montré que pour apprendre, il est bénéfique d'être en **interaction sociale** (c'est parce qu'on le fait en groupe qu'on peut le faire seul ensuite), dans l'idéal dans le cadre d'une **relation asymétrique** en termes de compétences (quelqu'un qui sait vers quelqu'un qui ne sait pas) et où l'interaction sociale est le point de départ du développement.

La posture de l'enseignant dans ce cadre est de se positionner comme guide afin de proposer, suite à l'observation des stratégies et réactions des élèves, des **étayages appropriés** pour leur permettre de surmonter lesdits obstacles et de développer leurs compétences, qu'ils n'auraient pas pu développer de la sorte sans son aide.

Tout cela ne pourra se produire que dans un investissement des élèves dans les tâches d'apprentissage. Le point suivant aborde dès lors les théoriques de la dynamique motivationnelle.

1.2 La dynamique motivationnelle

Pour Viau (2003, p. 7), la motivation est un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». A cela, Saint-Pierre et Lafortune (1995, p. 17) ajoutent que l'élève « motivé perçoit la réussite comme possible et met en œuvre les moyens pour l'atteindre. Il lui est relativement facile de s'engager dans les tâches demandées et même de dépasser les exigences requises ».

Actuellement, la motivation n'apparaît plus comme une prédisposition que l'on a ou que l'on n'a pas. On parle ainsi de **dynamique motivationnelle** dans le sens où « il s'agit non pas d'une variable unique, mais bien d'un **système**, d'une configuration de **multiples variables en interactions étroites** : des indicateurs d'engagement, des représentations motivationnelles, des facteurs internes et externes » (Bourgeois, 2006, p. 234). Ainsi, la modification d'une de ces variables peut enclencher un changement de l'ensemble du processus motivationnel. Notons encore qu'on parle de dynamique parce que rien n'est jamais figé : « un apprenant peut entamer une activité de formation avec une configuration motivationnelle particulièrement défavorable, et néanmoins rencontrer en cours de formation des conditions favorables qui influenceront positivement sa configuration motivationnelle d'ensemble » (Bourgeois, 2006, p. 234).

Cette manière de penser les aspects motivationnels, au carrefour des positions extrêmes que la motivation est uniquement du côté de l'apprenant ou de l'instance de formation, renvoie au **paradigme social-cognitif**.

Dans cette perspective et dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de nous intéresser spécifiquement à la théorie de l'*Expectancy-Value*, développée par Eccles et

Wigfield (2002), qui met en exergue **deux prédicteurs les plus directs de la motivation** : l'espérance de réussite et la valeur perçue de la tâche.

Le **premier prédicteur**, l'*expectancy*, concerne « la confiance que l'on a dans ses chances de réussir la tâche » (Bourgeois, 2006, p. 14). S'il n'a pas une **espérance de réussite suffisante**, qu'il perçoit la tâche - et les obstacles qu'elle engendre – comme insurmontables, l'apprenant risque fortement de se déstabiliser et d'abandonner. Ainsi, « l'individu s'engage et persiste dans une tâche s'il estime posséder les aptitudes nécessaires pour satisfaire aux exigences de l'activité en question » (Bourgeois, De Viron et al., 2009, p. 119). En plus de cette perception de la difficulté de la tâche peut s'ajouter ou se substituer la **perception des supports** qui pourraient lui être apportés en cas de besoin par l'enseignant (ou l'environnement d'apprentissage au sens large).

De plus, une des composantes essentielles de ce volet « espérance de réussite », signalée par Bandura (1997 ; 2003), est le **sentiment d'efficacité personnelle** qui « désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activités et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles » (Bandura, 2003, p. 475).

En ce qui concerne le **second prédicteur – la valeur perçue de la tâche –** Neuville (2006, p. 86) explique que « les apprenants ne s'engageraient et ne persévéreraient dans une activité que si elle a **du sens et de la valeur** pour eux, que ce soit en lien avec leurs intérêts personnels immédiats ou leurs buts futurs ». A propos de la valeur perçue, Eccles et Wigfield (2002) précisent qu'elle est déterminée au confluent de quatre composantes :

- **l'importance** que l'apprenant accorde au fait de réussir correctement ladite tâche. « Cet aspect dépend du fait que la réussite de l'activité conduit l'individu à confirmer ou infirmer des aspects saillants de son image de soi. La perception de l'importance englobe également les états émotionnels anticipés, spécialement la peur de l'échec (Bourgeois, De Viron & al., 2009, p. 119). Il s'agit donc des enjeux identitaires ;
- **l'intérêt**, la valeur intrinsèque accordée « par l'individu pour le contenu de la tâche suggérée et/ou au plaisir ressenti en la réalisant » (Neuville, 2006, p. 88) ;
- **l'utilité**, directement liée à la réalisation des buts poursuivis par la personne, soit, la valeur extrinsèque ;
- **le coût**, qui englobe les aspects négatifs liés à l'engagement dans la tâche : temps à investir, quantité d'efforts requis, peur de l'échec, anxiété de performance, renoncement à d'autres bénéfices.

Ainsi, au niveau de notre implication pratique, il nous semble que cette théorie amène plusieurs clés. Tout d'abord, au niveau de la valeur perçue par les apprenants, les gestes suivants nous paraissent primordiaux : annoncer **l'intention** au début des activités (préciser les objectifs, les étapes, …), poser le **sens des tâches** en lien avec un **projet d'écriture**, justifier **l'intérêt les activités d'étayages** spécifiques, …

Ensuite, en ce qui concerne l'espérance de réussite, d'autres gestes enseignants peuvent émerger afin de permettre aux élèves de s'engager mais aussi de persévérer dans les activités : proposer des **tâches à la portée** de chacun (qu'elle se situe dans sa zone proximale de développement), indiquer que des **étayages** sont prévus et disponibles au besoin, anticiper des **relances** pertinentes en fonction des obstacles possibles, …

Par ailleurs, il semble que les aspects métacognitifs – dont nous développons l'essence dans le point 3 de ce chapitre – constituent un levier puissant pour accentuer tant la valeur perçue de la tâche que l'espérance de réussite.

2. La dimension sociale : apprendre en collaborant

La critique majeure apportée aux travaux de Piaget est qu'il n'a pas pris suffisamment en considération la dimension sociale. Plusieurs de ses collaborateurs (Doise, Perret-Clermont, Mugny, par exemples), qu'on nomme alors néo-piagétiens, montrent dans plusieurs recherches que « les enfants confrontés à des tâches de résolution de problèmes similaires à celles utilisées dans les travaux de Piaget apprennent plus vite et de façon plus durable lorsqu'ils ont l'occasion d'interagir avec des pairs dans le processus d'apprentissage » (Bourgeois, 2006, p. 32).

Ainsi, **on apprend mieux à plusieurs**, dans le sens où, comme le disent Bourgeois et Nizet (1999, p. 170), « l'individu est davantage susceptible de résoudre une tâche d'apprentissage complexe lorsqu'il interagit socialement avec autrui à propos de cette tâche que lorsqu'il est seul face à elle ».

Dans cette perspective, **l'apprentissage collaboratif** apparaît comme une voie d'accès au développement des connaissances : les élèves travaillent ensemble autour d'une tâche commune, orientée vers un même objectif (Baudrit, 2005). Ainsi, les interactants sont amenés à collaborer, à se soutenir mutuellement via des pratiques d'entraide et de partage, à être à l'écoute les uns des autres, à connaître et reconnaître leurs besoins respectifs (Gillies & Ashman, 1996). Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Apollonia et Howden (1996) parlent d'**interdépendance positive** : l'optique du groupe est une réussite collective de la tâche générant des apprentissages individuels.

C'est donc en collaborant avec la volonté et le besoin d'entraide mutuelle que l'on peut optimaliser les chances d'apprentissage. A cet effet, Brown et Campione (1995) mettent en évidence dans leur étude que des élèves qui collaborent autour d'une tâche complexe à résoudre peuvent acquérir non seulement des connaissances déclaratives, mais aussi des stratégies de compréhension et de raisonnement (pensée par analogie, inférences, argumentation, …).

Dans cette logique, les interactions entre pairs se positionnent comme un élément clé de la construction des savoirs. Mais ce n'est pas parce qu'on regroupe les élèves autour d'une problématique qu'il y a d'office un saut qualitatif qui s'opère (Johsua & Dupin, 1993). En effet, le travail en collaboration comme lieu d'élaboration de nouvelles conduites cognitives

et sociales nécessite comme clé de voûte un **conflit socio-cognitif**, point de départ du développement des connaissances communément construites (Doise & Mugny, 1997).

Dans les points suivants, nous détaillons d'abord ce que l'aspect social peut amener dans la résolution d'un obstacle, ensuite nous développons ce qu'est un conflit socio-cognitif, puis, nous passons en revue les facteurs qui permettent de faciliter la collaboration autour d'une tâche et l'implication de chacun dans celle-ci, enfin, nous développons les moyens pour réduire l'asymétrie entre les partenaires en présence dans le conflit.

2.1 Surmonter ensemble des obstacles inscrits dans la zone proximale de développement

Nous avons évoqué dans le point consacré à la dimension cognitive que des moments de guidage sont parfois nécessaires à l'élève pour surmonter les obstacles qu'il rencontre. Ce soutien peut être proposé par l'enseignant et/ou pair/expert, pour soutenir l'élève/le novice dans la réalisation des tâches. Ces interventions sont définies par Gilly (1995, p. 136) comme étant des « interactions dans lesquelles un sujet naïf est aidé par un sujet expert (adulte ou enfant plus avancé que le naïf) dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire ». Et Rochex (1997, p. 121) de confirmer cela en expliquant que « l'apport par autrui de stimuli artificiels aidant l'enfant à réussir des tâches que, seul, il ne peut mener à bien ».

Ces conceptions de l'apprentissage ont été développées par Vygotsky, pour qui l'apprentissage est social dans le sens où il suppose nécessairement au départ une interaction du sujet apprenant avec **un tiers, plus avancé que lui dans la maîtrise de la compétence** à apprendre. Il défend en effet que « les interactions avec les partenaires plus compétents, loin de freiner le développement d'une pensée autonome, lui sont nécessaires. Les activités menées avec la tutelle de l'adulte ou d'un aîné permettent la mise en relation des actions et de leurs résultats, des significations langagières et des effets qu'elles permettent d'obtenir » (Houdé & Winnykammen, 1992, p. 92).

C'est donc à l'enseignant (ou à un pair) d'intervenir afin que l'élève ne « bloque » pas et puisse obtenir les outils nécessaires à la réalisation de la tâche. A cet effet, Vygostky (1934, p. 271) met en évidence que « la possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle ».

Ainsi, si nous avons identifié dans les éléments constitutifs d'une situation-problème qu'il fallait un obstacle, nous avons également indiqué qu'il devait être dépassable par l'élève et s'inscrire dans sa **zone proximale de développement**. Elle a été développée par Vygotsky au début des années 1930 pour expliquer cette médiation que l'adulte ou l'expert peut apporter à l'apprenant/le novice pour évoluer. Vandenplas-Holper (2006, p. 186) explique qu'il s'agit de « l'écart entre le niveau actuel de développement dans une démarche individuelle de résolution de problème et le niveau de développement potentiel sous la guidance d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents ». Autrement dit, c'est la distance entre ce que l'enfant peut réaliser/apprendre seul et ce qu'il

est capable de faire à l'aide d'une personne plus experte. Cette explication peut s'illustrer par la Figure 8.

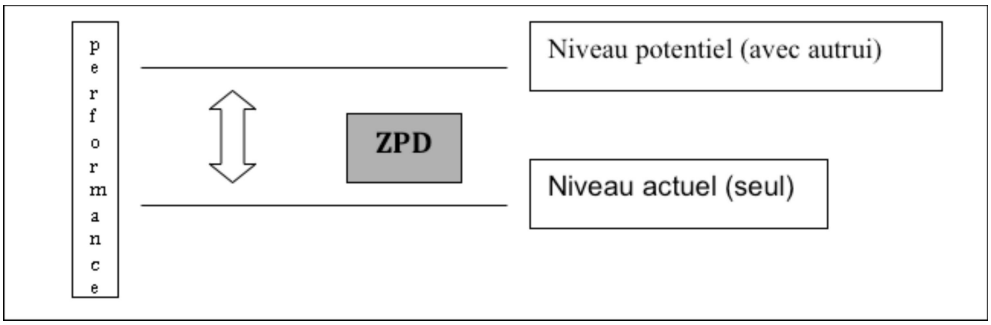


Figure 8 - Zone proximale de développement

Pour Vygotsky (1934, p. 270), la zone proximale de développement est délimitée par « la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration ».

Ainsi, l'apprentissage est accessible, explique Rochex (1997, p. 131), « dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades », ce qui donne à l'enseignant « un **rôle fondamental** de guide, d'assistant, de modélisateur de l'apprentissage et pas seulement celui "d'aménageur de situations" où évolueraient les élèves » (Demervale & White, 1993, p. 41) et aux pairs un rôle important.

Sur ces bases, l'enseignant va concevoir les situations qui permettront à l'élève de rencontrer des obstacles (et générer un conflit cognitif) mais aussi proposer des temps à plusieurs pour confronter les points de vue (et rendre le conflit socio-cognitif).

2.2 Le conflit socio-cognitif

Lorsque les interactants en présence se confrontent, négocient, argumentent leurs points de vue divergents (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975), on parle de **conflit socio-cognitif**. Il s'agit d'un processus impliquant un **double déséquilibre** : interpersonnel – lorsqu'il y a opposition entre deux sujets – et intrapersonnel – quand un sujet remet en cause ses propres représentations.

Ainsi, les interactions sociales peuvent générer des progrès cognitifs plus importants que si les personnes réalisent une tâche seules. C'est en effet, « l'hypothèse fondamentale de la théorie du conflit socio-cognitif : cet effet structurant du conflit cognitif est accru lorsqu'il s'inscrit dans une relation sociale, ou, en d'autres termes, lorsqu'il se double d'un conflit social » (Bourgois & Nizet, 1999, p. 158).

Dès lors, proposer aux élèves de partager leurs résolutions peut apporter **trois adjuvants** que le travail seul ne permet pas.

Premièrement, le fait de confronter à plusieurs favorise la **décentration** de l'individu, c'est-à-dire la prise de conscience qu'il existe d'autres réalisations possibles, d'autres manières de faire « par rapport à son propre point de vue. (…) Une telle prise de conscience serait en effet moins probable si le sujet était livré à lui-même » (Bourgois & Nizet, 1999, p. 160).

Deuxièmement, échanger ensemble les points de vue permet à chaque participant de l'interaction de **bénéficier d'informations nouvelles** qui aideront à élaborer une nouvelle solution. C'est ainsi une façon d'obtenir des informations nouvelles, dont l'interactant « n'aurait pas nécessairement disposé s'il avait été livré à lui-même » (Bourgeois & Nizet, 1999, p. 160).

Troisièmement, le fait de devoir se mettre ensemble engage les partenaires dans la recherche d'une solution : c'est **l'enjeu social**. Comme le rappellent Bourgeois et Nizet (1999, p. 160), « les conflits que les partenaires ont à résoudre, (...) ne sont pas purement cognitifs, ils sont avant tout de nature sociale et dans cette mesure, les partenaires seront plus activement engagés dans la recherche d'une solution. (...) Les régulations cognitives (...) répondent en réalité à une sorte de besoin d'établir ou de rétablir une relation spécifique avec autrui ».

Eu égard à ces trois éléments, nous pouvons signaler que favoriser les interactions entre pairs amène des bénéfices et des éléments favorables à condition que la régulation du conflit se fasse de manière socio-cognitive, c'est-à-dire « lorsque celui-ci est résolu par un **travail de réorganisation cognitive** – et donc d'accommodation des structures de connaissances mobilisées – chez les partenaires de l'interaction » (Bourgeois & Nizet, 1999, p. 163).

En effet, si la régulation du conflit est vécue de manière relationnelle, il n'y a pas de saut qualitatif : « la résolution du conflit consiste en une modification de la réponse de l'un ou de plusieurs des partenaires qui vise à rétablir l'état de la relation interindividuelle antérieur à l'apparition du conflit de réponses, sans que lui corresponde en contrepartie un réel travail cognitif ». Bourgeois et Nizet (1999, p. 162) précisent encore que « la régulation relationnelle peut prendre deux formes particulières : la complaisance - que l'on observe lorsque le conflit est résolu dans son versant social par un ralliement public, momentané et superficiel d'un des partenaires au point de vue de l'autre sans que se soit produite pour autant une réelle modification interne des points de vue » et la juxtaposition des points de vue, « potentiellement conflictuelle, sans réelle confrontation ni, a fortiori, modification de ces points de vue » (Bourgeois & Nizet, 1999, p. 163).

2.3 Quatre facteurs pour faciliter la régulation socio-cognitive

Nous venons de le dire, ce qui est recherché par l'enseignant en favorisant les échanges entre les élèves est la régulation cognitive des conflits socio-cognitifs afin que lesdits élèves apprennent. A cet effet, Bourgeois et Nizet (1999) avancent **quatre facteurs** à prendre en compte pour que l'interaction soit un moyen de progrès intellectuel.

Le **premier facteur** se situe au niveau de la **composition des groupes**. Meirieu (1984, p. 17) souligne qu' « un écart trop important entre les partenaires annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée. C'est pourquoi le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité». Ainsi, l'enseignant privilégiera un regroupement des élèves à **hétérogénéité restreinte** (Webb & Palincsar, 1996) permettant une **relation symétrique**, c'est-à-dire en mettant ensemble des individus qui peuvent avoir une relation la plus égalitaire possible, et donc la moins hiérarchique possible. Bourgeois et Nizet (1999, p. 162) signalent en effet qu'« une relation fortement asymétrique est susceptible d'enclencher un mode de régulation du conflit socio-cognitif peu favorable à l'apprentissage » (p. 162), et qu'« une structuration asymétrique des relations sociales dans lesquelles s'inscrit le conflit socio-cognitif tend à favoriser une **régulation relationnelle** de ce conflit, compromettant ainsi toute possibilité d'apprentissage chez le sujet en position de dominé » (p. 164).

Le **second facteur** à envisager est le **climat de la relation** qui tend à combiner le climat socio-affectif (**aménité**) et la confrontation des points de vue divergents (**contradiction**). Ces deux dimensions « indépendantes permettent de caractériser une interaction socio-cognitive : la dimension de l'idée et la dimension de l'affect » (Bourgeois & Nizet, 1999, p. 168).

Un **troisième facteur** à relever est **l'intensité** que les interactions vont susciter. Bourgeois et Nizet parlent (1999, p.168) de l' « impact positif de l'intensité de l'interaction verbale, de la fréquence des désaccords observés dans l'interaction verbale, et de l'intensité de l'argumentation qui accompagne ces désaccords ».

Le **quatrième facteur** à prendre en compte pour que l'apprentissage en groupe se montre efficace est le fait que les interactants doivent, comme le dit Merieu (1984, p. 17) être « capables de se comprendre, c'est-à-dire disposer d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques ». Ainsi, il est nécessaire pour les acteurs engagés dans l'interaction d'avoir les **pré-requis sociaux et cognitifs** nécessaires pour communiquer adéquatement et pour avoir une attitude correcte à l'égard des situations de conflit.

2.4 Quatre moyens pour réduire l'asymétrie

Nous l'avons signalé plus haut, une relation asymétrique a beaucoup de chance d'occasionner une régulation relationnelle du conflit ; même dans des groupes *a priori* de personnes ayant le même statut puisque les représentations que l'on a du niveau de compétences des partenaires façonnent le mode d'interaction sociale (Bourgeois & Nizet, 1999).

Quatre moyens permettent malgré tout la production d'apprentissage dans le cadre de relation asymétrique et ainsi de **contrecarrer les effets d'asymétrie** :

- introduire un **tiers dominant** (une personne physique pour un résultat optimal) qui soutient le point de vue de l'interactant dominé. Ce dernier « est de ce fait privé de résoudre ce conflit de manière purement relationnelle » (Bourgeois & Nizet, 1999, p. 165) ;
- demander aux personnes en interaction de moduler le **degré d'explicitation de la réponse** en ne fournissant pas directement de réponse explicite mais en proposant des pistes, des indices tout en introduisant des remises en question. Bourgeois et Nizet (1999, p. 165) estiment que c'est dans ces situations où « on observe le moins de complaisance et le plus de progrès » ;
- jouer sur les **représentations de la relation sociale** en accentuant ou en diminuant le caractère hiérarchique et la façon dont les personnes perçoivent leurs relations entre elles, tout en étant conscient que cette « représentation des caractéristiques de la relation (différence de statut, âge, degré d'expertise) peuvent largement varier d'un individu à l'autre, en fonction notamment de leurs dispositions personnelles » Bourgeois et Nizet (1999, p. 165) ;
- intervenir **sur la tâche elle-même** en la **marquant socialement** afin que le novice puisse/ose contredire l'expert. Selon Bourgois et Nizet (1999, p. 167), on dit qu'une tâche est marquée socialement quand « le sujet peut mettre en correspondance la structure de la tâche proposée, avec une structure de relations sociales signifiante pour lui ». Ainsi, on peut donner des éléments familiers, qui font référence à des savoirs que les élèves connaissent déjà pour rentrer dans la tâche et perdre de vue qu'ils sont en position basse afin que la complaisance ne prédomine pas.

En conclusion, pour le dispositif que nous avons à créer, nous allons privilégier des temps où les élèves sont en **interactions** autour de tâches communes, afin de développer une communauté d'apprenants qui collaborent et développent ensemble leurs compétences. Concrètement, les élèves peuvent vivre les interactions sociales de plusieurs manières : en se mettant ensemble pour confronter leurs opinions face à une tâche proposée lors des activités d'étayage spécifique, en élaborant ensemble des règles ou stratégies de fonctionnement d'un élément linguistique précis, ou encore en se rassemblant autour de textes produits par les pairs pour y réagir (en donnant des commentaires, des annotations, …) en termes d'éléments positifs à conserver et de dysfonctionnement à ajuster. Dans cette perspective, les élèves verront que « **pour rédiger leur texte, ils ne sont pas seuls** » (Ruellan, 2005, p. 40), ce qui peut agir sur le rapport à l'écrit dont nous avons parlé précédemment.

3. Dimension métacognitive

Ce point propose une exploration de la dimension métacognitive afin de voir l'adjuvant qu'elle peut amener aux dimensions cognitives et sociales, développées ci-avant. De plus, dans notre recherche, la métacognition qui constitue un double enjeu.

Tout d'abord, du **point de vue de l'élève,** un **enjeu pédagogique** : la métacognition permet à chaque apprenant de développer son processus d'apprentissage, de découvrir son fonctionnement intellectuel et acquérir/choisir les stratégies les plus efficaces.

Ensuite, du **point de vue du chercheur**, un **enjeu méthodologique** se déploie. En effet, en constituant un protocole précis de médiations métacognitives, nous souhaitons collecter du matériau au niveau de ce que pense l'écrivant, de la manière dont il perçoit la tâche et comment il la réalise. Ces informations nous semblent essentielles pour cerner notamment le rapport à l'écrit et les stratégies d'apprentissage investies par les écrivants.

Ainsi, dans le point suivant, nous établissons d'abord un recensement des écrits en proposant la généalogie du concept. Puis, à partir de cela, nous isolons les composants de la métacognition en déterminant quand, comment et à propos de quoi les médiations métacognitives peuvent se déployer dans les classes. Par ce biais, nous mettons la focale sur les métaconnaissances et les compétences métacognitives. Ensuite, nous abordons les processus développementaux de la métacognition (ce qu'il est possible de faire à quel âge), pour terminer par déterminer les principales retombées que la métacognition suscite.

3.1 La métacognition : deux branches d'étude

Selon Tardif (2006, p. 48), plusieurs raisons sont convoquées pour justifier l'importance accordée de nos jours à la métacognition : 1) la reconnaissance de l'éducabilité de tout individu ; 2) l'acquisition par l'élève de stratégies évolutives ; 3) la responsabilisation et l'autonomisation accrue chez l'apprenant ; 4) la « modélisation de la motivation scolaire : prise de conscience, perception de sa compétence, sentiment d'auto-efficacité et gestion de la tâche influençant l'engagement et les résultats scolaires » et 5) le rôle actif donné à l'élève.

Giasson (2001) estime que la métacognition n'est pas un concept simple à définir et Brown (1987, p. 105) de conclure que la métacognition est « non seulement un monstre d'obscur parentage, mais en plus, polycéphale ».

La métacognition est perçue comme un **monstre à plusieurs têtes** couvrant différents domaines et occasionnant « deux branches d'études distinctes : développementale et cognitive, avec des perspectives théoriques et des paradigmes expérimentaux différents » (Gagnière, 2010, p. 20). On aurait, d'un côté, le **savoir métacognitif** et, de l'autre, les **compétences métacognitives**, le premier se référant « au savoir déclaratif d'une personne, au sujet d'interactions entre une personne, la tâche et les caractéristiques de la stratégie (Flavell 1979), là où le deuxième renvoie au savoir procédural d'une personne pour réguler ses activités de résolution de problèmes et d'apprentissage (Brown & Deloache 1978, Veenman 2005) » (traduit de Veenman, 2006, p. 4).

Veenman (2006, p. 4) attire l'attention sur le manque de cohérence dans le domaine de la métacognition « *the domain of metacognition is one that lacks coherence (…) the*

relation of some specific terms with the overall concept of metacognition is not unequivocally defined[2] ». L'auteur fait part d'une série de termes associés communément à celui de métacognition et affirme que la relation de certains avec le concept général n'est pas définie sans équivoque : croyances métacognitives, conscience métacognitive, expérience métacognitive, savoir métacognitif, sensation de savoir, jugement de l'apprentissage, théorie de l'esprit, métamémoire, compétences métacognitives, compétences exécutives, compétences d'un niveau supérieur, métacomposantes, suivi de la compréhension, stratégies de l'apprentissage, stratégies heuristiques, et autorégulation.

Dès lors, Veenman (2006, p. 4) estime que « *while there is consistent acknowledgement of the importance of metacognition, inconsistency marks the conceptualization of the construct* » *et que « more theoretical work needs to be done for attaining a unified definition of metacognition and its components*[3] ».

Nous n'avons pas l'ambition d'atteindre la visée de Veenman en proposant une définition unifiée de la métacognition et de ses composantes. Nous proposons plutôt de déplier le concept pour le clarifier et de déterminer les éléments qui le constituent pour dans le but de le situer dans le cadre de nos travaux. Afin de nous permettre de tisser des liens entre les différents concepts afférents à la métacognition, nous proposons, au fil de notre exploration théorique, plusieurs figures/cartes conceptuelles.

La Figure 9 met en évidence les **deux branches d'étude** explicitées *supra* et convoquées notamment par Veenman (2006) et Gagnière (2010).

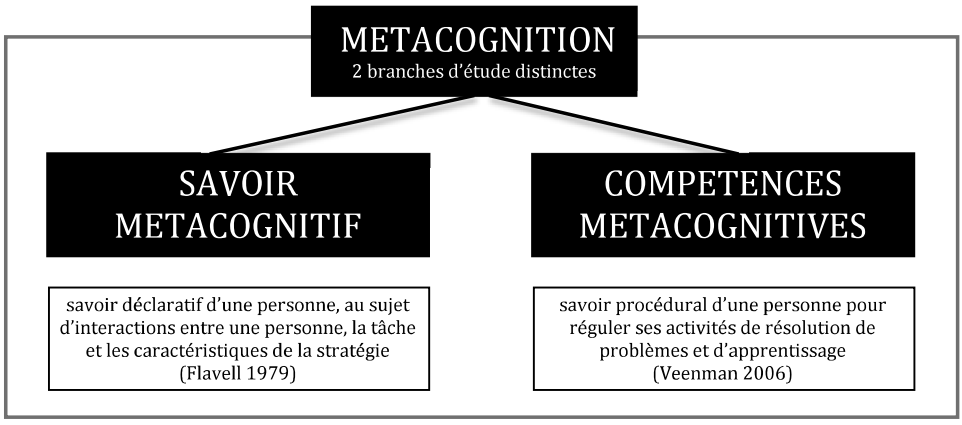


Figure 9 – Deux branches d'étude de la métacognition

[2] Le domaine de la métacognition est un domaine qui manque de cohérence (…) la relation de certains termes spécifiques avec le concept général de la métacognition n'est pas définie sans équivoque.

[3] Bien qu'il y ait une reconnaissance réelle de l'importance de la métacognition, la conceptualisation du construit est marquée par des faiblesses. Plus de travaux théoriques doivent être réalisés pour atteindre une définition unifiée de la métacognition et de ses composantes.

3.2 Apports successifs des auteurs : généalogie de la métacognition

C'est **Flavell** (1976) qui fut le premier à utiliser le concept de métacognition et qui en a initié une **approche développementale**. Pour lui, la métacognition, c'est « la connaissance du sujet, de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui s'y rapporte » (cité dans Allal et Saada-Robert, 1992, p. 268). Ici, « les connaissances métacognitives constituent des croyances de l'individu concernant tous les aspects possibles de l'activité cognitive, et notamment les facteurs ou variables qui affectent la performance d'un type donné de cognition. Ces connaissances sont verbalisables (comme toute connaissance) et relativement stables (Flavell, 1987 ; Brown et al. 1983). Elles constituent le composant déclaratif de la métacognition » (Focant, 2004, p. 18).

Ainsi, Flavell reste uniquement dans le **champ des connaissances** portant sur les personnes, les tâches et les stratégies. Il faut attendre vingt ans pour que d'autres chercheurs nuancent et apportent des précisions. Retenons ici Saint-Pierre, Noël, Deschênes et Portelance qui permettent une avancée dans l'exploration du concept.

Pour sa part, Saint-Pierre (1994, p. 533) précise cette notion de connaissance déployée par Flavell en allant au-delà de l'action et de son résultat. Elle met, à l'instar de Brown (1983), le focus sur la connaissance qu'une personne a sur elle-même en tant qu'apprenant, sur ses connaissances, sur les tâches à réaliser, sur les stratégies d'apprentissage et le contrôle qu'elle a sur ces stratégies : « la gestion active des processus mentaux ».

A cet égard, Deschênes (1991, citée par Portelance, 1998, p. 49) explique que la métacognition permet **la prise de conscience des progrès et des changements**. En effet, elle insiste sur la fonction de la métacognition qui est de « gérer, diriger, contrôler ou évaluer les processus cognitifs mis en œuvre lors de la réalisation de tâches cognitives telles l'apprentissage d'un nouveau contenu, l'étude, la lecture, l'écriture, la résolution d'un problème ». Ces éléments renvoient à la visée de la métacognition telle que l'entend Tardif (1998, p. 79) puisqu'il estime qu'elle sert à ce que « les élèves réalisent leur évolution et leur progrès, à ce qu'ils prennent conscience de leur métamorphose (...) à ce qu'ils puissent attribuer des degrés de certitude à leurs connaissances et à leurs compétences, développant ainsi plus de contrôle et d'autonomie pour des actions ultérieures ».

Ces différents aspects se cristallisent dans une **logique développementale** influençant l'évolution des facettes relatives aux connaissances, aux habiletés et aux stratégies métacognitives (Koriat, 2000). Pour Veenman (2006, p. 4, traduit), « le savoir métacognitif au sujet de nos processus d'apprentissage peut être correct ou incorrect, et cet auto-savoir peut être résistant au changement ».

La **seconde perspective d'étude** de la métacognition est, comme nous l'avons mentionné au départ, **cognitive**. Alors, on parle de **compétence métacognitive** en tant que composante procédurale agissant comme un **mécanisme de rétroaction** incorporé permettant la régulation d'activités de résolution de problème et d'apprentissage (Veenman,

2006) avec comme mécanismes sous-jacents le monitoring et le contrôle (Nelson & Narens, 1994).

Noël (1997, p. 19) précise cet aspect de contrôle que peut avoir un individu sur ses stratégies en amenant la notion d'**autorégulation**. Pour elle, la métacognition est un processus mental qui peut être « soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives ». Elle ajoute que « la métacognition peut aboutir à un **jugement** (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscité ».

Portelance (2007), en s'inscrivant dans cette seconde perspective d'étude, parle de **compétences transversales métacognitives** et postule que la métacognition est un **savoir-agir** : on dépasse alors le « savoir » de Flavell et le « savoir-faire » de Noël. En effet, l'auteur (2007, p. 20) estime qu'« agir de façon métacognitive, c'est essentiellement prendre conscience de sa manière d'apprendre et exercer un contrôle sur celle-ci. La métacognition est un phénomène évolutif. Lors de l'exécution d'une tâche d'apprentissage, l'élève qui utilise ses connaissances métacognitives peut acquérir d'autres connaissances sur sa façon d'apprendre et ainsi enrichir ce savoir ». Ainsi, comme le mentionne Coen (2000), la métacognition revêt un **caractère transversal** et peut se développer quelque soit l'objet d'étude.

Veenman (2006, p. 5, traduit) ajoute que « les compétences métacognitives ont un mécanisme de retour d'information incorporé. Ou bien vous êtes capable de planifier vos actions à l'avance et la performance de la tâche progresse doucement, ou vous ne l'êtes pas et vos actions s'égareront. (…) le processus de l'acquisition des compétences est long et demande de l'effort ». Il ajoute (p. 6, traduit) qu'« il y a beaucoup de preuves que les compétences métacognitives, bien que modérément corrélées à l'intelligence, contribuent à la performance de l'apprentissage en plus de la capacité intellectuelle ».

Pour Gagnière (2010, p. 21), les deux perspectives d'étude que nous venons de déployer, « pourtant distinctes dans leurs méthodologies et leurs finalités, s'appuient sur les mêmes définitions de référence du concept, données par Flavell (1976) et par Brown (1987). C'est l'accent sur l'un ou l'autre des composants métacognitifs qui distingue les deux écoles de la métacognition». Cette lecture est également confirmée par Focant (2004, p. 18) puisqu'il exprime que « la majorité des chercheurs dans le domaine de l'éducation s'est regroupée autour de la définition de J. Flavell ».

3.3 Les composants de la métacognition ou aborder les questions du « à propos de quoi, quand et comment ? »

Il est question ici d'aborder **trois facettes relatives aux composants métacognitifs** : les métaconnaissances, les expériences métacognitives (Efklides, 2006 ; 2008) et les régulations métacognitives.

3.3.1 Focus sur les métaconnaissances

Après avoir tenté d'explorer le concept de métacognition par le biais des différentes avancées apportées, il paraît maintenant essentiel de s'arrêter sur l'aspect *connaissances* afin d'identifier avec précision les différentes **connaissances métacognitives** que nous nommerons, à l'instar de Portelance (1999, 2007) et Gagnière (2010) les **métaconnaissances**. La Figure 10 en propose une vue d'ensemble.

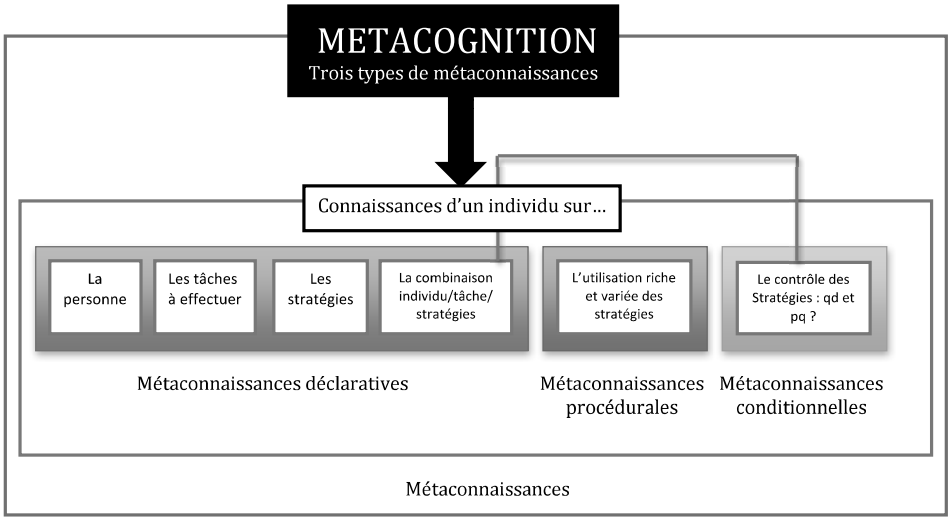


Figure 10 - Panel des métaconnaissances

Flavell (1987, cité par Portelance, 1999) distingue **quatre catégories de métaconnaissances** que nous appellerons **métaconnaissances déclaratives** eu égard aux travaux de Gagnière (2010).

Ainsi, on peut dégager dans ces métaconnaissances déclaratives :

- les **connaissances relatives à la personne** : celles qu'a l'individu sur sa façon d'apprendre, ses forces et faiblesses, ses habiletés à réaliser une tâche, ses compétences d'apprenant. Selon Flavell (1981, cité par Focant, 2004, p. 18), « elles peuvent porter sur **soi-même** ("J'ai une bonne mémoire visuelle" ; "Je suis nul en orientation spatiale" ; "Je suis meilleur en math qu'en français"), sur **d'autres personnes** ("Paul a une bonne mémoire des visages"), ou peuvent être des **connaissances universelles** (croyances quant au fonctionnement et aux propriétés universelles de la pensée humaine : la mémoire est organisée en mémoires à court terme et à long terme) ». Elles peuvent considérer des différences **intra-individuelles** (savoir que dans une catégorie, on est plus performant que dans une autre) et **inter-individuelles** (savoir qui est plus performant que soi dans une catégorie précise) ;

- les connaissances portant sur la **nature et les exigences d'une tâche d'apprentissage** à réaliser. Ce sont « des informations sur les caractéristiques de la tâche, qui, liées aux caractéristiques de la personne, lui permettent de gérer son activité cognitive » (Gagnière, 2010, p. 22). Selon Lafortune, Jacob et Hébert (2000, citées par Focant, 2004, p. 19), « certaines des connaissances métacognitives de ce groupe nous permettent de juger si la tâche est difficile ou non » ;
- les connaissances sur les **stratégies** : leur nature, leur utilité, leur efficacité et la façon de les utiliser. Pour Portelance (1999, p. 43), « les stratégies ont chacune leurs caractéristiques. Elles ne sont pas utilisables n'importe quand et n'importe comment et il existe des relations entre elles. Ces connaissances relatives aux stratégies peuvent être générales aussi bien que spécifiques ». De plus, selon Borkowski, Carr et Pressiey (1981), qui estiment que les métaconnaissances relèvent d'un caractère affectif et motivationnel, les connaissances relatives aux stratégies concernent également « 1'effort que 1'utilisation de la stratégie demande le plaisir plus ou moins grand suscité par sa mise en œuvre » (Portelance, 1999, p. 43) ;
- la quatrième catégorie relève de **la combinaison des trois autres**, puisque, selon Focant (2004, p. 20), « au cours d'une tâche, les connaissances métacognitives des différents types sont utilisées de manière interactive pour s'adapter au mieux aux attributs de la tâche, en fonction de ses caractéristiques personnelles et des stratégies à sa disposition».

Gagnière (2010) mentionne que d'autres travaux (Bronw, 1987 ; Jacobs & Paris, 1987 ; Schraw & Moshman, 1995) permettent d'enrichir la taxonomie des **connaissances déclaratives,** alors que Veenman (2006, p. 5, traduit) indique qu'« en plus de ces taxonomies des composantes et sous-composantes de la métacognition, les relations entre ces composantes ont besoin de plus de clarifications ».

Néanmoins, **trois types de métaconnaissances** émergent :

- les méta**connaissances déclaratives**, dont nous venons de parler, qui portent sur soi ou sur les facteurs qui influencent ses **performances personnelles** ;
- les méta**connaissances procédurales** qui sont des connaissances à propos de l'exécution de procédures elles-mêmes. Selon Gagnière (2010, p. 22), « les apprenants qui disposent de ce type de connaissances ont une **utilisation riche et variée de stratégies différentes** pour résoudre un problème. Ceux qui sont incités à les utiliser augmentent leurs performances » ;
- les **métaconnaissances conditionnelles** qui sont celles qui permettent de savoir **quand et pourquoi appliquer différentes actions cognitives**.

En osant « vulgariser » ces trois types de métaconnaissances, on pourrait mentionner *in fine* que les déclaratives correspondent à ce que je sais, les procédurales répondent aux « comment faire, comment m'y prendre pour… » et les conditionnelles invoquent les aspects du « quand, où et pourquoi » utiliser les stratégies. Veenman (2006, p. 5, traduit),

attire l'attention sur le fait que « le savoir conditionnel sur le « que faire, quand » est de temps en temps considéré comme une conscience métacognitive et un savoir déclaratif ».

3.3.2 Focus sur les expériences métacognitives et les compétences métacognitives

Après avoir fait le point sur les types de connaissances métacognitives qu'un individu peut avoir et qui existent indépendamment de l'action, abordons à présent la question de **l'agir métacognitif** puisque, comme le mentionne Focant (2004, p. 21) « leur finalité n'est pas de rester inertes dans le répertoire des connaissances accumulées par l'individu, mais d'être utilisées pour l'aider à acquérir de nouvelles connaissances et à accomplir des tâches diverses ».

La Figure 11 offre une vue d'ensemble sur les différents éléments qui interviennent dans cet agir métacognitif qui, pour Portelance (1999, p. 48), « n'est pas un comportement cognitif automatique mais bien une action mentale consciente et délibérée ». Nous présentons cela au travers des « **expériences métacognitives** (Flavell, 1979 ; 1987 ; Efklides, 2006 ; 2008) en termes de **focalisations que l'on peut prendre** (à propos de quoi ?), les **moments** où l'on peut intervenir (le quand ?) et quelles **compétences métacognitives** interviennent (quoi ?), des outils que l'on peut mettre en place (le comment ?).

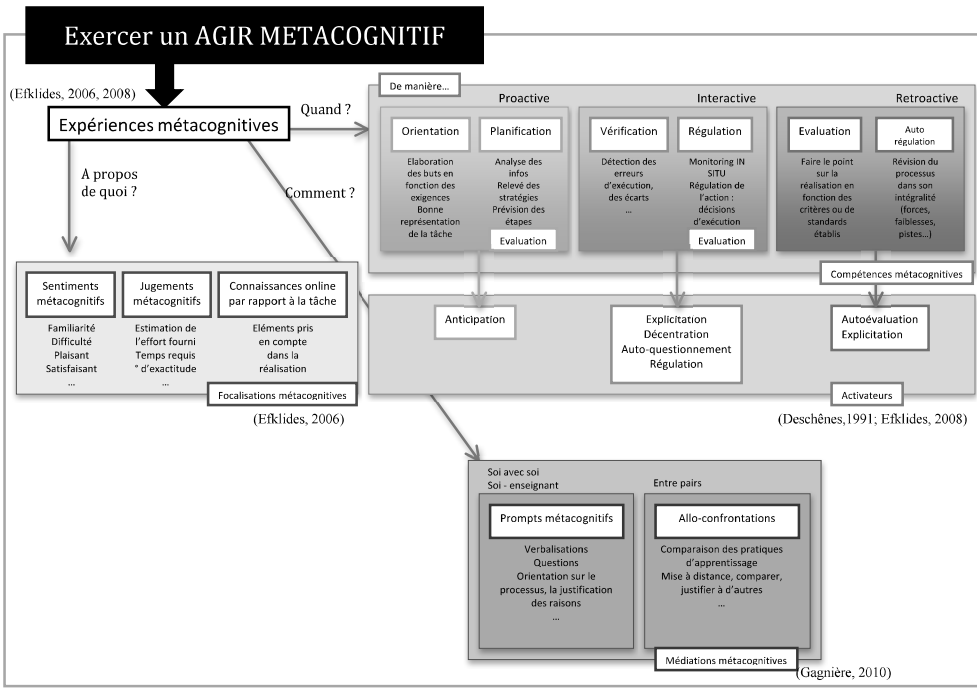


Figure 11 - Des expériences métacognitives : quand? à propos de quoi? comment?

Différentes **caractéristiques définitoires des expériences métacognitives –** qui, pour Efklides (2006, 2008) constituent une des facettes du concept de métacognition, sont mises en avant par Flavell et citées par Gagnière (2010, p. 25-26) :

- elles peuvent êtres brèves ou prolongées, simples ou complexes et sont **liées à l'activité cognitive en cours**, bien qu'elles puissent **émerger avant, pendant ou après sa réalisation** ;
- elles sont provoquées par des situations qui requièrent une **réflexion intense et consciente** ;
- elles ne sont pas systématiquement des connaissances métacognitives devenues conscientes. Gagnière (2010, p. 25) donne l'exemple du sentiment d'être près du but qui n'est pas en soi une connaissance métacognitive ;
- leurs **effets** peuvent amener la révision ou l'abandon des buts ou l'élaboration de nouveaux buts.

a. Les focalisations possibles en métacognition

Efklides (2006) développe dans son modèle trois formes d'expériences métacognitives (présentées dans la Figure 12) qui sont les **sentiments métacognitifs** (familiarité, difficulté, sensation de plaisir ou de satisfaction par rapport à une tâche), les **jugements métacognitifs** (estimation de l'effort fourni, du temps requis, jugement d'exactitude de la tâche réalisée), les **connaissances online spécifiques à la tâche** (ce qu'un sujet prend en compte pour effectuer une tâche).

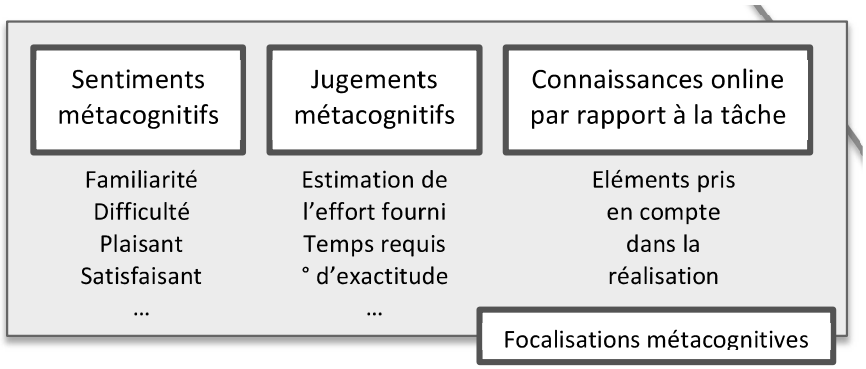


Figure 12 - Trois types de focalisations métacognitives

b. Des régulations/compétences métacognitives

Les régulations métacognitives font l'objet d'une multitude de dénominations. Brown (1987) parle de processus exécutif, Flavell (1979) et Deschênes (1991) parlent de stratégies métacognitives alors que Veenman (2006, 2012) et Efklides (2008) évoquent des **compétences métacognitives**. C'est cette dernière appellation que nous adoptons.

Ainsi, à la question du « quand » agit et intervient la métacognition, s'activent plusieurs compétences métacognitives qui divergent en fonction du moment de réalisation d'une

tâche. Deschênes (1991) identifie trois types de compétences métacognitives : **la planification, la régulation et l'évaluation** auxquelles Efklides (2006, 2008) ajoute **l'orientation, la vérification et l'autorégulation** du processus dans son intégrité.

La compétence d'orientation est la compétence où **les buts à atteindre** sont constitués « en fonction des exigences de la tâche. Il peut s'agir de faire des allers-retours sur la consigne pour s'assurer d'avoir une bonne représentation de la tâche » (Gagnière, 2010, p. 28).

La compétence de planification consiste à définir des sous-buts ou à décomposer les procédures. Portelance (1999, p. 45) évoque qu'il s'agit d'analyser « les informations sur la tâche et ses exigences, faire un relevé des stratégies disponibles, **prévoir** comment procéder, déterminer les étapes de la réalisation. Cette stratégie passe par une juste représentation de l'activité à accomplir ». Kluwe (1987) souligne les habiletés d'**anticipation** que nécessite cette compétence, « des habilités rattachées à la capacité d'envisager les étapes de la réalisation de la démarche d'apprentissage et d'en appréhender le résultat » (Portelance, 1999, p. 45).

La compétence de régulation – certains parlent de ***monitoring* –** intervient *in situ*. Il s'agit pour l'acteur engagé dans une tâche d'observer sa démarche, de la critiquer, de la justifier ou de la modifier, la corriger si nécessaire : réguler dans l'action (Paquay & al., 1990). Pour Portelance (1999, p.45), cela fait en effet appel au monitoring « actif, qui renvoie à l'observation et à la supervision de son activité cognitive, de même qu'à la régulation et à l'orchestration des processus qui en découlent, ce qui consiste à opérer les corrections et les ajustements utiles ».

Pour sa part, Wolfs (1992) détaille ce moment de régulation en étapes en **trois types d'opérateurs métacognitifs** comme il les appelle **:**

(1) la **prise de conscience** par le sujet de ses propres processus cognitifs, de ses démarches mentales en cours. Pour Focant (2004, p. 21), « il s'agit d'un regard conscient de l'intérieur ou d'une introspection consciente sur le déroulement des activités cognitives » ;

(2) grâce à cette prise de conscience, **l'évaluation de l'efficacité** des processus cognitifs mobilisés ;

(3) la **prise de décision** découlant de ce processus d'auto-évaluation : le sujet décide de réguler – modifier ou non « ses activités cognitives, leurs produits ou tout autre aspect de la situation en fonction du résultat de son jugement métacognitif » (Focant, 2004, p. 22).

Coen (2000) propose un tableau (Tableau 10) dans lequel il reprend ces trois types d'opérateurs permettant d'aboutir à la régulation. Pour chacun d'eux, il suggère des leviers permettant de les activer.

Tableau 10 - Activer les opérateurs métacognitifs (adapté de Wolfs, 1992 par Coen, 2000)

Types d'opérateurs	*Actions*	*Explicitation*
Prise de conscience	explicitation	Après avoir effectué une tâche, demander au sujet de relater comment il s'y est pris pour la réaliser.
	anticipation	Se projeter, se représenter l'attendu, décider des stratégies à mettre en œuvre pour faire aboutir la tâche.
	décentration	Il s'agit d'une forme d'explicitation, mais appliquée à un pair : analyser les démarches cognitives d'autres individus.
	auto-questionnement	Se poser des questions.
Evaluation de l'efficacité ou jugement métacognitif	auto-évaluation	Le sujet évalue lui-même ses comportements cognitifs (produit et processus) et les facteurs qui l'influencent. L'auto-questionnement peut être envisagé avant, pendant, après la tâche, à l'aide, par exemple, de grilles critériées ou encore de questionnaires auto-évaluatifs.
Prise de décision	régulation	Le sujet adapte ses stratégies cognitives pour les rendre plus efficaces.

Coen (2000) met en garde au niveau de l'explicitation qui, si elle est réalisée seulement après la tâche, est « tributaire des capacités d'expression du sujet (…) [et est] sujette aux biais classiques de l'entretien notamment celui de la désirabilité sociale ». Il semble dès lors important de **questionner également l'apprenant pendant l'action** afin qu'il ne dise pas ce qu'il pense avoir fait, ou ce qu'il croit bon de dire qu'il a fait, mais qu'il puisse, au contraire, exprimer ce qu'il fait (et pourquoi il le fait) au moment même.

La compétence de vérification permet de **revenir sur la mise en œuvre des actions** afin de « détecter les erreurs d'exécution, les écarts entre les actions et le plan initial ou l'application appropriée des stratégies planifiées » (Gagnière, 2010, p. 29).

La compétence d'évaluation engage à **faire le point** sur la réalisation de la tâche en interrogeant l'objectif (est-il atteint), les processus, les stratégies, la planification, les habiletés. Pour Gagnière (2010, p. 29), cette stratégie s'opère « en fonction des critères ou de standards préalablement établis ».

La compétence d'autorégulation nécessite un **retour sur le processus dans son intégralité** afin d'identifier les forces et les failles de celui-ci mais aussi les amendements à apporter, ce qu'il s'agit de mettre en œuvre pour améliorer ledit processus.

Ces différentes compétences sont reprises dans la Figure 13.

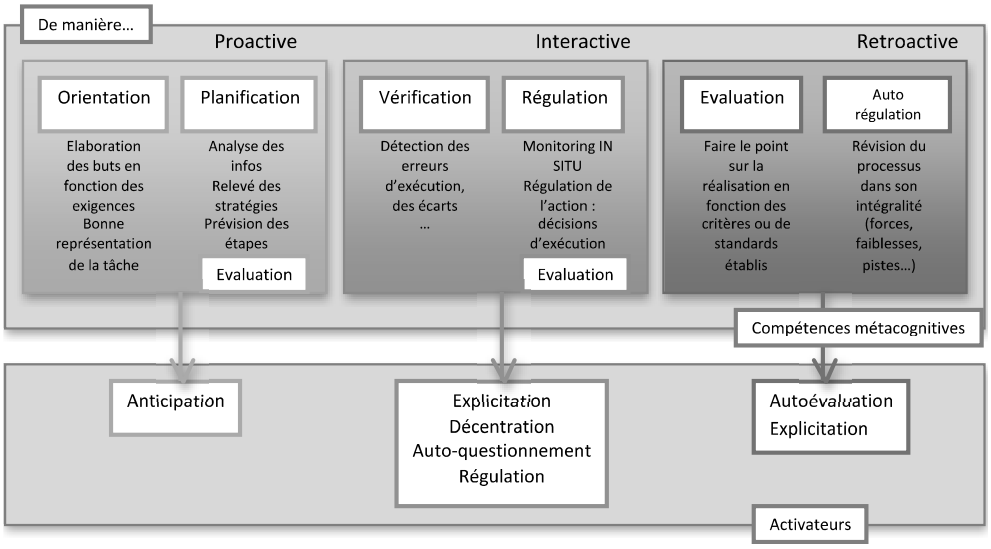


Figure 13 - Les compétences métacognitives

Notre schématisation s'articule ainsi autour des **trois pôles de la régulation** : proactive, interactive, rétroactive, incluant les six compétences déployées conjointement par Deschênes (1991) et Efklides (2006, 2008). Nous avons néanmoins bien conscience, comme le rappelle Portelance (1999, p. 46), que « l'évaluation n'intervient pas uniquement au terme de la démarche mais peut se produire à n'importe quel moment au cours de son déroulement. Elle représente alors une rétroaction interne essentielle pour mener à terme 1'activité cognitive ».

c. Inciter la métacognition: la question du comment

D'après Gagnière (2010), la métacognition est rarement spontanée. Il revient donc aux enseignant de l'inciter et de proposer aux des interventions leur permettant d'**exercer un agir métacognitif** (Wellman, 1985). A ce propos, Portelance (1999, p. 74) explique que « la plupart des élèves ne sont pas portés à déployer spontanément des stratégies métacognitives si personne ne les y invite ». Elle évoque (1999, p. 33) que « les interventions du pédagogue requièrent beaucoup de perspicacité et de doigté pour être ajustées au niveau d'autonomie atteint par le jeune », ce à quoi Romainville (2007, p. 123) ajoute que « l'enseignant joue un rôle crucial en tant que médiateur du développement métacognitif des élèves ». Il convient alors de percevoir comment, en termes d'action, on peut permettre à l'élève de « regarder » ce qu'il fait (fera – a fait) et comment il le fait (fera – a fait), ce qui semble être un des rôles clé de l'enseignant.

Veenman (2006) répertorie les moyens d'évaluer la métacognition en fonction de leur temporalité : avant, pendant ou après la performance et détermine des **méthodes prospectives ou rétrospectives** (qu'il appelle *offline*) et des **méthodes concourantes** (nommées *online*). Pour lui, il est primordial de varier les méthodes et les moments afin de rendre les données recueillies plus valides.

Veenman (2006, p. 6, traduit) ajoute que souvent il faut inférer la métacognition des activités cognitives en cours car elle n'est pas « toujours explicitement rencontrée (visuellement ou auditivement) durant l'exécution d'une tâche ». Par exemple, voir qu'un élève travaille étape par étape peut renseigner d'un comportement planifié. Il exprime aussi qu'on peut observer la métacognition dans les verbalisations spontanées des élèves, « tels que "ceci est difficile pour moi" où "attendez, je ne sais pas ce que veut dire ce mot" ».

Dans ces conditions, il s'agit par conséquent de proposer aux élèves des **médiations métacognitives** pour leur permettre de développer leur agir métacognitif. Coen (2000) insiste sur la nécessité de travailler sur l'explicitation et l'analyse des actions et de leur résultat, tout en restant au plus proche des actes effectués.

Puisque pour qu'un individu comprenne ses processus internes, il faut nécessairement qu'il passe par une **interaction sociale** (Buchel, 1995), pour permettre à l'élève de prendre ce recul « méta », il semble qu'instituer ces **médiations métacognitives** à **différents moments de réalisation** de la tâche soit le plus opportuns. Notons que l'enseignant n'est pas nécessairement celui qui doit poser ou recueillir les questions. En effet, et c'est un élément important et novateur, la personne qui « agit comme support peut être un pair plus compétent [...] les élèves tuteurs sollicitent plus la participation de leurs pairs que ne le font les enseignants avec leurs élèves » (Portelance, 1999, p. 84).

A ce propos, Romainville (2007, p. 123) parle de « **conflit socio-métacognitif** » et évoque que « la comparaison des différentes pratiques d'apprentissage entre pairs constitue, en particulier, un des leviers principaux de l'accompagnement méthodologique ».

Les effets de ces moments de partage de stratégies en groupes, ou d'explicitation de son fonctionnement à un pair sont notamment remarqués par Gagnière (2010, p.105) qui les renvoient au concept « **d'allo-confrontations** ». Ces temps « permettent une modification des représentations par la prise de distance opérée face à sa propre activité du fait de la confrontation à l'activité d'un autre, qui, en agissant autrement, permet de comparer, d'évaluer et de justifier ses propres procédures ». Lin (2001, cité par Gagnière, 2010) signale d'ailleurs que « le fait d'observer un pair identifier et conceptualiser les principes d'un problème à résoudre avait un effet sur sa propre perception de soi en tant qu'apprenant, qui devenait alors plus positive ».

Il est dès lors question de médiations permettent ainsi aux scripteurs de **rendre explicites les stratégies** qu'ils utilisent et les « structures mentales qui les guident vers le choix de ces stratégies » (Morissette, 2002). Dans cette optique, Brown & Deloache (1978) ont formulé **quelques questions** qui permettent à l'élève de vérifier consciemment le déroulement de son activité cognitive : qu'arrivera-t-il si...? (lorsqu'il prédit les conséquences de son action) ; est-ce que ma démarche est correcte? (lors de la supervision de son activité) ; est-ce que mon action est sensée? (lorsqu'il fait l'évaluation critique de son action) ; ce que j'ai fait est efficace ? (lors de la vérification des résultats).

Dans la même veine, Gagnière (2010) suggère d'utiliser ce qu'elle appelle les « *prompts* métacognitifs » : des **verbalisations développées par le biais de questions** ayant un effet positif sur les performances – que l'on peut définir comme des activateurs de stratégies.

L'auteur dégage différents types de prompts. Dans le cadre de notre travail, nous retenons **deux types de médiations métacognitives** (Figure 14) :

- les ***prompts* métacognitifs orientés sur le processus** commencent par des « **comment** » : « comment allez-vous décider… », « comment savez-vous que c'est un bon déplacement » (Berardi-Coletta & al., 1995, cités et traduits par Gagnière, 2010, p.83) et font surgir des verbalisations « orientées sur les erreurs, les stratégies, les planifications d'actions ultérieures » ;
- les ***prompts* de justification des raisons**, incitent à expliciter les pourquoi des actions effectuées, à en donner les raisons. Gagnière (2010, p. 85) identifie trois bénéfices que la justification des raisons amène : « (1) activer une planification et un *monitoring* des stratégies et procédures utilisées pour résoudre le problème, (2) orienter l'attention sur ce qui n'avait pas été compris ou ce qui était requis pour résoudre le problème, (3) activer des connaissances spécifiques au domaine afin d'expliquer les procédures employées ».

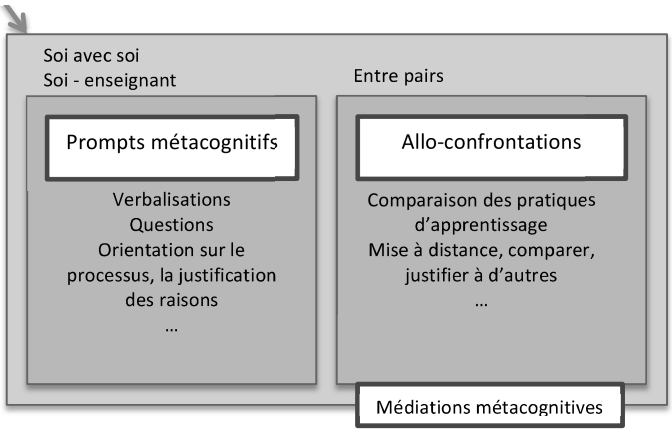


Figure 14 - Types de médiations métacognitives

3.4 Les processus développementaux de la métacognition

Toutes les balises pour mettre en place la métacognition étant posées, il convient de nous intéresser au **développement métacognitif** afin de pouvoir cerner où se situe notre population.

Pour Portelance (1999, p. 49), « l'exercice d'habilités métacognitives serait en progression avec l'âge de l'individu ». Ce à quoi Veenman (2006, p. 8, traduit) ajoute que « le savoir et les compétences métacognitives se développent déjà durant l'école maternelle ou les premières années d'école primaire à un niveau très basic, mais deviennent plus sophistiquées et avec une orientation plus académique quand une éducation formelle nécessite l'utilisation d'un répertoire métacognitif ».

Ainsi, plus spécifiquement, la « **théorie de l'esprit**[4] **»** se déploie entre l'âge de 3 et 5 ans. Dans les années suivantes, et durant toute la vie, la **métamémoire** et le **savoir métacognitif** se développent et c'est à l'âge de 8 à 10 ans que les **compétences métacognitives** deviennent saillantes pour continuer à se développer dans les années suivantes.

Portelance (1999, p. 51) explique aussi que « quoique la métacognition se manifeste déjà au cours de l'enfance et se développe graduellement, les cognitivistes sont généralement d'avis que la capacité de réfléchir sur son propre fonctionnement intellectuel se révèle surtout à partir de l'adolescence, à l'âge où l'individu acquiert la conscience de son pouvoir sur ses apprentissages ».

Néanmoins, selon Veenman (2006, p. 8, traduit), « la recherche de Whitebread (1999) a montré que le comportement d'enfants très jeunes (5 ans d'âge) peut révéler des formes élémentaires d'orientation, de planification et de réflexion si la tâche est appropriée à leurs intérêts et leur niveau de compréhension ». Les autres compétences métacognitives comme le monitoring ou l'évaluation apparaissent plus tard que les autres. Et Veenman (2006, p. 8, traduit) de préciser que « les compétences métacognitives se développent dans des domaines séparés et plus tard ils se généralisent à travers différents domaines ». La Figure 15 rend compte du développement de ces éléments et de leur mise en lien.

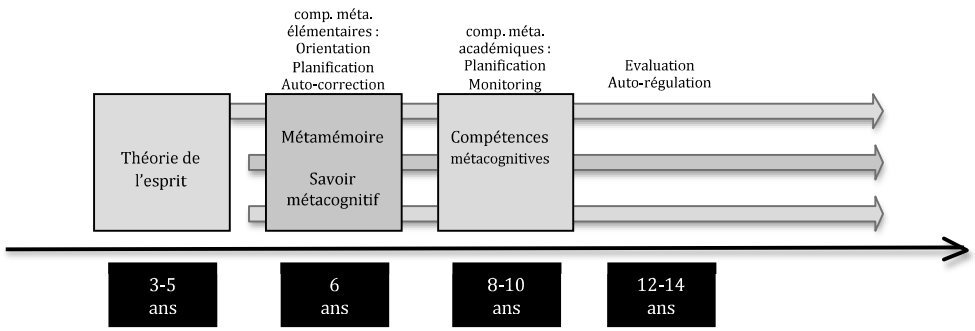


Figure 15 - Le développement des compétences métacognitives

3.5 Des principales retombées de la métacognition, dont le transfert des apprentissages

Après avoir fait le point sur ce qu'est la métacognition et documenté l'aspect « agir métacognitif », il reste à synthétiser et affiner son intérêt à l'école, et, dans le cadre qui nous concerne, dans notre dispositif.

[4] Capacité à attribuer à attrui des croyances, des intentions, des désirs ou des représentations mentales, à se mettre mentalement à la place de… (Wimmer & Perner, 1983).

Croisons pour cela les réflexions de plusieurs auteurs, comme Portelance (1999), Doly (1997) et Martin (1991), pour déterminer les **principales retombées de la métacognition**, recensées dans la Figure 16.

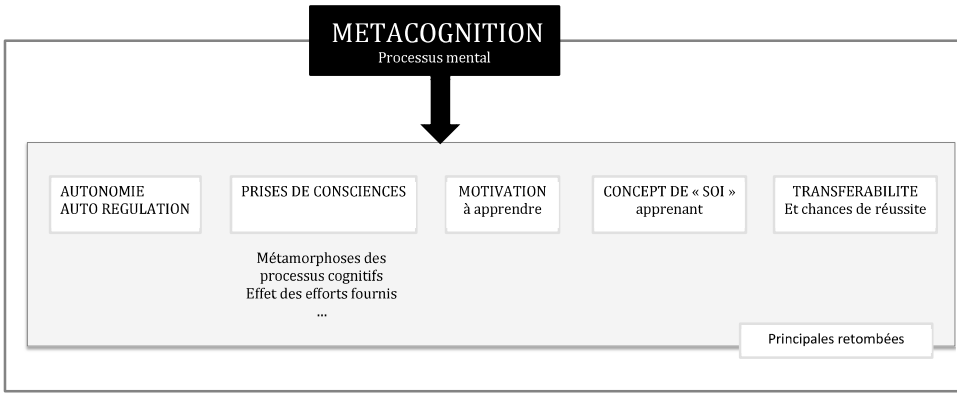


Figure 16 - Les principales retombées de la métacognition

Cinq grandes catégories de bénéfices se déploient, en ce sens que la métacognition permet:

- le développement de **l'autonomie** dans la gestion des tâches et dans les apprentissages. Autrement dit, elle permet **l'autorégulation** ;
- aux apprenants d'être **conscients que les efforts fournis portent leurs fruits** et **provoquent des changements des processus cognitifs**. Ainsi, leur réflexion « sur l'acquisition de leurs connaissances et sur le fonctionnement de leur processus d'apprentissage » (Doly, 1997) est stimulée ;
- le développement de la **motivation à apprendre** puisque les sauts qualitatifs sont rendus visibles ;
- la construction du **concept de soi comme apprenant** ;
- la construction des connaissances des compétences, des stratégies de résolution de problèmes avec plus de chances de réussite, de compréhension des contenus et de **transférabilité.**

Dès lors, si on constate une série de **bénéfices attachés à l'individu lui-même** (concept de soi apprenant, prise de conscience de la portée de efforts fournis, engagement dans les tâches, autonomie), d'autres sont **centrés sur le développement des compétences** par le biais de **l'autorégulation et du transfert des apprentissages**. Sur ce point, les travaux de Wang, Haertel et Walberg (1990) mettent en exergue que l'impact le plus important de la métacognition est l'effet positif sur les résultats scolaires. La métacognition comme **condition d'apprentissages réussis**, et donc comme **source de transferts réfléchis et volontaires** (Barth, 1987).

Arrêtons-nous par conséquent sur le concept de **transfert**, étant donné qu'il « permet de légitimer les pratiques d'enseignement et de formation qui ne prennent tout leur sens qu'à

partir du moment où les apprenants peuvent mobiliser les connaissances acquises dans des situations d'enseignement et/ou de formation dans les situations dans lesquelles elles sont nécessaires » (Presseau & Frenay, 2004, p. 7).

Et si la conceptualisation du transfert varie d'un courant et d'un auteur à l'autre (Presseau & Frenay, 2004 ; Péladeau, Forget & Gagné, 2005), nous avons choisi de nous positionner en prenant comme postulat, comme le suggère Frenay (2004, p. 45) « qu'il y a tout à gagner à réconcilier les perspectives théoriques ».

Ainsi, nous retenons comme référence dans le cadre de ce travail la définition qu'en donnent Bédard, Frenay, Tigeon et Paquay (2000 in Frenay, 2004, p. 45) :

> « Le transfert est essentiellement un processus qui implique l'interprétation d'une situation donnée dans laquelle est inscrite une tâche à accomplir. Il s'agit donc d'un processus interprétatif et culturel (Pea, 1987), au sens où il est inséré dans un contexte déterminé qui est interprété par un sujet ayant lui-même une histoire particulière. Ce processus nécessite de percevoir les similarités entre une situation (situation cible) à laquelle est confronté le sujet et des situations antérieures auxquelles le sujet a déjà fait face (situation source) et de mettre en place, si la situation l'exige, un traitement analogique de celle-ci qui, pour aboutir, demande une implication cognitive et affective du sujet. »

Plus concrètement, afin de maximiser les chances de transfert et donc d'assurer une construction durable des savoirs, Bédard et Frenay (2006) ont développé le modèle de l'AECA : l'apprentissage et l'enseignement contextualisés authentiques. Deux axes sont privilégiés pour permettre aux apprenants de transférer plus facilement : **l'authenticité du contexte et le compagnonnage cognitif** (centré sur les processus et démarches d'apprentissage). De plus, « chacun de ces deux grands principes est composé de sept conditions d'action, guidant la planification et la réalisation d'activités d'apprentissage et d'enseignement et tenant particulièrement compte des contextes dans lesquels les connaissances et les compétences acquises sont transférées » (Vanpee, Frenay, Godin & Bédard, 2010, p. 257).

Ainsi, le premier principe renvoie à **l'authenticité du contexte**, ce qui suggère à l'enseignant de proposer aux élèves des situations où le contexte de référence est « le plus représentatif possible du contexte dans lequel se produiront la mobilisation ou le transfert des connaissances visées » (Bédard & Frenay, 2006, p. 129). Dans cette optique, les élèves évoluent dans des situations où ils apprennent par la **pratique** et où ils peuvent, via des multiples **exemples** donnés dans l'action, réutiliser de manière optimale les connaissances développées.

Sept conditions se déploient autour du principe d'authenticité du contexte (Vanpee, Frenay, Godin & Bédard, 2010, p. 258) :

- respect du contexte de mobilisation ;
- développement de compétences ;
- situations complètes et complexes ;
- contenus pluridisciplinaires ;
- situations-problèmes multidimensionnelles ;

- situations-problèmes diversifiées ;
- solutions, conclusions, interprétations multiples.

Le second principe du modèle de l'AECA est le **compagnonnage cognitif** dont « une des caractéristiques est le fait que les connaissances et les habiletés spécifiques à acquérir ne représentent pas la cible en soi de la démarche d'apprentissage et d'enseignement ; elles sont plutôt considérées comme des instruments, des outils permettant la réalisation de la tâche signifiante » (Bédard & Frenay, 2006, p. 132). Il s'agit ainsi, dans les faits, de jouer sur **trois aspects** :

- la façon d'apprendre : compréhension et résolution de situation-problème ;
- la façon dont l'enseignant interagit avec les élèves : rôle de coach et de modelage des compétences d'expert ;
- la façon d'évaluer les apprentissages : application des connaissances dans l'analyse et la résolution de situation-problème.

Ici encore, **sept conditions** sont à réunir pour développer le principe du compagnonnage cognitif (Vanpee, Frenay, Godin & Bédard, 2010, p. 260) :

- articulation des connaissances ;
- réflexion sur l'action ;
- généralisation et discrimination (des situations d'apprentissage) ;
- coaching ;
- échafaudage ;
- modélisation ;
- retrait graduel.

Dans ce cadre, « pour effectuer des apprentissages à la fois approfondis et signifiants, plutôt que des apprentissages superficiels et "par cœur", il faut que [l'élève] développe toute l'étendue des stratégies cognitives (élaboration, organisation, résolution de problème) et métacognitives (évaluation ou jugement porté sur ses activités d'apprentissage et sur son fonctionnement cognitif » (Vanpee, Frenay, Godin & Bédard, 2010, p. 261).

Nous venons de montrer en quoi la métacognition est un outil puissant au service des apprentissages. A la lueur de tous ces avantages et arguments, nous ne pouvons pas faire l'économie dans notre dispositif de la métacognition qui nous semble fondamentale afin de permettre aux écrivants de planifier, de **faire le point** sur ce qu'ils ont fait et de **mettre en mots**, de **repenser les actions** effectives et mentales, de **structurer leur pensée**, de les amener à **savoir ce qu'ils savent** (Dolly, 1997) et **d'assurer le transfert** des apprentissages et des compétences (Rey & al., 2006). A cet égard, un lien étroit entre la métacognition et le transfert est maintenant tissé, puisque c'est en verbalisant les pratiques d'écriture, le sens des activités, … soit, en développant chaque compétence métacognitive, que des leviers permettant le transfert vont être mis au jour. Par ce biais, l'aspect **coopératif** (chaque élève mentionne aux autres ce qu'il retient de l'activité, les stratégies qu'il réutiliserait, la manière dont il s'y prendra la prochaine fois, les situations où il a déjà exploité lesdites stratégies, etc.) **vient appuyer et favoriser le transfert** des apprentissages.

Après avoir déployé les fondements pédagogiques inhérents à notre objet d'étude, nous retenons principalement (1) que c'est confronté à un obstacle que les schèmes initiaux sont remis en question et que les régulations homéorhésiques des conflits (socio)cognitifs sont possibles. De plus, l'individu est motivé à résoudre ces obstacles s'il perçoit la valeur de la tâche qui lui est proposée et qu'il ressent une espérance de réussite; (2) qu'on apprend mieux à plusieurs, dans une logique collaborative. Les échanges peuvent susciter des conflits socio-cognitifs, amenant la décentration, l'apport de nouvelles informations et un enjeu social; (3) que la métacognition constitue un levier puissant pour l'apprentissage. Il est possible de proposer des médiations métacognitives avant, pendant, après la tâche.

Après cette exploration théorique, tant linguistique et didactique que pédagogique, nous abordons, dans le chapitre suivant, les questions relatives à l'élaboration du dispositif et à la méthodologie.

Chapitre 3

Elaboration du dispositif et cadre méthodologique

Le chapitre 3 est structuré en cinq points. Le premier synthétise les fondements théoriques déployés *supra*. Le second identifie des questions de recherche. Le troisième propose une exploration de deux dispositifs existants pour faire apprendre l'écrit : chantier et atelier d'écriture. Le quatrième, sur base des balises théoriques et de l'existant, explicite la charpente du dispositif construit. Le cinquième développe les questions de méthodologie en présentant les terrains d'expérimentation, d'une part, et les outils de recueil de données, d'autre part.

Référence

Une version du texte renvoyant à la comparaison entre chantier et atelier, intitulée « Développer la compétence scripturale en milieu scolaire» a été soumise (2014) par Colognesi, S. et Lucchini, S. à la revue Enfance.

Chapitre 3 : Elaboration du dispositif et cadre méthodologique

Dans les lignes qui suivent, nous établissons d'abord une synthèse des fondements de notre dispositif. Puis, nous déployons nos questions de recherche qui structurent notre analyse. Ensuite, nous explorons deux dispositifs d'apprentissage de l'écrit en milieu scolaire. Enfin, nous envisageons le volet **méthodologique** en abordant les **outils** qui nous ont permis de recueillir des données pendant nos expérimentations, et en explicitant les **analyses** appliquées au matériau collecté.

1. Synthèse des apports de l'exploration théorique

Pour David et Morin (2008, p. 44), « **assumer à la fois production écrite et apprentissage de la langue ne va pas de soi** ». C'est néanmoins le pari que nous faisons : concevoir un dispositif d'écriture où l'apprentissage de la compétence scripturale se développe, dans toutes ses dimensions, avec sens et efficacité. Pour cela, notre exploration théorique, tant linguistique, didactique que pédagogique, a permis de faire ressortir les éléments semblant nécessaires à l'enseignement du texte écrit. Nous les reprenons point par point.

Le premier point du chapitre 1, consacré au déploiement de la compétence scripturale, a permis de mettre en avant les **différentes dimensions à prendre en compte** et à développer avec les élèves : les savoirs et savoir-faire textuels, le savoir-graphier et savoirs sémiotiques, et le rapport à l'écrit. Nous avons ainsi développé les liens entre lesdites dimensions, les aspects de la langue et les « trois » **grammaires** (du discours, du texte, de phrase) qu'il est important de prendre en compte **simultanément** dans le cadre de la production d'écrits. La notion de compétence a également été discutée. Retenons qu'il faudrait davantage parler de capacités ou d'aptitudes, mais que dans le cadre de nos travaux, nous conservons le terme générique "compétence scripturale" au singulier, qui intègre et synthétise différentes capacités langagières adaptées aux situations de production.

Dans le second point du chapitre 1, la nécessité de placer les élèves en **situation de production** (Swain, 1995) a été démontrée, pour faire émerger les **questions sur la langue** et les **besoins langagiers**. En écrivant, c'est un processus circulaire et itératif qui se met en place, au cours duquel les composantes de planification, de mise en texte et de révision sont constamment sollicitées, parallèlement et successivement. De plus, écrire, c'est concilier les multiples niveaux de traitement d'un texte (Bourdin, 2002), niveaux que nous avons rattachés aux sept compétences précisées dans les Socles. Pour éviter la surcharge cognitive, il est rentable de ne pas travailler tous les niveaux en même temps, et de proposer ainsi différentes **réécritures**.

Le troisième point du chapitre 1, consacré aux aspects relatifs à l'enseignement de l'écrit et à la construction de la compétence scripturale, a fait apparaître les grands courants théoriques qui ont influencé les recherches de ces dernières années dans le domaine de la didactique de l'écriture. Les nouveaux savoirs ainsi construits ont été identifiés et deux

grandes catégories de dispositifs pour faire apprendre l'écrit sont mises en exergue : des dispositifs avec des activités structurées offertes aux élèves pour les outiller dans leurs productions versus des projets d'écriture créative et inventive. Quatre pratiques spécifiques ont été détaillées dans le cadre de ce point. D'abord, l'alternance entre **la lecture et l'écriture**, dans le sens où les activités de lecture sont utiles pour nourrir le scripteur, lui permettre de trouver les réponses à ses questions, lui suggérer des modèles fiables, … au bénéfice de l'écriture. Ensuite, les démarches de l'observation réfléchie de la langue et de grammaire textuelle qui mettent en exergue l'importance de décrire et comprendre la langue en **privilégiant le texte** comme porte d'entrée, et d'effectuer des opérations sur celui-ci pour construire les savoirs. Enfin, le travail par les genres permettent d'inscrire les apprentissages et les productions dans des pratiques sociales dans lesquels ils s'activent (rappelons que nous travaillons dans le cadre de cette recherche sur le texte. Le travail par le genre sera une de nos visées ultérieures).

Le premier point du chapitre 2 développe la dimension cognitive de l'apprentissage. Il attire l'attention sur **l'obstacle** nécessaire à tout apprentissage. C'est ainsi par une **situation problème** que les schèmes initiaux sont remis en question et que les régulations homéorhésiques des conflits (socio)cognitifs sont occasionnées. Encore, pour que l'élève soit motivé dans la réalisation des tâches qui lui sont proposées, deux prédicteurs sont retenus (Eccles & Wigfield, 2002) : la **valeur perçue de la tâche** (en montrant le sens des activités, en proposant l'intention d'apprentissage, en précisant les liens entre les apprentissages et le projet d'écriture, …) et **l'espérance de réussite** (en amenant des **étayages spécifiques** permettant de surmonter les obstacles rencontrés, des relances précises en fonction des situations).

Le deuxième point du chapitre 2 propose une exploration de la dimension sociale de l'apprentissage et de l'adjuvant qu'elle amène. Ainsi, il a été montré qu'**on apprend mieux à plusieurs**, dans une logique collaborative, où le soutien mutuel va permettre la réussite de tâches communes, orientées vers le même objectif. De plus, le conflit socio-cognitif, impliquant le double déséquilibre inter et intrapersonnel, amène la décentration, l'apport de nouvelles informations et un enjeu social. Il est donc utile de prévoir des temps où les élèves sont ensemble à partager autour de leurs propositions textuelles, pour les analyser, s'interroger, suggérer des propositions de révision, …

Le troisième point du chapitre 2 étaye la dimension **métacognitive** et met en avant qu'elle constitue un **levier puissant pour l'apprentissage**. Les deux branches d'étude distinctes précisent le savoir métacognitif et les compétences métacognitives, qui agissent comme mécanisme de rétroaction. Dans cette perspective, les **médiations métacognitives**, suggérées au fil de l'apprentissage, vont permettre de développer les compétences métacognitives. Il est donc pertinent de solliciter les élèves à trois moment : **avant d'entrer dans la tâche** (leur permettant de s'orienter par rapport à des objectifs personnels et de planifier leur démarche), **pendant la tâche** (pour qu'ils vérifient leurs propositions en détectant les erreurs et régulent l'action en fonction), **après la tâche** (pour évaluer ce qui vient d'être produit et effectuer aussi un retour sur le processus dans son intégralité, permettant l'autorégulation). Ces médiations métacognitives peuvent être focalisées sur des

sentiments métacognitifs, des **jugements** métacognitifs ou des **connaissances en direct** par rapport à la tâche. On peut les suggérer aux élèves sous forme de prompts métacognitifs (soi avec soi/soi avec l'enseignant en verbalisant et répondant à des questions précises) ou d'allo-confrontations (entre pairs, en comparant les pratiques). De plus, il a été montré qu'une des principales retombées de la métacognition est la préparation/l'accès au **transfert des apprentissages**, processus qui est maximisé par un **contexte authentique** et le **compagnonnage cognitif**.

Dès lors, pour construire notre ingénierie, qui s'inscrit dans une perspective **communicative de l'écrit** (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979 ; David & Morin, 2008), nous devons tenir compte de toutes ces balises. Nous avons ainsi délimité les constituants suivants :

- une tâche-**déclencheur** mobilisatrice de départ visant la **communication et permettant aux élèves d'agir** (écrire, ajuster, analyser) sur le texte **;**
- un ou plusieurs étayages spécifiques nécessaires à la production envisagée (accompagner l'élève) basés sur une **alternance** entre moments de **lecture** et d'**écriture** ;
- des **temps de confrontation des textes entre pairs,** dans un esprit collaboratif et d'analyse critique ;
- des temps d'aménagement de l'écrit via des **réécritures –** en fonction des étayages offerts et des commentaires des partenaires ;
- la suggestion de **médiations métacognitives** avant, pendant, après les tâches.

2. Questions de recherche pour rencontrer notre double visée

A partir de l'exploration théorique et des constituants retenus pour développer notre dispositif, nous pouvons maintenant préciser nos questions de recherche, ancrées et articulées à notre double visée : **produire des connaissances quant au développement de la compétence scripturale** chez les élèves et **développer un dispositif** efficace et utilisable par les acteurs de terrain **pour enseigner l'écrit**. Nous avons regroupé et hiérarchisé nos questions autour de trois préoccupations.

Nous nous intéressons tout d'abord aux **actions de l'enseignant** et aux **effets des étayages** offerts aux élèves, en nous demandant si :

- Les temps dédiés aux étayages spécifiques de l'un ou l'autre aspect rédactionnel ont-ils été favorables et réinvestis dans les réécritures suivantes ?

Après avoir pris en considération l'implication de l'enseignant et le produit (le texte donc), nous prenons ensuite comme **porte d'entrée l'élève** en nous interrogeant sur les **dimensions sociale et métacognitive**. Ainsi, deux questions émergent :

- Quel est l'impact des **moments d'interactions en sous-groupes** ?
- Quels sont les effets des médiations **métacognitives** ?

Enfin, nous regardons ce que nos variables indépendantes proposées dans les questions précédentes (en effet, les étayages, les interactions et la métacognition sont des constituants de notre dispositif) ont comme effets. Dès lors, il s'agit ici de nous préoccuper de l'**effet d'ensemble du dispositif** en convoquant plusieurs questions précises :

- En termes de progrès des élèves, le **dispositif se démarque-t-il** d'une pratique plus traditionnelle ?
- Dans une **production ultérieure**, l'élève **mobilise les différents savoirs** élaborés? Dans quelle mesure y a-t-il transfert et mobilisation des apprentissages ?
- Le **rapport à l'écrit** des élèves s'est-il modifié à l'issue du dispositif ?
- Comment la **compétence scripturale d'un élève** se développe-t-elle au fil du dispositif ?

Les balises de construction du dispositif identifiées et les questions de recherche posées nous amènent à considérer la charpente du dispositif, à anticiper son opérationnalisation sur le terrain et à détailler les outils méthodologiques pour recueillir des données lors des expérimentations.

Avant entamer l'élaboration de notre dispositif, et puisque, comme le mentionne Guichon (2007), la recherche-développement se base sur les **réalisations antérieures**, permettant ainsi de ne pas réinventer l'existant, mais de concevoir des solutions plus abouties, nous avons choisi d'analyser deux dispositifs : le chantier et l'atelier d'écriture.

Nous avons choisi ces deux dispositifs, parmi ceux existants, pour deux raisons. Premièrement, en nous référant aux propos déployés dans le point 3.1 du chapitre 1, abordant l'enseignement de l'écrit, chaque dispositif appartient à une "tendance" d'apprentissage de l'écrit. Ainsi, le chantier se rattache aux ingénieries didactiques qui ont l'ambition d'outiller l'élève, via des activités structurées, pour qu'il améliore sa production; tandis que l'atelier s'inscrit dans les projets d'écriture inventive et créative. Deuxièmement, nous nous sommes aussi basé sur notre savoir d'expérience. En effet, nous les avons pratiqués nous-même quand nous étions enseignant et il nous paraissait ainsi judicieux de pouvoir exploiter nos pratiques antérieures au profit du développement qui nous occupe.

L'analyse des deux dispositifs choisis nous amène ensuite, en l'associant aux éléments théoriques retenus, à présenter **notre dispositif** tel que nous l'avons conçu.

3. Exploration de l'existant : chantier vs atelier d'écriture

Nous déplions ici deux dispositifs principalement convoqués lorsqu'il s'agit d'enseignement de l'écriture : le **chantier d'écriture** (Jolibert, 1988) et l'**atelier d'écriture** (Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010). Ces deux dispositifs ont fait l'objet d'une étude comparative afin de juger de leurs forces, limites et effets (Colognesi, 2010). C'est sur cette étude que nous nous basons pour rapporter, à l'issue de l'explicitation des deux ingénieries, leurs **ressemblances et différences**.

3.1 Le chantier d'écriture

Le groupe d'Ecouen (1988, p. 33) définit le chantier d'écriture comme « un **module d'apprentissage**. Son organisation et sa démarche doivent permettre que chacun, maître et enfant, ait des repères pour se situer, ait prise sur les aspects précis à travailler, sur les acquis et les manques, sur les outils et les stratégies à élaborer. Il engage la totalité d'une classe dans un projet d'apprentissage ».

Chaque chantier se dit **centré sur un type de texte** (Jolibert, 1988) et constitue un **travail dans la durée**. Il comporte plusieurs séances non-interchangeables.

Le chantier d'écriture prend sa source dans une **situation-problème et mobilisatrice** pour l'élève et le groupe : écrire un texte dont l'apprenant a besoin pour la bonne réalisation de son projet. Dans cette logique, un chantier vise à créer « la plus grande individualisation possible de la construction des compétences sollicitant les acquis et l'esprit de recherche de tous » (Jolibert, 1988, p. 33).

Afin de surmonter les obstacles inhérents à cette production, l'enseignant organise et propose différents moments, en fonction des compétences rédactionnelles nécessaires, **allant d'activités générales, complexes** (le texte dans sa globalité), **vers des activités plus locales, précises**.

La visée du chantier d'écriture est donc la production d'écrit, par un **décloisonnement de l'enseignement** puisque les chantiers sont destinés à développer des **outils** sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer dans toute situation d'écriture personnelle ou de groupe (Jolibert, 1988).

Ainsi, la **grammaire** (de même que les autres branches-outils telles que la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire) viendra **au service des productions**, et sera vue en lien avec l'écrit.

Pour rentrer dans ces moments d'écriture, il importe de prendre en compte et de travailler les représentations qu'ont les apprenants :

- de l'écrit lui-même : un texte – et non des phrases – inscrit dans un réel projet, pertinent, qui a du sens ;
- d'eux comme sujets écrivant : comme personne, scripteur, apprenant, énonciateur
- de la tâche d'écriture sollicitée.

Jolibert (1988) détermine **sept niveaux** qui s'emboîtent comme des poupées russes et qui semblent renvoyer aux **niveaux de traitement d'un texte** déployés dans notre partie théorique :

- **le contexte** ;
- **la situation de production** : qui écrit à qui ? Avec quel but, quel enjeu, quel objet? ;
- **le type d'écrit** : allure générale, silhouette, support... ;
- **la superstructure** : les différents blocs de textes, le schéma typologique ;

• **la linguistique textuelle** : fonctions dominantes organisatrices du langage, marques d'énonciation, cohérence sémantique et progression du texte... ;

• **la linguistique de la phrase** : ordre des mots, relations syntaxiques... ;

• **les microstructures sémantiques et orthographiques**.

En proposant un **emboîtement gigogne des compétences rédactionnelles**, le groupe d'Ecouen propose une démarche « pas à pas » (Figure 17), commune pour tous les chantiers.

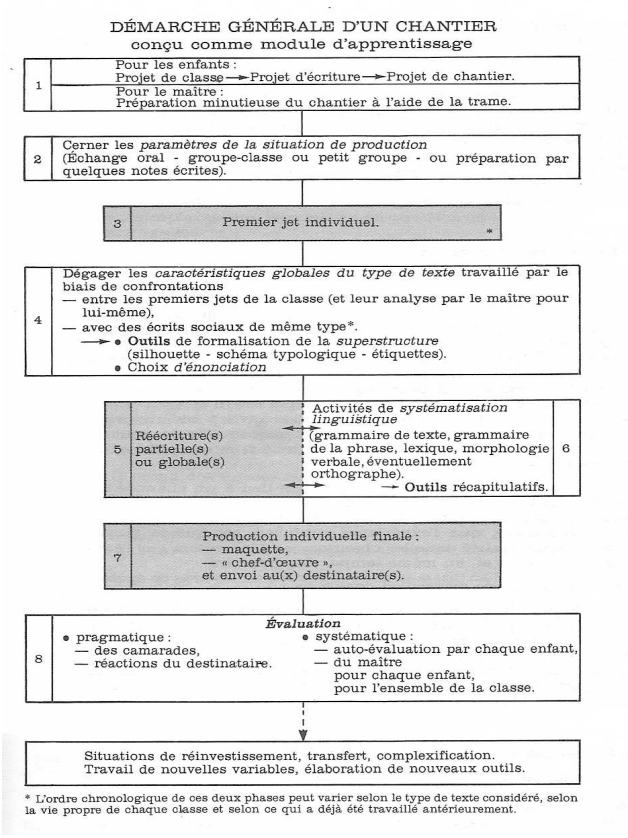


Figure 17 - Trame d'un chantier d'écriture (Jolibert, 1988)

Etape 1 : Les assises d'un chantier

Dans cette étape, on initie le chantier en l'inscrivant dans un projet de classe, qui déterminera le **projet d'écriture** qu'il peut engendrer ainsi que le **projet d'apprentissage** explicite pour tous les élèves.

Etape 2 : Cerner les paramètres de la situation de production

Avant toute entrée dans l'écrit, comme étape initiale à la production, il s'agit de **déterminer les paramètres de la situation de production**, en investiguant **cinq éléments** : le destinataire, le statut de l'énonciateur, le but de l'écrit à produire, l'enjeu de la production, l'objet précis de l'échange.

Pour Jolibert (1988, p. 37), « l'enjeu de cette phase est que les enfants perçoivent bien la relation de dépendance entre ces éléments et les textes produits ». Elle préconise d'imposer ce temps de réflexion préalable si les élèves sont peu familiers à cette démarche, sous forme d'échange oral ou de constitution d'un outil écrit.

Etape 3 : Premier jet individuel

Dans la démarche du chantier, **le premier jet n'est pas un brouillon**. En effet, les élèves sont invités directement à mettre en page ainsi qu'à déterminer le choix du matériel adéquat à la situation de production.

Le premier jet se veut **individuel** dans le sens où, pour le groupe d'Ecouen (1988), l'écriture est une **démarche personnelle**. Cette phase permet notamment à l'enfant – mais aussi à l'enseignant – de **savoir où il en est** par rapport à l'écriture du genre de texte à produire. Le premier jet permet à la fois une **prise des représentations** et une **mesure des progrès** au fil de l'avancée du texte dans les étapes du chantier.

Etape 4 : Confrontations pour dégager les caractéristiques globales d'un type de texte

Il s'agit ici d'une phase d'analyse permettant **d'isoler les attributs essentiels inhérents au genre de texte à produire**, en s'intéressant à la **superstructure** d'une part, et aux aspects les plus saillants de la **grammaire de texte**, d'autre part.

Pour mener à bien cette analyse, deux étapes sont déployées :

- une **confrontation entre tous les premiers jets** de la classe, amenant ainsi chaque scripteur à évaluer sa compréhension des paramètres de la situation de communication, et à se questionner sur les caractéristiques essentielles du genre de texte travaillé, par le biais des contradictions repérées dans les différents textes. Le consigne donnée pour cette comparaison est de rechercher ce qui est pareil et différent entre tous les textes observés, mais aussi de permettre l'explicitation des choix opérés ;
- une **confrontation avec des « écrits sociaux[1] »** dans une optique de **lire pour écrire**. Il s'agit ici de comparer des **textes de référence** proposés par l'enseignant

[1] Jolibert (1988) parle volontiers d'écrits sociaux pour caractériser les modèles proposés aux élèves. Dans la logique où nous pensons que tous les textes, quels qu'ils soient, sont sociaux, nous utilisons pour notre part les termes "écrits de référence" pour signifier lesdits "modèles".

afin de dégager les **caractéristiques communes**, et de corriger et compléter ainsi l'inventaire établi lors de la confrontation entre écrits d'élèves.

A l'issue de cette étape, un **outil de formalisation** peut être créé, mettant en exergue la silhouette du texte (sa forme), le schéma typologique (ouverture, clôture, progression) et les étiquettes (contenu sémantique des blocs de texte).

Etape 5 : Réécritures

Plusieurs réécritures sont nécessaires à la réalisation du texte. Jolibert (1988, p. 41) insiste sur le terme « réécriture » en expliquant qu'il ne s'agit pas de recopiage puisque « les textes correspondent chaque fois à un approfondissement du travail d'élaboration du texte » et que les réécritures « peuvent être partielles et ne porter que sur un niveau d'analyse ou sur un morceau du texte ».

Etape 6 : Activités de systématisation linguistique

Il s'agit des moments de **focalisation sur des aspects linguistiques nécessaires** à la rédaction du texte engagé. Dans la réalité du déroulement du chantier, cette étape, comme le montre d'ailleurs la Figure 17, se vit en **parallèle aux réécritures**, étant entendu qu'à l'issue de chaque travail local, les élèves peuvent aménager leur texte en fonction.

Selon le groupe d'Ecouen (1988), c'est en fonction du genre de texte, des acquis antérieurs et des besoins de la classe que le choix des objets langagiers est opéré. On peut ainsi travailler sur des modes de fonctionnement global du texte, sur des points de grammaire, de lexique, de morphologie verbale ou sur des questions orthographiques.

Etape 7 : Production finale : maquette et chef-d'œuvre

La **maquette** constitue la dernière étape avant de passer à l'écriture finale. C'est sur elle que s'opère le **toilettage orthographique** et c'est la production que l'enseignant et/ou les autres élèves peuvent relire pour proposer des « améliorations de dernière minute » (Jolibert, 1988, p. 43).

Le **chef-d'œuvre** est la production finale, la **mise au propre individuelle**.

Etape 8 : Evaluation

L'évaluation finale peut prendre **deux formes** :

- une évaluation **pragmatique** qui constitue une évaluation par le ou les destinataire(s) du texte. En effet, puisqu'on écrit pour quelqu'un, la réaction de celui-ci, recherchée systématiquement, donne une rétroaction sur la production ;
- une évaluation **systématique**, sur base de critères définis, est réalisée par l'élève (tant sur la production que sur ses progrès) et/ou par l'enseignant.

Etape 9 : Réemploi et transfert

Lors d'autres occasions d'écriture de **textes analogues**, les bénéfices amenés par le chantier pourront être réinvestis, permettant « de transposer les apprentissages réalisés et de vérifier la solidité des acquis » (Jolibert, 1988, p. 46).

Certes, ce dispositif ne date pas d'hier, puisqu'il a été mis au point par ses concepteurs en 1988, mais des **éléments de modernité** le rendent encore et toujours pertinent et performant. Citons simplement l'importance accordée aux réécritures[2] ; les temps de mise en commun et de confrontation avec les écrits d'auteurs, avec les autres, suscitant des conflits cognitifs et socio-cognitifs ; l'importance de la lecture et des textes ; les temps dédiés aux structurations, qui donnent aux élèves des outils leur permettant d'être plus efficaces dans leur rôle de scripteurs.

3.2 L'atelier d'écriture

Pour Niwese (2010, p. 128), « définir un atelier d'écriture est une tâche difficile, vu la multiplicité des expériences existantes ». Nous nous intéressons ici, à l'instar de Reuter (1989) et Boniface (1992) par exemples, aux ateliers d'écriture à visée didactique qui ont pour objectif de **développer la production de textes** en **rassemblant les écrivants** autour de consignes, de contraintes de départ pour libérer **la créativité** et **l'imaginaire**.

Néanmoins, là où le chantier propose une trame assez stricte à suivre par l'enseignant, l'atelier se veut **moins scolaire**, moins ou pas centré sur un objet d'apprentissage, déterminé au préalable.

A cet effet, c'est dans le **plaisir d'écrire** que les compétences scripturales seront activées.

Niwese (2010), dans sa thèse, balise les ateliers d'écriture et permet de donner une visibilité nette de ce qu'ils peuvent apporter en situation scolaire. En se basant notamment sur les ouvrages de Boniface (1992), Bing (1983), André (1989), il en propose une synthèse intéressante et évoque que les ateliers se déploient en **plusieurs étapes, hiérarchisées** et **interdépendantes** : une entrée en écriture suscitant la motivation, un temps pour écrire et entrer en production, un temps de partage avec d'autres pour communiquer, un temps pour réécrire et réagir en fonction du partage.

[2] « C'est une représentation essentielle de la tâche d'écriture : sauf cas particulier, écrire c'est toujours réécrire. C'est pourquoi, dans nos chantiers, il y a place pour plusieurs réécritures, partielles ou globales d'un texte en cours d'élaboration : elles correspondent à la mise en œuvre d'outils que l'on vient de construire. C'est donc chaque enfant qui réécrit, en s'appropriant au fur et à mesure les formes linguistiques dégagées en commun, étape par étape, avec l'aide du maître. » (Jolibert, 1990, p. 3)

Etape 1 : Un temps pour entrer en écriture

La première étape permet à l'écrivant de **s'engager dans la tâche d'écriture** à partir d'un **incitant** qui fera naître la **motivation**. Ce « point de départ peut être bref (un simple mot) ou long (jusqu'à trente minutes), sommaire (on peut écrire à partir de n'importe quoi) ou très élaboré (avec enjeu littéraire). La motivation est toujours orale, parfois recours à une photo, un objet, une promenade, un texte » (Boniface, 1992, p. 17).

Ainsi, à partir de cette consigne de départ, le scripteur peut se mettre en projet d'écrire, avec une idée claire de sa visée, en fonction de l'intention qu'il va poursuivre lors de sa rédaction.

Etape 2 : Un temps pour écrire

Une fois la motivation acquise, l'apprenant se met à produire, en fonction de l'incitant proposé. Cette étape peut se vivre individuellement ou parfois en groupe, bien que l'écriture soit un processus personnel.

Dans certains cas, on peut déterminer le temps d'écriture, alors que dans d'autres, on attend que les participants disent qu'ils ont terminé. Par exemple, au CICLOP[3], « au signal, on s'arrête », tandis que chez Bing (1983), « on s'arrête quand presque tout le monde a fini » (Boniface 1992, p. 20).

Etape 3 : Un temps de partage de sa production et de réactions

Les écrits ainsi construits vont être proposés au groupe. Ce temps de partage s'annonce important puisqu'il **confronte le lecteur-auteur au jugement des autres**. C'est aussi un moment de l'émotion qu'il faut savoir manier[4].

Selon André (1989, p. 68), « les ateliers d'écriture (r)allument l'envie d'écrire parce que les participants savent bien que leurs textes seront partagés aux autres. Dès les débuts de l'atelier, c'est parce qu'il sait que son texte sera lu que l'écrivant éprouve le besoin d'écrire. Lorsqu'il a écrit, même s'il a peur, même s'il est insatisfait du résultat, il souhaite être lu ».

Le contenu des retours dépend de la tendance dans laquelle l'atelier s'inscrit. Alors que dans certains cas, les commentaires sont centrés sur le texte, dans d'autres, on peut ne pas parler du texte (et aborder des questions de timing, de compréhension de la consigne, de ce qu'on a ressenti comme émotions en écrivant, …) .

Chez Bing (1983), on ne critique pas le texte, on pose des questions et on « cherche à mettre en valeur la voix de l'écrivant, ou pourquoi pas, ses dons » (Rossignol, 1996, p.

---

[3] Centre Interculturel de Communication, Langue et Orientation Pédagogique (Paris).

[4] Le « maniement » consiste à éviter toute réaction négative, à empêcher qu'on ne démolisse le travail. Proposer plutôt des défis, des encouragements à améliorer, donner l'envie de faire mieux.

227). A l'opposé, dans les ateliers comme ceux de Roche, de Ricardou et de Oriol-Boyer, les retours portent sur le texte et les critiques peuvent être sévères.

Bref, les **commentaires** faits au texte visent à **permettre à son auteur de l'améliorer**, à réfléchir sur la **littérarité du texte**, sur sa **posture d'auteur**, … et c'est par le biais de ces commentaires qu'un travail et une réflexion sur la langue vont avoir lieu.

Etape 4 : Un temps pour réécrire

Le dernier moment logique est de prendre conscience des remarques des autres, et de les exploiter pour améliorer sa production, par le biais d'une **réécriture**. Ainsi, chacun est invité à revoir son texte en prenant en considération les idées, les ajouts, les critiques pour **affiner les éléments qui le nécessitent** ou **appuyer les aspects positifs** du texte.

Cela fait écho aux propos de Reuter (2002, p. 170) qui évoque qu'« écrire, c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc. ».

3.3 Ressemblances et divergences

A l'issue de notre exploration, nous pouvons dire que les deux dispositifs ont comme **points communs** une **tâche-déclencheur** de départ visant la communication, des temps d'**interactions sociales** (avec l'enseignant et/ou le groupe), une alternance entre moments **de lecture et d'écriture**, un temps d'aménagement de l'écrit via des **réécritures**, en fonction des **rétroactions** offertes.

Dans les deux cas, on se centre sur les processus d'écriture. Par contre, la **différence essentielle** se situe au niveau de **l'accompagnement proposé** à l'écrivant pour améliorer sa production, tant au niveau de la nature de la rétroaction (spécifique ou non) que de celui qui la donne (enseignant ou les pairs).

En effet, le **chantier**, mettant l'accent sur **l'objet d'apprentissage**, permet de dégager, à partir de la confrontation des écrits des élèves entre eux et avec des modèles d'écrits, l'organisation générale à adopter, et propose des temps d'étayages contextualisés et décontextualisés (Bédard, 2003). Ainsi, la **rétroaction est spécifique** et **amenée par l'enseignant** : l'accent est porté sur une ou plusieurs systématisations linguistiques (Jolibert, 1988), qui focalisent les apprenants sur un objet d'apprentissage jugé nécessaire à la production du texte, permettant ainsi un bénéfice en termes de balises à utiliser directement dans l'écrit.

A contrario, **l'atelier** est produit des discussions « tous azimuts » sur le texte, avec un enseignement de la langue qui est visible mais « dissout dans la tâche d'écriture» (Chabanne, 2004). L'apport n'est pas nécessairement spécifique puisqu'il est amené par les **apprenants** en fonction des interactions qu'ils ont entre eux à propos de la production envisagée. Dans ce cas, l'objet d'apprentissage est alors implicite mais la prise de **conscience des mécanismes** à mettre en place pour écrire est davantage suscitée. Il s'agit de l' « output sur l'output » mis en évidence par Swain (1995).

L'expérimentation des deux dispositifs a fait l'objet d'une autre étude (Colognesi, 2010; Colognesi & Lucchini (accepté)[5] dont la question centrale était de savoir si ces deux dispositifs sont en mesure de développer les composantes de la compétence scripturale par un travail sur les processus d'écriture.

De l'ensemble des résultats, retenons que :

- **dans l'atelier**, on note une légère supériorité dans tous les items utilisés pour l'évaluation des écrits et que, de manière significative, les aspects non verbaux (calligraphie, propreté) sont mis en avant. En effet, en plus d'être lus au fil des réécritures, tous les participants ont accès à une copie des textes, pour pouvoir les lire et remarquer l'évolution de la production. Cette étape leur permet de mesurer la portée de leurs commentaires, et de déterminer quelle a été leur marge de participation à la construction de l'écrit de l'autre. Notons encore que, dans l'atelier, les aspects discutés étant variables en fonction des intervenants et de leurs connaissances, ils apparaissent plutôt comme aléatoires, en fonction de ce que les élèves en interaction convoquent comme savoirs pour la discussion et les commentaires émis.
- **dans le chantier**, on ne rencontre pas une progression « un peu partout ». Par contre, on remarque une performance très significative au niveau de l'organisation générale des textes (paragraphes) et des réseaux anaphoriques, aspects ayant fait l'objet des activités de systématisation linguistique. Par conséquent, les deux étayages spécifiques qui y sont proposés sont manifestement opérationnalisés dans l'écriture.

Si les deux dispositifs montrent des améliorations au niveau de la compétence scripturale, le type de composantes développées semble varier en fonction de l'un à l'autre. De là, nous voyons un intérêt de « coupler » les deux dispositifs.

4. Construction d'un dispositif de formation baptisé « itinéraire pour écrire »

Nous proposons ici une nouvelle scénarisation avec l'ambition d'optimaliser les chances de développement de la compétence scripturale sous tous ses aspects en incorporant les facteurs qui ont provoqué positivement des différences significatives – et en fonction de fondements théoriques s'inscrivant en didactique (processus d'écriture, théorie de l'output) et en pédagogie (étayage, interactions sociales, métacognition).

Notre dispositif se compose, pour rappel, des éléments de conception suivants :

[5] Sur base d'un échantillon constitué d'élèves d'une même classe de 5e et 6e primaire (établissement en encadrement différencié). Nous avons réparti les élèves en deux groupes statistiquement équivalents (10 dans chaque groupe : 4 filles – 6 garçons). Un groupe a expérimenté un chantier d'écriture, tandis que l'autre a évolué dans un atelier. Un peu plus de deux semaines ont été nécessaires pour mener le dispositif dans son intégralité.

- **permettre aux élèves d'agir** (écrire, ajuster, analyser) sur le texte (théorie de l'output, Swain, 1995 ; situation-problème, De Vecchi & Carmona, 2002) ;
- **accompagner le processus d'écriture** en proposant des étayages (Bruner, 1996) spécifiques et des outils pour réécrire ;
- proposer des **temps de confrontation des textes entre pairs** (interactions sociales, conflit socio-cognitif, Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975 ; Bourgeois & Nizet, 1999) ;
- des temps d'aménagement de l'écrit via des **réécritures** (Reuter, 2002 ; Niwese, 2010), en fonction des étayages offerts et des commentaires des partenaires ;
- suggérer des **médiations métacognitives** (Veenman, 2006 ; Gagnière, 2010).

Ces cinq éléments ont été le point de départ pour mettre en place notre dispositif, que nous avons baptisé « **itinéraire pour écrire** » dans le sens où il s'agit pour la classe – tant l'enseignant que les élèves – de cheminer sur le parcours proposé, guidés les uns par les autres et par les outils qui leur sont proposés dans une logique de progression (collective et individuelle).

Nous avons respecté le « canevas » développé par Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc (2010, p. 111) qui préconisent trois grandes phases pour mener un dispositif d'écriture : la production initiale (premier jet dont nous avons discuté ci-avant), un travail systématique à l'intérieur de modules, de moments de structuration découlant des difficultés anticipées ou relevées dans la production initiale, et enfin le temps de la production finale où les élèves sont invités à effectuer « une nouvelle manifestation du genre traité en tentant de mobiliser tous les savoirs et savoir-faire développés en ateliers ». Cette dernière étape permet à la fois le réinvestissement des apprentissages et l'évaluation des effets de l'enseignement réalisé.

Nous avons choisi une consigne d'écriture amenant la production d'un texte[6] avec des **séquences descriptives et narratives** (il s'agit de leur faire écrire le portrait de son doudou d'enfance). Nous adaptons la modélisation didactique proposée par Dolz, Gagnon et Vuillet (2001, p. 87) pour analyser le texte à produire et déplier les ressources / contenus potentiels afférents. Comme nous l'avons déjà exprimé, nous ne travaillons pas le genre, mais néanmoins, il nous semble important de mettre en exergue des éléments qui sont en lien avec l'énonciation, qui permettent d'introduire des éléments du discours.

Tableau 11 - Modélisation didactique du texte à produire

Situation de communication / base d'orientation	
Contexte référentiel de production	Le texte décrit physiquement le doudou d'enfance et relate ses pensées actuelles. L'écrit sera diffusé aux pairs dans l'optique de pouvoir

[6] Pour Adam (1987, p. 57), « un texte est avant tout une unité complexe hétérogène composée de séquences ». Ainsi, en nous basant sur cette notion de séquence (Adam, 2008), dans notre cas, le texte à produire comporte des séquences descriptives (en l'occurrence, le portrait d'un personnage déplié en contenus sur son physique, ses actions, son caractère), et des séquences narratives (renseignant des pensées dudit personnage).

	retrouver le doudou parmi ceux proposés.
Paramètre de l'interaction sociale	Le lieu social de production est la classe. Les destinataires sont les autres élèves et l'enseignant. L'énonciateur du texte est un enfant de 10-12 ans, le propriétaire du doudou. Le but du texte est de décrire.
Planification	
Organisation du texte	Titre en lien avec le personnage. Paragraphes pour structurer les informations (physique, actions, pensées). Illustration facultative. Référence à l'auteur en bas du texte.
Mise en texte	
Textualisation	Réseau de référenciation du personnage : réseau anaphorique. Présence d'adjectifs pour étayer la description. Lexique en lien avec la description.
Prise en charge énonciative	Implication de l'auteur (parle en je).

En analysant la « matière » et en anticipant les besoins des élèves (prévision) et en les confrontant à la réalité (constats), il est apparu que demander aux élèves de produire un tel texte les pose devant **deux obstacles majeurs**.

Le **premier o**bstacle est de savoir **comment organiser ledit texte** : quel titre lui donner ? Comment organiser l'information ? Quel est le format du texte ? …

Le **second obstacle** se situe au niveau des **procédés de reprises**, puisqu'en parlant d'un personnage principal, celui-ci est répété maintes fois tout au long du texte. Dès lors, le scripteur se voit confronté au phénomène de **répétitions.** L'outillage autour des **anaphores**, pour ne pas utiliser maintes fois le nom du héros du texte, semble donc pertinent.

Nous avons mobilisé seulement cet outillage dans la première version de notre dispositif pour ne pas surcharger les élèves d'étayages, le but étant de voir les effets d'un étayage (quel qu'il soit) dans les productions suivantes. Pour rappel, notre optique est bien de développer un dispositif pour faire écrire n'importe quel texte. Dès lors, comme nous ne travaillons pas le genre, nous avons donc fait le choix des anaphores arbitrairement Néanmoins, en observant les premiers jets, c'est celui qui nous semblait le plus utile à proposer.

Sur ces bases, nous avons déployé la charpente de notre dispositif, proposée dans le Tableau 12. Les étapes sont identifiées dans la première colonne – rendant ainsi visible la **trame générale** – les intentions didactiques pour chaque temps sont proposées dans la seconde colonne, mises en parallèle, dans la troisième colonne, des éléments concrets de la démarche. Les fondements théoriques sont rendus explicites dans la quatrième colonne.

Tableau 12 - Charpente de notre dispositif de formation

Etape : trame du dispositif	**Intention didactique**	**Eléments concrets de la démarche (outils, consignes,…)**	**Fondements théoriques**

1) Annonce de la tâche d'écriture + investiguer la consigne	- Développer les aspects socio-pragmatiques : visée illocutoire : cerner les paramètres de la situation de communication	- Explication du projet et de l'incitant à l'écriture : **faire le portrait du doudou[7] de son enfance (son physique, ses pensées)** ; - Précisions quant aux modalités de diffusion / publication du texte ; - Construction d'un panneau pour décoder la situation d'écriture autour de plusieurs questions (quoi ? pourquoi ? qui ? à qui ?...).	- Engagement en fonction du rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2002) du scripteur - Processus d'écriture : planification (Fayol, 2007) = établir un plan guide (Debanc, 1986) - Métacognition proactive (Deschênes, 1991 ; Efklides, 2008)
2) 1er jet individuel	- Amener l'élève à se poser des questions en entrant en écriture - Envisager les aspects encyclopédiques : élaborer des contenus	- Premier jet individuel, sur feuille au choix, à partir de l'incitant et des balises de communication.	- Placer les apprenants en situation de production : théorie de l'output (Swain, 1995) ; situation-problème (De Vechi & Carmona-Magnaldi, 2002) - Processus d'écriture : mise en texte et révision (Fayol, 2007) - Métacognition interactive (Deschênes, 1991 ; Efklides, 2008)
3) Activité de structuration : organisation générale du texte	- Construire les aspects génériques : organisation du texte en fonction du genre	- Comparaison des premiers jets entre pairs et observer les ressemblances, différences, éléments dérangeants ; - Analyse de textes de référence avec la même tâche : quels invariants, quelles options, quels aspects pour le lecteur ? - Construction d'un référentiel de type « format – silhouette » du texte à produire.	- Etayage (Bruner, 1996) – approfondissement d'un aspect spécifique (Bucheton, 2009) - Métacognition proactive (Deschênes, 1991 ; Efklides, 2008)
4) Réécriture individuelle	- Aménager le texte en fonction de l'outil développé : superstructure du texte.	- Réécriture, totale ou partielle, du premier jet sur base de la silhouette déterminée dans l'étayage.	- Processus d'écriture : planification, mise en texte et révision (Fayol, 2007) - Epaississement du texte (Bucheton, 2000) - Transfert (Presseau et Frenay, 2004) bas de gamme - Métacognition

[7] Dans le cas où le "doudou" ne serait pas d'usage pour certaines familles, l'enseignant peut inviter l'élève à choisir tout autre objet transitionnel sur lequel l'affect peut être reporté voire un objet familier, objet de la petite enfance.

			(Deschênes, 1991 ; Efklides, 2008)
5) Comparaison entre pairs : 5.1. Construction un outil pour rédiger des commentaires dans les textes des pairs 5.2. Travail par équipe autour des textes des pairs	- Mettre en évidence ce qu'on peut dire d'un texte et comment le faire - Permettre le débat autour des différentes composantes de la compétence scripturale	- Construction de trois référentiels, en collectif : de quoi peut-on parler quand on commente un texte d'autrui, comment peut-on rédiger et amener ces commentaires, quelles règles de fonctionnement sont nécessaires ? - lecture orale par l'enseignant d'écrits d'élèves et réactions du groupe (quels aspects positifs à relever, quels conseils à donner) ; - travail par petits groupes autour de plusieurs textes de pairs : lire, analyser, commenter les textes dans une logique d'aide aux auteurs – travail sur les photocopies des 2è versions.	- Conflit socio-cognitif et interactions sociales (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Rochex, 1997) - Face à un texte à analyser, l'élève se retrouve devant une situation-problème (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002)
6) Réécriture individuelle	- Utiliser les commentaires des autres pour aménager / faire bonifier le texte	- Réécriture globale ou partielle à partir des commentaires émis et reçus.	- Processus d'écriture : planification, mise en texte et révision (Fayol, 2007) - Epaississement du texte (Bucheton, 2000)
7) Activité de structuration : réseau anaphorique (objet d'enseignement déterminé dans le cadre de notre projet d'écriture, tout autre objet d'enseignement peut se trouver à cette étape s'il est nécessaire à la production)	- Construire les aspects textuels : reprise de l'information	- Remplacement des occurrences du personnage principal (le vampire) dans un texte donné ; - Expérimentation de stratégies pour surmonter les obstacles (schéma heuristique et éléments à convoquer pour développer le réseau des reprises) ; - Construction d'un référentiel « éviter les répétitions » ; - Réinvestissement dans d'autres textes avec la même situation-problème	- Etayage (Bruner, 1996) – approfondissement d'un aspect spécifique (Bucheton, 2009) - Activité décontextualisée (Bédard, 2003) - Appropriation d'une notion linguistique par l'observation réfléchie de la langue (Grossman & Manesse, 2003) -Métacognition proactive (Deschênes, 1991 ; Efklides, 2008)
8) Réécriture individuelle	- Aménager le texte en fonction de l'outil développé : éviter les répétitions.	- Réécriture globale ou partielle en fonction de l'outillage « éviter les répétitions » construit.	- Processus d'écriture : planification, mise en texte et révision (Fayol, 2007) - Transfert (Presseau & Frenay, 2004) bas de gamme - Epaississement du texte (Bucheton, 2000)

9) Comparaison entre pairs : en équipe, rédiger des commentaires	- Permettre le débat autour des différentes composantes de la compétence scripturale	- Rappel de l'avancée du projet d'écriture et des éléments dont on peut parler en commentant un texte ; - Lecture par l'enseignant de quelques productions et commentaires collectifs ; - Commentaires à proposer, en petits groupes, à destination des pairs en vue qu'ils améliorent leurs textes – travail sur les textes dactylographiés par l'enseignant.	- Conflit socio-cognitif et interactions sociales (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Rochex, 1997) - Face à un texte à analyser, l'élève se retrouve devant une situation-problème (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002)
10) Réécriture finale – chef-d'œuvre	- Utiliser les commentaires des autres pour aménager / faire bonifier le texte - Etre attentif au savoir-graphier et aux savoirs sémiotiques (aspects matériels)	- Elaboration collective d'une grille d'indicateurs ; - Réécriture finale sur base des indicateurs et des différentes versions ; - Exposition des productions des élèves (mur de lecture) et appariement avec les doudous amenés pour l'occasion.	- Au fil des réécritures : modification du rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2002) du scripteur - Processus d'écriture : planification, mise en texte et révision (Fayol, 2007)
11) Plus tard dans le cursus : écrit B	- Utiliser les apprentissages lors d'une situation inédite analogue.	- Choix d'un personnage dans un panel proposé, et rédaction de son portrait (physique et pensées) – tâche d'écriture analogue avec un support différent.	- Transfert (Presseau & Frenay, 2004) haut de gamme - Processus d'écriture : planification, mise en texte et révision (Fayol, 2007)

Au niveau de la tâche d'écriture, les élèves sont invités à décrire leur doudou d'enfance (physique et pensées) avec comme intention de permettre à autrui, à la lecture du texte, de reconnaître / retrouver ledit doudou. Concrètement, pour le phase de diffusion des écrits (étape 10 du tableau ci-dessus), chaque élève apporte son doudou pour le placer, sans explication orale, sur une table au centre de la classe. Les textes sont, quant à eux, apposés aux murs du local afin que les élèves puissent se promener et lire les différentes productions avec comme intention d'apparier doudou et texte. Après un temps de lecture suffisant, chacun est invité, pour le texte devant lequel il se trouve, à aller chercher le doudou correspondant. Les auteurs peuvent ainsi valider (ou non) l'association proposée.

L'enseignant, au fil du processus et de la progression des étapes, assure le fil rouge en rappelant l'intention d'écriture (permettre aux autres de deviner le doudou), donne le sens des différentes activités (en montrant les liens avec le projet d'écriture) et garde des traces utiles à la production.

Mentionnons encore que ce que nous entendons par « **écrit B** » est une nouvelle situation de production nécessaire pour pouvoir mesurer les **réinvestissements** – ou non – par les élèves des apprentissages effectués.

Ainsi, quelques jours plus tard, nous sollicitons de nouveau le groupe autour d'un incitant à l'écrit proche de celui qu'ils ont vécu autour du dispositif. Cette production constitue en quelque sorte un « premier jet » puisque les élèves ne disposeront que d'une période pour produire leur texte à partir de la consigne de départ. Il n'y a pas, pendant ce travail, d'aide amenée (ni par l'enseignant, ni par les pairs, ni par des outils culturels tels que le dictionnaire ou autres).

Notons que pour la **seconde expérimentation**, sur base de l'analyse effectuée, nous avons ajouté **trois étayages**, présentés dans le Tableau 13 :

Tableau 13 – Ajouts sur base de notre première expérimentation

Activité d'étayage : rédiger des commentaires	- Outiller les élèves à rédiger des commentaires efficaces et utiles pour les pairs	- Analyse d'un texte d'un élève extérieur à la classe, qui a écrit au départ du même incitant ; - Individuellement, commentaires émis ; - Rédaction collective des commentaires possibles ; - Construction d'un outil : de quoi peut-on parler ? comment ? dans quelles conditions ?	- Etayage (Bruner, 1996) – approfondissement d'un aspect spécifique (Bucheton, 2009) - Métacognition proactive (Deschênes, 1991 ; Efklides, 2008) - Conflit socio-cognitif et interactions sociales (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Rochex, 1997) - Situation-problème (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002)
Activité d'étayage autour du vocabulaire	- Amener du vocabulaire spécifique à la description	- Classement individuel puis collectif d'une série d'adjectifs donnés ; - Elaboration de catégories (à l'aide de relances) ; - Prise de décision de mots à insérer dans sa production	
Activité d'étayage autour de la ponctuation	- Traiter des questions relatives à la ponctuation : éléments non négociables et négociables	- Travail individuel puis collectif au départ d'un texte dont la ponctuation est retirée ; - Constatation des différences apportées par les groupes, et les effets textuels produits ; - Détermination de règles au niveau du point et de la majuscule, et des effets différents produits par les autres signes	

Nous avons également demandé à l'enseignant, avant l'écriture du chef-d'œuvre, de relire les productions des élèves en y ajoutant un code destiné à faciliter la correction des erreurs orthographiques subsistantes.

La Figure 18 renseigne de **l'architecture du dispositif** tel qu'il a été mené lors ce second temps d'essai. Toutes les fiches pour l'enseignant avec les protocoles précis de chaque activité, ainsi que le matériel destiné aux élèves sont disponibles en annexe.

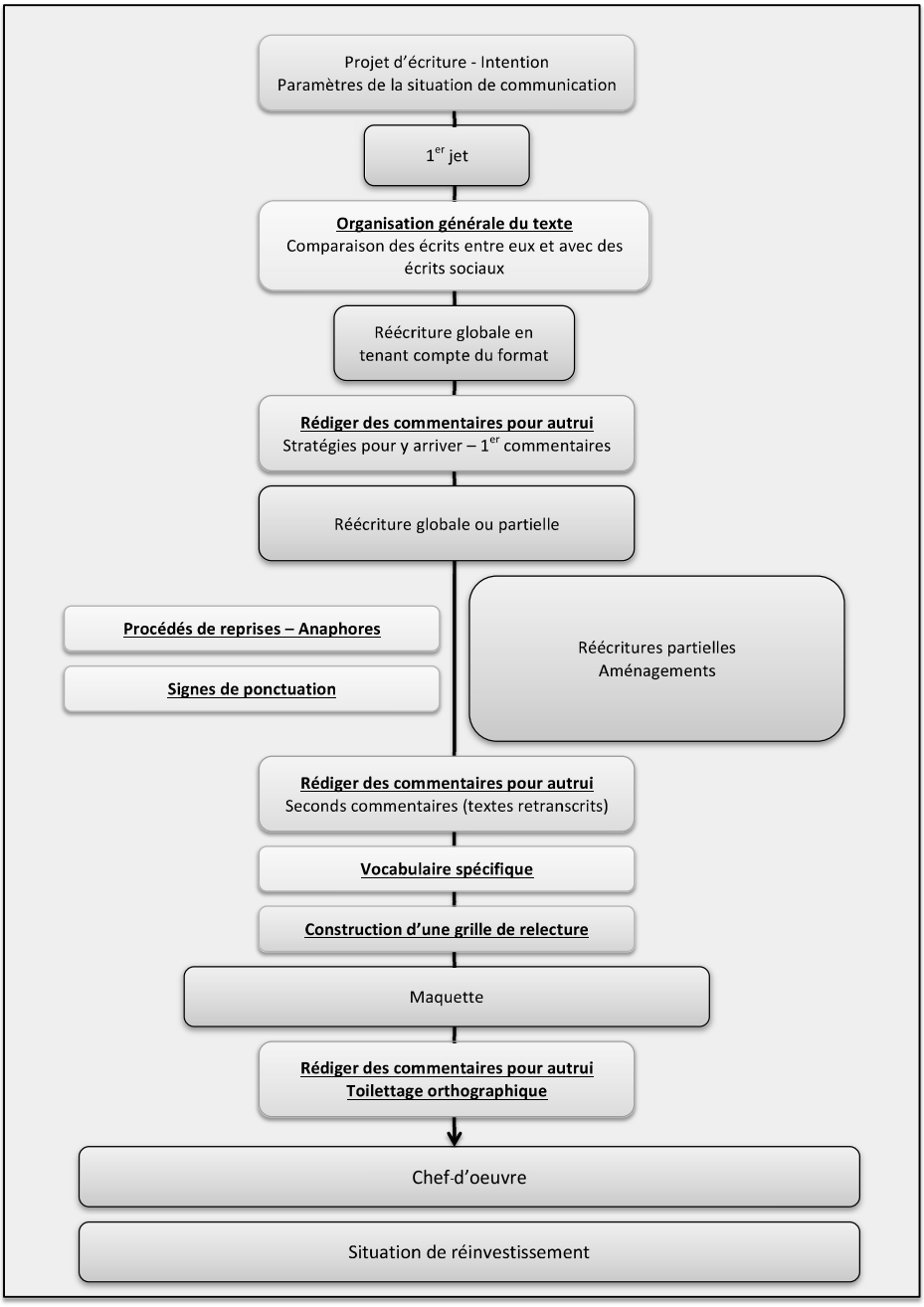


Figure 18 - Trame de la seconde expérimentation

5. Cadre méthodologique

5.1 Opérationnalisation : deux expérimentations du dispositif

Nous avons expérimenté le dispositif à deux reprises. La **première expérimentation** a permis de valider plusieurs choix pédagogiques, de répondre majoritairement à nos questions de recherche et d'amender nos propositions didactiques. La **seconde expérimentation** a permis de préciser les questions de recherche, notamment celles relatives au rapport à l'écrit, aux nouveaux étayages apportés, et aux réactions de l'enseignant collaborateur, dans un souci « d'assurer une meilleure adéquation entre le produit développé et les besoins du milieu» (Harvez & Loiselle, 2007, p. 52).

Mentionnons ici que, tout au long de notre travail, quand nous abordons les **éléments relatifs à un élève** pour illustrer nos propos (en convoquant un verbatim ou un extrait de texte par exemple), nous utilisons une abréviation, comme le préconise le centre de recherche VALIBEL[8] (2007). Ainsi, nous indiquons d'abord les trois premières lettres du lieu où l'expérimentation se déroule, suivies des deux premières lettres du prénom de l'élève (suivies d'un chiffre si deux individus portent le même prénom).

5.1.1 Premier échantillon : informations contextuelles

Nous avons collaboré avec une enseignante de 5ème et 6ème primaire (treize années d'expérience) d'une **école de Tubize**[9]. L'établissement a été choisi pour son ancrage dans un milieu socio-culturel faible, dans lequel plusieurs élèves sont en difficulté, partant du principe que si le dispositif montre des bénéfices pour les élèves en difficulté, il pourrait convenir pour toute classe.

Nous avons proposé à l'enseignante une rencontre pour discuter de notre projet, puis une formation de deux journées pendant laquelle elle a reçu tous les savoirs et outils nécessaires à la passation du dispositif (fondements théoriques qui sous-tendent le dispositif, fiches de préparation, documents pour les élèves, etc.). Nous avons opté pour la **formation de l'enseignante** – plutôt que de mettre en place nous-même le dispositif – eu égard au contexte de la recherche-développement dans laquelle nous nous trouvons. En effet, s'il s'agit effectivement de proposer aux enseignants des outils efficaces, il nous semble logique de collaborer et que ce soit ceux-ci qui fassent vivre les activités pour l'expérimentation. Plus précisément, nos intentions étaient aussi de permettre aux élèves de

[8] Centre de recherche VALIBEL – Discours et Variation, Institut Langage et Communication, UCL.

[9] Tubize est une commune francophone de Belgique située en Région Wallonne, à 30 km de Bruxelles. Indice socio-économique de l'établissement : 9. Cet indice est déterminé en fonction d'une étude interuniversitaire qui réactualise la formule de calcul tous les 5 ans pour définir des indices socio-économiques relatifs à des secteurs statistiques. Onze variables au total sont utilisées sur base de 5 grandes catégories : revenu par habitant, niveau de diplôme, taux de chômage, activités professionnelles et confort des logements. Une formule de calcul est opérée, pondérant le poids de chacun de ces indices, pour aboutir à un indice synthétique attribué à chaque élève en fonction de son secteur de résidence (FAPEO, 2011).

rester dans des conditions habituelles et optimales, de voir comment le protocole allait être mis en application, d'avoir un retour direct de l'enseignante sur la manière dont elle perçoit les activités et l'impact sur ses élèves (retour *in situ* par modification spontanée de certaines directives ou a posteriori lors d'un échange) et, *in fine*, garder notre statut et position de chercheur.

Sur cette base, le dispositif a été mis en place dans cette classe de **seize élèves de 5ème et 6ème primaire**. Le groupe est composé huit filles et huit garçons. Dix élèves (dont six filles et quatre garçons) sont en cinquième année, tandis que six élèves (dont deux filles et deux garçons) sont en sixième. Neuf élèves sont d'origine belge, quatre d'origine italienne, deux d'origine polonaise et un d'origine espagnole. Il n'y a pas de primo-arrivant dans cette classe ni d'élève avancé, mais deux élèves ont déjà recommencé une année.

Au niveau des compétences en langue française, au premier **bulletin**, la moyenne du groupe en savoir-écrire est de 70 % et de 73 % au total des compétences d'intégration (Lire, Ecrire, Parler, Ecouter).

Trois semaines ont été nécessaires à cette première expérimentation, qui s'est réalisée dans le courant du mois de **novembre** de l'année académique 2012-2013.

5.1.2 Informations contextuelles pour la seconde expérimentation

Le choix de la classe et de l'enseignant n'a pas été anodin. En effet, nous avons eu l'occasion de collaborer avec un instituteur de 5ème primaire (cinq ans d'expérience) d'une école de **Molenbeek-Saint-Jean**[10]. Il est également étudiant en Master 2 en sciences de l'éducation à l'UCL et son mémoire de fin d'études s'inscrit dans le cadre de cette thèse. Nous avons travaillé en collaboration autour de la question du rapport à l'écrit.

Contrairement à la première expérimentation pour laquelle nous avons passé deux journées avec l'enseignante pour lui détailler les fondements théoriques et les modalités pratiques du dispositif, nous avons ici fonctionné différemment.

En effet, après avoir réécrit le dispositif à la manière d'un **manuel** pour qu'il soit « diffusable », nous avons rencontré l'instituteur pour lui expliciter la recherche et les fondements théoriques sur lesquels le dispositif s'appuie, puis nous lui avons remis un exemplaire papier et informatisé de l'ingénierie dans son ensemble (fiches pour l'enseignant et documents élèves). Nous avons convenu d'un second rendez-vous où, après une prise de connaissance individuelle, l'enseignant collaborateur a pu poser ses questions et demander des précisions quant à la mise en place d'un ou l'autre aspect. Nous avons également profité de cette seconde rencontre pour lui fournir le matériel nécessaire au recueil de données (guide pour les médiations métacognitives, dictaphones, …) et évoquer les modalités pratiques en lien.

[10] Molenbeek-Saint-Jean est une commune de Bruxelles, elle comporte une population essentiellement issue de l'immigration. Indice socio-économique de l'établissement : 1.

Au niveau de la mise en œuvre notons que, cette fois, nous avons fait le choix de ne pas être présent dans la classe afin de garder les **conditions les plus naturelles possibles**. En effet, l'enseignant a enregistré lui-même les différentes activités et médiations métacognitives et collecté les données (différents écrits, traces des élèves, photos des référents construits, …). Ce choix laisse la latitude à l'enseignant de mettre en œuvre le dispositif comme il le perçoit, et préserve ainsi un maximum le milieu naturel d'apprentissage des élèves.

A propos des **habitudes de travail** du français[11], l'instituteur consacre deux heures par semaine à l'écrit avec des activités comme par exemple faire écrire la fin d'une histoire, faire le résumer d'un texte, écrire une recette. Les écrits produits par les élèves sont évalués par des appréciations et/ou par des points. Comme il le mentionne dans l'extrait de verbatim ci-dessous (Illustration 2), il établit parfois des critères – mais pas toujours – et a le sentiment très marqué de ne pas être juste quand il corrige les écrits. Il n'a pas l'habitude de travailler par chantier ou atelier d'écriture, avec des étapes de réécriture entremêlées d'activités pour outiller.

> Parfois j'ai des critères / mais je ne le fais pas pour tout // même quand j'ai des éléments observables /je ne sais pas comment t'expliquer (silence) j'ai l'impression que mes critères c'est trop vaste / alors je change à la fin / car je n'ai pas l'impression d'être juste // corriger les écrits / c'est un casse-tête que je redoute
> (…)
> J'avais entendu parler des chantiers / j'aime bien le concept // ce qui me fait peur c'est que ça prend du temps et que je dois mettre des points

Illustration 2 – XP2 [12] : Entretien avec l'enseignant : habitudes du travail de l'écrit – mai 2014

Nous avons mis en œuvre le dispositif au mois de **mai 2014** dans cette classe de cinquième année, constituée de **22 élèves**. D'après l'enseignant et les **bulletins** scolaires, il s'agit d'une classe hétérogène où un bon nombre d'élèves se trouvent en difficulté. Plusieurs nationalités cohabitent dans cette classe : belge, polonaise, marocaine, française, grecque, italienne, américaine. L'enseignant dit souffrir de l'absentéisme marqué de ses élèves.

Quand on l'interroge sur ses impressions par rapport à la manière dont les apprenants entrent habituellement dans les tâches de production proposées, il semble très sceptique :

> Dès que c'est de l'écrit / c'est de la souffrance l'écrit (silence) ils soufflent / soupirent / disent qu'ils ont mal au poignet // certains se lancent directement et peuvent écrire en grande quantité /d'autres restent devant leur

[11] Les informations mentionnées ici ont été collectées dans le cadre d'un entretien dont les questions sont précisées plus loin.

[12] Afin de pouvoir référencer nos illustrations à une expérimentation précise, nous précisions à l'aide de XP1 que l'exemple appartient à la première expérimentation, tandis que XP2 renvoie à la seconde classe expérimentale.

> feuille comme si ça allait tomber du ciel // souvent / ils ont du mal à commencer/ c'est une phrase et puis ils ne savent pas quoi écrire (silence) alors je leur dis / d'essayer de trouver des idées / et puis essaie de faire un texte /malheureusement / je ne vois pas de succès par rapport à ça // parfois / les feuilles restent vides

Illustration 3 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : l'entrée dans l'écrit de ses élèves avant le dispositif – mai 2014

Afin de pouvoir documenter plus finement l'analyse au niveau du rapport à l'écrit de cette seconde classe, nous avons déterminé **quatre profils** à l'intérieur du groupe-classe. L'objectif est de les suivre spécifiquement via les médiations métacognitives, à l'instar de la première expérimentation (où quatre élèves ont été suivis mais choisis aléatoirement et non avec un diagnostic préalable de profils souhaités, nous y revenons dans les aspects relatifs à la méthodologie).

Dans cette classe, nous avons sélectionné une élève qui décode encore (MOLNI), une élève qui rentre difficilement dans l'écrit (MOLAU), un élève qui rentre dans les tâches d'écriture mais bloque assez vite et est en attente d'aide pour avancer (MOLSA), un élève qui ne rencontre d'habitude pas de difficulté (MOLRO). Le Tableau 14 apporte des précisions sur ces quatre élèves (trois filles : NI, AU, SA, un garçon : RO) :

Tableau 14 - Quatre profils à suivre pour la seconde expérimentation

Code de l'élève	MOLNI	MOLAU	MOLSA	MOLRO
Caractéristiques	Décode encore	Rentre difficilement dans l'écrit	Bloque assez vite	Pas de souci particulier
Moyenne de l'année en SE	8,6 / 20	13,5 / 20	14 / 20	16,5 / 20
Moyenne de l'année en français	51,3 %	71,4 %	75 %	83,8 %
Moyenne au dernier bulletin en français	10 / 20	13 / 20	14 / 20	16 / 20
Moyenne au dernier bulletin en savoir-écrire	8 /20	13,5 / 20	13,5 / 20	16 / 20
Attitudes face aux apprentissages en français	- difficultés à se lancer dans les tâches proposées - tendance à dire « je ne sais pas » - lecture hachée - ne comprend pas ce qu'elle lit dans l'ensemble	- doit relire plusieurs fois pour comprendre ; - subvocalise toujours ; - est bloquée face aux tâches d'écriture car elle ne trouve pas les mots, mais a de la motivation à réaliser la tâche - utilise	- rentre dans les tâches proposées ; - dès qu'elle est bloquée, tendance à se décourager - grande anxiété et stress à ne pas faire aboutir la tâche - besoin de soutien au départ pour comprendre les tâches	- rentre avec plaisir dans les tâches proposées ; - grande motivation ; - les aspects grammaticaux (et de conjugaison) semblent compliqués pour lui

		spontanément le dictionnaire		
Autres informations	- soutien logopédique ; - parle d'autres langues : polonais, anglais, néerlandais	- soutien logopédique ; - beaucoup d'énergie déployée pour surmonter ses difficultés	- beaucoup de suivi à la maison	

Notons qu'en plus de la classe expérimentale que nous venons de caractériser, nous avons aussi bénéficié d'une **autre classe de 5ème année** du même établissement, que nous utilisons comme **classe contrôle**. **18 élèves** composent cette classe, et les pratiques au niveau de l'apprentissage du français sont plutôt classiques (découpage des matières, pas de lien avec l'écrit). Dans cette classe, selon l'enseignante, cinq élèves éprouvent de grosses difficultés quant à la production écrite, alors que les autres sont d'un « bon niveau ». Le pourcentage moyen de la classe expérimentale est de 71 % en français et de 69 % en expression écrite, pour 82 % en français et 80 en expression écrite dans la classe contrôle.

Pour cette classe contrôle, les tâches d'écriture (texte A et B) sont identiques à notre groupe expérimental. Les leçons de français qui ont été données considèrent la lecture (compréhension de texte sous forme de questionnaire), les pronoms (classement et exercices), et des exercices de conjugaison. Il n'y a pas eu dans ce groupe de liens explicites formulés par l'enseignante vers l'écrit, ni d'interactions autour des écrits, ni de partage et diffusion des productions des élèves.

5.2 Questions de recherche

Pour rappel, notre étude poursuit une double visée autour de laquelle s'articulent nos questions de recherche. D'une part, nous cherchons à produire des connaissances nouvelles quant au développement de la compétence scripturale chez les élèves. Et d'autre part, nous tentons de développer un dispositif de formation à l'écrit destiné aux enseignants.

Nos questions de recherche s'articulent autour de **trois portes d'entrée**[13].

Les deux premières sont l'analyse des variables indépendantes de notre dispositif, ses constituants : les étayages, les interactions, les médiations métacognitives.

Ainsi, la première porte d'entrée est **l'enseignant**. Notre question de recherche qui s'y rapporte, centrée sur le **produit** "texte", s'intéresse dès lors aux **effets des activités de structuration** qu'il peut proposer pour outiller les élèves :

- Les temps dédiés aux étayages spécifiques de l'un ou l'autre aspect rédactionnel ont-ils été favorables et réinvestis dans les réécritures suivantes ?

[13] Une schématisation de l'ensemble du dispositif et de l'articulation des questions de recherche est proposée à la page 146, après l'explicitation des aspects méthodologiques.

La deuxième porte d'entrée est **l'élève** dans la mesure où nous questionnons les **dimensions sociale et métacognitive** en nous centrant sur le **processus**. Nos deux questions s'y rapportant sont :

- Quel est l'impact des **moments d'interactions en sous-groupes** ?
- Quels sont les effets des médiations **métacognitives** ?

La troisième porte d'entrée est **l'effet d'ensemble du dispositif** en questionnant les impacts conjoints des différentes composantes sur le développement de la **compétence scripturale dans toutes ses dimensions**.

Ainsi, nous interrogeons d'abord les **effets sur le plan des savoirs** (savoirs, savoir-faire, savoir-graphier, savoir sémiotiques) en analysant les résultats globaux des élèves dans les trois classes sollicitées et en regardant la mobilisation des connaissances dans une nouvelle production textuelle :

- En termes de progrès des élèves, quels sont les résultats des élèves? Le **dispositif se démarque-t-il** d'une pratique plus traditionnelle ?
- Dans une **production ultérieure**, l'élève **mobilise les différents savoirs** élaborés?

Ensuite, après avoir questionné les dimensions "savoirs" de la compétence scripturale, nous interrogeons les effets du dispositif sur la **dimension "rapport à l'écrit"** :

- Le **rapport à l'écrit** des élèves s'est-il modifié à l'issue du dispositif ?

Finalement, étant entendu que les questions *supra* envisagent tout le groupe dans les dimensions des savoirs et savoir-faire, savoir-graphier et savoirs sémiotiques mais aussi du rapport à l'écrit, nous tentons de montrer finement les effets du dispositif **sur la compétence scripturale d'un élève** en exploitant notre **étude de cas :**

- Comment la **compétence scripturale d'un élève** se développe-t-elle au fil du dispositif ?

5.3 Recueil des données

Pour répondre à ces questions, en expérimentant le dispositif dans les contextes présentés plus hauts, nous avons recueilli un certain nombre de **données**, dont la **cartographie** est proposée dans la Figure 19. Nous y avons appliqué une **analyse tant quantitative que qualitative**.

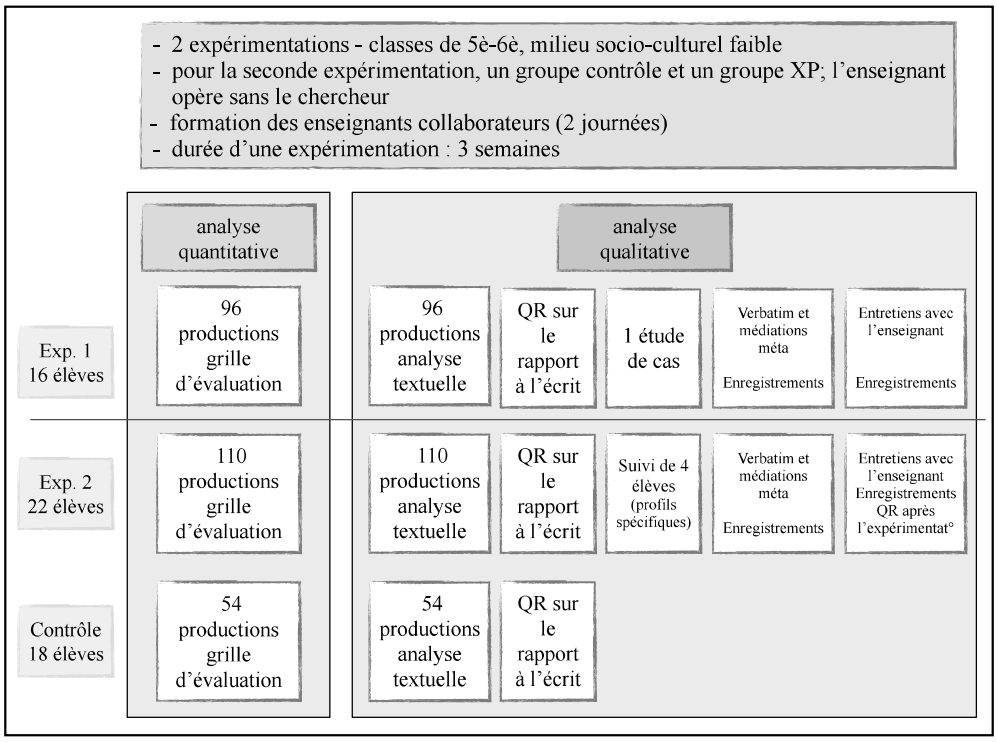


Figure 19 - Cartographie de la méthodologie (QR = questionnaire, Ré = rapport à l'écrit)

Ainsi, dans la **première classe expérimentale**, nous y avons recueilli 96 productions écrites : toutes les versions des textes (le premier jet, les versions intermédiaires 2, 3 et 4, la version finale du premier texte et l'écrit de réinvestissement). Nous avons également fait passer 32 questionnaires (avant / après le dispositif), filmé 18 séquences de cours, enregistré et retranscrit l'intégralité des discussions des sous-groupes de travail et les médiations métacognitives. Nous avons également, à l'issue des différentes séances, enregistré et retranscrit les « réactions à chaud » de l'enseignante et entretenu une discussion via courriels. Nous y revenons dans les questions de méthodologie.

Dans la **seconde classe expérimentale**, nous avons collecté 110 productions écrites (66 constituant les premiers jets, les versions finales du premier texte et les écrits de réinvestissement, et 44 étant des écrits intermédiaires entourant l'étayage spécifique sur la ponctuation, nous y revenons dans le point suivant) et 48 questionnaires. Nous avons aussi enregistré et retranscrit les discussions des sous-groupes de travail et les médiations métacognitives pour les 4 profils sélectionnés. De plus, nous avons consigné les réactions de l'enseignant sur base d'un questionnaire établi (proposé plus loin, Illustration 14).

Dans la **classe contrôle**, nous avons recueillis 54 textes et 36 questionnaires.

5.3.1 Outils de recueil de données spécifiques à l'analyse quantitative

Pour répondre aux questions qui se situent au niveau des effets du dispositif, qu'ils soient globaux ou locaux en lien avec un étayage spécifique, nous avons construit une **grille** permettant d'identifier les progrès – ou non – des élèves.

Nous avons appliqué, pour la première expérimentation, cette grille au premier jet, aux versions intermédiaires, à la production finale et à l'écrit de réinvestissement. Pour la seconde expérimentation, nous avons évalué le premier jet, le chef-d'œuvre et l'écrit de réinvestissement.

Nous avons construit cet outil, proposé dans l'Illustration 4, sur base de **trois grandes catégories de critères** : « les premiers relèvent de l'intention de communication, les seconds relèvent du genre et les troisièmes relèvent de la maitrise de la langue » (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p.147). A l'intérieur de ces trois catégories, les critères activés renvoient aux différentes composantes de la compétence scripturale relatives aux savoirs, savoir-faire, savoir-graphier et sont structurés selon les **sept compétences** spécifiques en ECRIRE déployées dans le document Socles de Compétences (2005).

Certaines rubriques (série d'items 4 et 5) sont précisées afin d'avoir des informations plus fines au niveau du lexique, de la morpho-syntaxe, des procédés de reprise. Elles font l'objet d'une **observation des textes plus en profondeur**, puisqu'il s'agit ici de **déterminer l'apprentissage** entre les séances et non la performance. Ces rubriques permettent ainsi de collecter des données nécessaires pour répondre aux questions relatives à l'impact des étayages spécifiques ou au transfert produit.

Mentionnons que chaque écrit a été corrigé par trois **correcteurs** pour la première expérimentation et par deux pour la seconde, de manière à **objectiver** la tâche. La note attribuée *in fine* pour chaque item est la moyenne des points des correcteurs.

Comme cela est visible dans la grille (Illustration 4), en fonction du type de critère, le correcteur :

- répond par oui (1 point) ou par non (pas de point) ;
- attribue une note allant de zéro à trois points en utilisant le code proposé : 0 = pas du tout, 1 = partiellement, 2 = oui, 3 = de manière remarquable ;
- effectue un rapport entre le nombre de propositions correctes sur le nombre d'occurrences.

De plus, une colonne « commentaires – arguments » est proposée aux évaluateurs afin qu'ils puissent mentionner des justifications, des impressions et expliciter leur façon de noter. Les zones « indices de progression » sont réservées au chercheur.

Grille d'évaluation de l'écrit[1] …….
de ……

CODE		
	3	Oui de manière remarquable
	2	Oui
	1	Partiellement
	0	Non

1 – Tenir compte des paramètres de la situation de communication						Commentaires – argumentation de la note
L'intention de communication est respectée : écrire pour décrire le personnage et ses pensées.	0	1	2	3		
Le texte rédigé est adapté au destinataire.	0	1	0 = non	1 = oui		

2 – Elaborer des contenus / des significations						Commentaires – argumentation de la note
Chaque passage est compréhensible sans effort à la première lecture.	0	1	0 = non	1 = oui		
Les idées et les mots permettent au lecteur de s'imaginer le personnage.	0	1	2	3		
Les idées et les mots permettent au lecteur de rester attentif, interessé par le texte.	0	1	2	3		

3- Organisation générale du texte – respect de la superstructure						Commentaires – argumentation de la note
Présence d'un titre.	0	1	0 = non	1 = oui		
Le titre est en lien avec le sujet du texte.	0	1	0 = non	1 = oui		
Des paragraphes sont utilisés pour organiser le texte.	0	1	0 = non	1 = oui		
Un paragraphe est employé pour décrire physiquement le personnage.	0	1	0 = non	1 = oui		
Un paragraphe est consacré au caractère du personnage, au mode de vie… du personnage	0	1	0 = non	1 = oui		
Un paragraphe mentionne ce à quoi pense le personnage.	0	1	0 = non	1 = oui		

[1] Indiquer s'il s'agit de l'écrit 1 (premier jet), d'un écrit intermédiaire (réécriture 2-3-4), de la production finale (5) ou de l'écrit "situation inédite" (6).

4- Cohérence / liens entre les phrases							Commentaires – argumentation de la note
Des organisateurs textuels permettent d'établir des liens entre les paragraphes.		0	1	2	3		
Le réseau anaphorique est mis en place pour éviter les répétitions (substituts, pronoms, synonymes…)		0	1	2	3		
Indices de progression entre écrits	Nombre de fois où le personnage principal est mentionné dans le texte (au total : nom, désignation, reprises…)						
	Nombre de fois où le personnage principal est remplacé pour éviter la répétition						
	Nombre de fois où le personnage principal est remplacé par un pronom						
	Nombre de fois où le personnage principal est remplacé par un pronom autre que il ou elle						
	Nombre de fois où le personnage principal est remplacé par un substitut lexical : groupe nominal, synonyme						
	Nombre de fois où un renvoi est effectué au personnage principal via un déterminant possessif						
	Nombre de fois où un pronom relatif, une conjonction (coordination – subordination) est utilisé(e) pour éviter les répétitions par la construction de phrases « complexes ».						

5a- Unités lexicales							Commentaires – argumentation de la note
Le vocabulaire est adapté à la situation : la description d'un personnage.		0	1	2	3		
Indices de progression entre écrits	Nombre de mots spécifiques – hors termes usuels - utilisés, relatifs à la description.						
	Utilsation d'expression idiomatique[2] ? Si oui, indiquer le nombre.						
Des comparaisons sont employées pour affiner la description.		0	1	2	3		
Indices	Nombre de comparaisons utilisées.						
Des adjectifs sont utilisés dans la description.		0	1	2	3		

[2] Expressions propres à une communauté linguistique. Par exemples : ne pas avoir froid aux yeux, avoir un verre dans le nez, tomber dans les pommes

Indices	Nombre d'adjectifs utilisés pour la description du personnage.		

5b- Unités grammaticales							**Commentaires – argumentation de la note**
Les phrases sont construites correctement. Elles commencent par une majuscule, se terminent par un point.		/ *					
Indices de progression entre écrits	Utilisation de phrases S-V-Complément avec « être » et « avoir »						
	Nombre de phrases construites correctement : majuscule + point						
	Nombre de phrases sémantiquement correctes						
	Nombre de phrases avec la struture SUJET+VERBE						
	Nombre de phrases avec la strucutre SUJET+VERBE+GCD-Attribut						
	Nombre de phrases construites avec des GCC						
	Nombre de phrases construites avec subordonnées						
Les mots de genre féminin sont accordés correctement (noms, adjectifs)		/ *					
Les mots au pluriel sont accordés correctement (noms, adjectifs)		/ *					
Les verbes sont accordés correctement.		/ *					
Le temps utilisé est celui qui est attendu dans un texte descriptif : indicatif présent ou imparfait pour la description physique et du caractère		0	1	2	3		
La concordance des temps est respectée.		0	1	2	3		

Indices de progression entre écrits	Nombre d'adverbes correctement utilisés pour alimenter le texte		
	Marques du pluriel : nombre d'accords erronés (utilisation de la règle générale plutôt que l'exception)		
	Remarque sur l'accord des verbes		

6 – Le mot : l'orthographe d'usage		**Commentaires – argumentation de la note**
L'orthographe est correcte (vérification des 50 premiers mots – la même erreur n'est comptabilisée qu'une fois)	/ 50	

7- Non verbal						**Commentaires – argumentation de la note**
L'écriture est lisible, on peut lire tous les mots sans difficulté.	0	1	2	3		
Le document est agréable à consulter, soigné.	0	1	2	3		
Une illustration agrémente le texte.	0	1	0 = non		1 = oui	
La longueur du document produit correspond au moins aux ¾ de ce qui a été demandé (une page)	0	1	0 = non		1 = oui	

***** La présence du / indique qu'un rapport est effectué entre le nombre de mots correctement écrits sur le nombre de mots au total. Ainsi, le nombre d'occurrences pourra être utilisé dans l'analyse. Des résultats quantitatifs seront ensuite extraits, en réalisant une moyenne sur 10 pour chacun de ces items, de manière à pouvoir effectuer le traitement statistique.

Illustration 4 - Grille d'évaluation des écrits

Nous avons appliqué aux résultats obtenus un **test d'analyse de la variance –** ANOVA **–** afin de **comparer les moyennes** des différentes réécritures entre elles (et donc des différents items évalués aux différents temps d'écriture). De plus, en conjonction avec l'ANOVA, pour pouvoir **comparer toutes les paires de moyennes**, nous avons ajouté un

test HSD de Tukey-Kramer. Nous avons utilisé le logiciel JMP[14] pour réaliser ces analyses statistiques.

Lors de la seconde expérimentation, afin de juger des améliorations apportées aux activités d'enseignement/apprentissage sur base de nos premiers résultats, et pour traiter de l'influence des étayages proposés, nous avons précisé notre outil d'évaluation quantitatif sur deux aspects : le vocabulaire et la ponctuation.

- au niveau du vocabulaire

Pour observer l'impact de l'étayage proposé, nous avons passé les écrits des élèves au crible de la banque de mots amenés par la structuration. Il s'agit ainsi de mesurer le nombre d'occurrences de nouveaux termes langagiers issus du lexique proposé. Nous utilisons, pour ce faire, le premier jet, et l'écrit intermédiaire post-étayage. Nous exploitons également les écrits de transfert afin de vérifier si le lexique est encore présent.

Afin d'étayer cette analyse textuelle, nous utilisons également les données chiffrées issues de l'analyse ANOVA évoquée auparavant afin de constater si une évolution significative est remarquée dans ce domaine.

- au niveau de la ponctuation

Pour mesurer les effets de l'étayage proposé, nous avons précisé l'item "ponctuation", en comptabilisant les différents signes et en analysant les écrits avant-après étayage ainsi que le chef-d'œuvre, comme le montre le Tableau 15 :

Tableau 15 - Grille d'évaluation pour l'item "ponctuation"

Items relatifs à la ponctuation	Avant étayage	Après étayage	Chef-d'œuvre	Commentaires des correcteurs
Nombre de phrases supposées dans le chef de l'élève.			/*	
Nombre de phrases supposées correctes[15].				
Nombre de points absents dans le texte.				
Nombre de majuscules absentes dans le texte.				
Nombre de virgules dans le texte.				
Présence d'autres signes de ponctuation (lequels/combien) ?				

[14] Logiciel mis au point par l'institut SAS permettant d'exécuter des analyses statistiques simples ou complexes.

[15] Dans certains cas de phrases incorrectes (absence de point ou de majuscule) il a parfois été nécessaire, en se fondant sur le sens et les versions suivantes de l'élève de postuler la volonté de produire une phrase, d'où la détermination de phrase "supposée".

Ces outils quantitatifs nous ont permis de documenter principalement les questions relatives aux étayages, au transfert des apprentissages et au développement de la compétence scripturale d'un élève et du groupe (soit les questions 1, 4, 6 et 7 identifiées en début de point).

5.3.2 Outils de recueil de données spécifiques à l'analyse qualitative

Si l'approche quantitative amène des clarifications pour une série de questions, elle gagne à être complétée par une étude qualitative. En effet, pour **comprendre ce qui s'est passé chez le scripteur lui-même**, mais également pour **déterminer les effets** des interactions et des médiations métacognitives, nous ne pouvions nous passer du pendant **qualitatif** consistant, comme le rappelle Kaufmann (2004, p. 24) « à comprendre, à détecter des comportements, des processus ou des modèles pratiques ».

De plus, dans le cadre de notre recherche-développement, comme le signalent Harvez et Loiselle (2009, p. 113), « cette analyse contribue à expliciter, à étayer et à nuancer les décisions prises lors de la réalisation. C'est aussi par cette analyse qu'il devient possible de dégager de l'expérience de développement un ensemble de principes émergeant de la démarche ».

Nous abordons ainsi successivement les différents éléments sur lesquels nous appliquons une analyse qualitative, et les outils convoqués pour la mener à bien. Précisons que si tous les verbatim ont été retranscrits, nous utilisons pour notre analyse les extraits exemplatifs de l'ensemble du groupe.

a. Les écrits

En plus de l'étude quantitative qui vise à développer des traitements permettant de mettre au jour des progrès significatifs, nous avons également appliqué aux textes une **analyse textuelle**, notamment dans notre étude de cas.

Ainsi, pour pouvoir **comparer différentes versions** ou faire émerger la « dynamique à l'œuvre » (Plane, 2003), nous avons utilisé les outils de la **génétique textuelle** qui considère **quatre opérations textuelles** mises en place par le scripteur (celles-ci sont d'ailleurs au centre des médiations métacognitives *on line* dont nous parlons plus loin) :

- les **déplacements** : « une opération de déplacement est marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou ABX (…) » (Fabre-Cols, 2002, p. 133). Il s'agit ainsi des idées, mots, groupes de mots, paragraphes, … qui ont subi une mouvance. Comme l'expriment Ganascia et Lebrave (2008, p. 5), « la génétique textuelle a montré que les déplacements consistaient souvent en la libération d'un terme (ou d'une séquence de termes) afin de pouvoir l'utiliser à nouveau dans un voisinage proche. L'auteur travaille ainsi son style. » ;
- les **suppressions** : des éléments qui ont été retirés et qui n'apparaissent plus dans la réécriture suivante. En effet, supprimer « consiste à enlever un élément présent

dans un état du texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément dans un état de texte ultérieur » (Fabre-Cols, 2002, p. 109) ;

- les **ajouts** : aspects qui ont été ajoutés pour préciser un mot, une idée (comme, par exemple, un adjectif pour préciser le nom), éléments nouveaux qui apparaissent. Selon Fabre-Cols (2002, p. 85), « ajouter consiste à placer dans un état de texte un élément X *qui ne se substitue à aucun élément d'un état précédent*, de sorte que la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB, ou ABX dans l'un des états suivants. » (p.84) (…) Il peut être considéré comme une variante du remplacement (…) Il crée du nouveau à partir de *rien », l'écrivant est alors dans une position de production et de création ;*
- les **remplacements** : « remplacer un élément par un autre, c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est *ajouté* et mis à la place du premier. L'un et l'autre fonctionnent comme équivalents *dans un certain contexte* » (Fabre-Cols, 2002, p. 59). Il s'agit ainsi de l'échange d'un mot par un autre, par un hyperonyme, un hyponyme, un substitut lexical, … Fabre-Cols (2002) distingue deux types de remplacements : les éléments substitués (où il n'y a pas d'affectation sur le contenu, mais seulement une modification du plan de l'expression), les éléments commutés (qui modifient l'expression et le contenu).

Nous avons également choisi de prendre en considération les éléments relatifs aux aspects organisationnels et non verbaux : réorganisation du format, illustration, ratures, couleurs, …

De plus, en ce qui concerne l'impact de l'activité destinée à donner aux élèves les outils pour analyser les textes des pairs, nous avons collectionné les **commentaires écrits** laissés par les élèves aux deux moments qui leur sont proposés. Nous avons analysé et catégorisé lesdits commentaires afin d'en déterminer leur(s) intention(s) et les différentes natures qu'ils contiennent (quelles compétences sont mobilisées, quels styles de message, …).

b. Les interactions

Afin de comprendre les résultats textuels et la progression (ou non) des élèves, mais aussi pour analyser la manière dont ils se comportent avec d'autres en discutant des productions, les interactions ont été utiles. Elles ont permis d'étayer la manifestation de certains phénomènes.

Pour exploiter ces interactions, les séquences d'apprentissage ont été enregistrées ou/et filmées, puis retranscrites selon les **conventions de transcription** régissant les corpus de la bande de données VALIBEL.

Nous avons ainsi retranscrit tant les dialogues enseignant/enfant en groupe-classe que les interactions en sous-groupes d'élèves qui collaborent.

c. Les médiations métacognitives

Pour Astolfi & al. (1991, cité par Romainville, 2007, p. 123), « l'écriture constitue un levier appréciable de la métacognition. (…) Elle permet non seulement de garder une trace

de la réflexion de l'élève mais aussi, par sa capacité intrinsèque, à favoriser la distanciation, de provoquer et de structurer l'émergence d'un savoir métacognitif ».

Néanmoins, dans notre dispositif, les **moments de médiations métacognitives ont été récoltés via l'oral**, pour deux raisons :

- les élèves étaient encore jeunes, et il n'est pas aisé de formaliser à l'écrit son cheminement et son fonctionnement à leur âge (Portelance, 1999);
- le dispositif déployé développe les compétences en savoir-écrire, activité dans laquelle les apprenants sont donc grandement sollicités. Utiliser encore ce mode de communication pour les moments métacognitifs risquait d'être contre-productif, n'aboutissant qu'à peu de récolte de données, et amener les apprenants à avoir de l'aversion envers ces médiations.

Dès lors, nos médiations métacognitives ont pris **plusieurs formes** et sont intervenues à **différents moments**, eu égard les éléments déployés dans l'exploration théorique du concept de métacognition. Nous avons ainsi proposé aux écrivants :

- des temps d'auto-observation via une « autonome » avec un guide écrit ;
- des interviews *in situ* effectuées par l'enseignant et/ou le chercheur ;
- de moments d'échanges libres et guidés par les pairs, par le sous-groupe et/ou par l'enseignant.

Ainsi, d'une activité à l'autre, l'écrivant est invité à poser un regard méta, à prendre du recul sur l'action et le résultat de celle-ci (Meirieu, 1991) afin de tisser des liens entre les activités. Ces liens sont ainsi formalisés, et permettent de mettre en avant l'intérêt successif des séquences, de justifier auprès de l'élève de leur nécessaire utilité pour parvenir à la visée suggérée : écrire le texte dont on a besoin.

Les guides déployés ci-après ont été utilisés en fonction de la mise en lien des actions langagières engagées dans l'acte d'écrire : planification, textualisation, révision et contrôle (Piolat & Roussey, 1992) avec les compétences métacognitives : orientation/planification, vérification/régulation, évaluation/autorégulation.

Les différentes fiches ont ainsi des **visées différentes** et se différencient par les moments d'utilisation et par le nombre d'élèves concernés.

Les **fiches A, B, et D**, proposées dans les Illustration 5, Illustration 6 et Illustration 7, sont utilisées respectivement **avant, pendant, après la production** et soumises à **quatre élèves** en particulier. En effet, interpeller tous les élèves un par un lors d'une séance d'écriture ne nous semblait ni pertinent ni réaliste. Concrètement, pour les médiations des fiches A et D, chaque élève à tour de rôle est invité à se placer dans le couloir, où l'attendent un micro, un enregistreur et la fiche de questions. Il peut ainsi, seul sans le regard de l'adulte, lire les questions et y répondre comme il l'entend.

Etape 1 : la planification

A

Moment	après la découverte de la consigne et avant d'entrer dans l'écrit
Support	sous forme d'introspection autonome : les questions sont proposées par écrit, numérotées, l'élève y répond seul, oralement
Recueil	enregistrement sur dictaphone
Sujets	4 élèves tirés au sort avant l'activité

QUESTIONS :

1) Explique ce que tu as compris de la tâche proposée.
2) Que vas-tu faire pour mener la tâche à bien ?
3) Comment vas-tu procéder : Par quelles étapes penses-tu passer ? Par quoi vas-tu commencer ? En ensuite ?
4) Quelles sont tes forces pour réaliser cette tâche ?
5) A ton avis, quelles vont être les difficultés que tu pourrais rencontrer ?
6) Quel est ton objectif personnel par rapport à cette tâche ? A quoi veux-tu arriver ?
7) Qu'as-tu déjà appris qui pourrait te servir dans cette tâche ?

Illustration 5 – Fiche A : médiation métacognitive avant la production

Etape 2 : la textualisation

B

Moment	pendant que l'élève rédige son texte
Support	sous forme d'échange avec l'enseignant ou le chercheur
Recueil	enregistrement sur dictaphone
Sujets	suivi des 4 élèves ayant répondu aux questions de l'étape précédente

QUESTIONS :

Il n'y a pas de hiérarchie cette fois, c'est en fonction de l'observation du scripteur et des opérations qu'il effectue que les interpellations sont amenées. Il s'agit ici d'expliquer à l'élève qu'on va l'interpeller tout au long de son travail pour comprendre comment il fonctionne…

- Je vois que tu viens de **modifier** ce mot, cette phrase, pourquoi, dans quel but ?
- Pourquoi penses-tu que c'est mieux maintenant ?

- Je vois que tu viens de **supprimer** un mot / une partie de phrase… Décris-moi comment tu as fait pour arriver à cette idée.

- Je vois que tu viens **d'ajouter** un mot / une idée / une partie de phrase… Décris-moi comment tu as fait pour arriver à cette conclusion qu'il fallait ajouter quelque chose à cet endroit.

- Je vois que tu viens de **remplacer** un mot par un autre. Décris-moi comment tu es arrivé à la conclusion qu'il valait mieux remplacer ce mot/ cette phrase.

- Je vois que tu viens de **déplacer** un mot, une phrase, un morceau de texte. Décris-moi comment tu es arrivé à l'idée de déplacer cela.

- Pourquoi as-tu procédé ainsi ?
- En quoi avoir fait… rend ton texte meilleur d'après toi ?
- Peux-tu me décrire ce que tu es en train de faire ? Explique moi ta démarche pour arriver à …

Illustration 6 – Fiche B : médiation métacognitive pendant la production

Etape 3 : la révision – l'évaluation

« C'est une chose d'être capable de réfléchir dans l'action, et une autre d'être capable de réfléchir sur notre réflexion dans l'action, en vue de produire une description verbale correcte de celle-ci ; être capable de réfléchir sur cette dernière en est encore une autre » (Schön, 1987 : 31).

D

Moment	à la fin d'une séance d'écriture, au moment où l'écrivant est satisfait de son texte
Support	sous forme d'auto-observation,
Recueil	enregistrement sur dictaphone
Sujets	les 4 élèves de départ

QUESTIONS :

1) Peux-tu redire avec tes mots la consigne de travail ?
2) Es-tu satisfait de ta production par rapport à la demande ? Pourquoi ?
3) Qu'est-ce qui était nouveau pour toi dans ce qui était demandé ?
4) Quelles questions te poses-tu quand tu écris ?
5) Penses-tu que ton texte soit terminé ?
6) De quoi aurais-tu besoin pour le rendre encore mieux ?
7) Qu'as-tu modifié lors de ton écrit ? peux-tu expliquer pourquoi tu as fait ces choix ?
8) Tu es maintenant à la … de ton texte. Qu'est-ce qui est différent entre les versions ? Comment as-tu effectué ces changements ?
9) Comment pourrais-tu aider quelqu'un qui devra effectuer la même activité que toi ?

Illustration 7 - Fiche D : médiation métacognitive après la production

La **fiche C** (Illustration 8) est employée **pendant la tâche** (après une vingtaine de minute) et fonctionne sur le système d'**allo-confrontation** : ce sont les élèves, par deux, qui dialoguent autour de leurs processus en se posant les questions.

C

Moment	après une vingtaine de minutes d'écriture
Support	sous forme d'allo-confrontation : échange entre pairs sur base de questions proposées par écrit
Recueil	enregistrement sur dictaphone
Sujets	tous les élèves participent : constitution de duos où l'un s'exprime, l'autre effectue l'entretien (alternance d'une activité d'écriture à l'autre)

QUESTIONS :

1) Explique moi ce que tu as fait jusqu'à présent. Par quelles étapes es-tu passé ?
2) Es-tu satisfait de ton travail ? Pourquoi ?
3) Comment fais-tu pour écrire tout ce texte ?
4) As-tu écrit des choses et puis changé, barré, déplacé ? Pourquoi ?
5) Lorsque tu as rencontré une difficulté, qu'as-tu fait ?
6) Jusqu'à présent, qu'est-ce qui te semble le plus important ?
7) Et maintenant, comment penses-tu que tu vas t'y prendre pour continuer à rédiger ? Quelles vont être tes prochaines étapes ?

Illustration 8 - Fiche D : médiation métacognitive sous forme d'allo-confrontation, pendant la tâche

La **fiche E** (Illustration 9) développe une série de questions proposées à l'issue de chaque **étayage spécifique**.

Les moments en groupe-classe, guidés par l'enseignant, ont été filmés et enregistrés afin de retranscrire les propos des élèves. Les médiations où les élèves s'expriment par deux ou seuls sont enregistrées sur dictaphone.

E

Moment	à la fin de chaque séance de structuration
Support	individuellement d'abord sur base d'une liste de questions proposée à l'ensemble du groupe (quelques mots-clés peuvent être indiqué), partage collectif guidé par l'enseignant à l'issue de ce temps de réflexion
Recueil	moment filmé et enregistré
Sujets	l'ensemble du groupe

QUESTIONS :

1) Peux-tu redire avec tes mots la consigne de travail ?
2) Comment t'y es-tu pris pour réaliser la tâche proposée ? Par quelles étapes es-tu passé ?
3) Qu'est-ce que tu as appris dans cette activité ?
4) Dans l'activité, qu'est-ce qui t'a aidé ?
5) Si demain, tu refais la même activité, quelles stratégies vas-tu adopter ? Pourquoi ?
6) En quoi ce qu'on vient de faire te semble intéressant pour ton texte ?

Illustration 9 - Fiche E : médiation métacognitive en fin d'activité

d. Le rapport à l'écrit des scripteurs

Pour la **première expérimentation**, afin de sonder le rapport à l'écrit et sa mouvance possible, nous avons proposé aux élèves de remplir un **questionnaire**, nous basant sur la proposition de Barré-De Miniac (2011). Il a été soumis à la classe quelques jours avant (Illustration 10) et après (Illustration 11) la passation du dispositif.

1) A ton avis, qu'est-ce que l'écriture ?
2) Ecris-tu ? Quand ?
3) Aimes-tu écrire ?
4) Est-ce que l'écriture s'enseigne d'après toi ?
5) Si oui, qui t'a appris ? Quand ? Comment ?
6) Quel est ton premier souvenir d'écriture ?
7) Est-ce que tu penses que tes professeurs écrivent beaucoup ? Quoi ? Quand ? Où ?
8) Préfères-tu écrire à l'école ou hors de l'école ? Pourquoi ?

Illustration 10 - Questionnaire proposé avant la première expérimentation (inspiré de Barré-De Miniac, 2011)

1) A ton avis, qu'est-ce que l'écriture ?
2) Durant les deux semaines qui viennent de se passer, as-tu écrit ? Quoi ?
3) Ton avis sur l'écriture a-t-il changé ces derniers temps ?
4) Si oui, qu'est-ce qui a changé ?
5) Si oui, pourquoi a-t-il changé ?
6) Qu'as-tu pensé de tout le travail fait à partir du texte du doudou?
7) Pour ton texte, qu'est-ce qui t'a aidé à devenir de plus en plus performant en écriture ?
8) Quelle était ton activité préférée dans les activités destinées à t'aider à t'améliorer en écriture ?

Illustration 11 - Questionnaire proposé après la première expérimentation (inspiré de Barré-De Miniac, 2011)

Pour la **seconde expérimentation**, nous avons précisé le questionnaire en nous basant sur les dimensions affective, conceptuelle, axiologique du rapport à l'écrit. Les aspects praxéologique et métascriptural seront respectivement analysés par rapport aux activités concrètes et observables et sur base des médiations métacognitives. Quelques questions sont également proposées pour avoir des informations sur cette dimension praxéologique.

Ce **questionnaire** (Illustration 12) comporte **trois variantes** en ce sens qu'une série de questions posées une fois suffisent pour sonder l'un ou l'autre aspect (nous pensons par exemple au premier souvenir d'écriture qui ne risque pas de bouger d'une interpellation à l'autre) alors que d'autres points nécessitent d'être questionnés plusieurs fois afin de constater ou non une modification (comme la question de « ce qu'est l'écriture » par exemple).

Dès lors, nous avons soumis, à l'instar de la première expérimentation, un questionnaire « pré-test », un autre « post-test » à l'ensemble du groupe contrôle et du groupe expérimental. A cela s'ajoute un questionnaire « mi-parcours » proposé uniquement aux quatre profils particuliers de notre échantillon.

Concrètement, les élèves ont reçu les questions sur un document où de la place était prévue pour répondre. Nous avons réparti le questionnaire sur quatre journées (une dimension par jour) et pas en une fois pour garder l'attention et éviter que la longueur du temps de réponse n'engendre une perte de concentration, et donc un désintérêt logique pour les dernières questions.

Les items utilisés pour ces tests sont présentés ci-dessous. Les phrases en italique sont celles qui n'ont pas été sollicitées au post-test puisqu'il n'y avait pas lieu de les requestionner.

Dimension affective (émotions)	- *Quel est ton premier souvenir d'écriture ?* - *Raconte un souvenir fort par rapport à l'écriture.* - *Si tu en as une, raconte « chouette » activité d'écriture faite à l'école.*

(sentiments)	- Aimes-tu écrire ? - As-tu déjà ressenti de la fierté (ou un sentiment négatif) après la production d'un texte ? - *Que penses-tu de tes textes en général ? Comment les trouves-tu ?* - Que penses-tu du dernier texte que tu as écrit ? Explique de quel texte il s'agit. - Comment réagis-tu quand ton professeur te demande d'écrire un texte ? - Par rapport aux autres, as-tu l'impression d'être meilleur ou moins bon qu'eux ?
(efforts, énergie)	- Quels efforts fais-tu quand tu écris ? - As-tu l'impression de faire des efforts quand tu écris ? Lesquels ? - Quels sont les derniers textes que tu as écrits ?
(pratique volontaire)	- *As-tu un cahier, un journal où tu écris pour toi ?* - *Préfères-tu écrire à la maison, à l'école ou ailleurs ?*
Dimension conceptuelle	- A ton avis, qu'est-ce que l'écriture ? - Est-ce que l'écriture s'enseigne ? - Qui t'a appris ? - Penses-tu que tes professeurs écrivent beaucoup ?
Dimension axiologique	- A quoi ça sert de savoir écrire ? - Penses-tu que l'écriture a une grande importance ? - Dans quels buts te mets-tu à écrire ?
Dimension praxéo-logique	- Quels sont les derniers textes que tu as écrits ? - *A quels moments écris-tu ?* - *Ecris-tu à la maison, à l'école, ailleurs ?*

Illustration 12 – Questionnaire proposé pour la seconde expérimentation

Quant au **questionnaire mi-parcours** (Illustration 13), il a été uniquement utilisé pour les **quatre profils sélectionnés**. Nous avons lié les items à la tâche d'écriture en cours dans le dispositif. Afin de permettre d'obtenir un maximum d'informations, les élèves concernés n'ont plus répondu par écrit cette fois mais oralement à l'enseignant, sous forme d'un entretien enregistré et retranscrit, à l'instar des médiations métacognitives.

Dimension affective	- Aimes-tu écrire ce texte ? Pourquoi ? - Que penses-tu de ta production ? - Quels efforts fais-tu quand tu écris ? - Trouves-tu que ton texte évolue ? - Quelles sont les modifications que tu y as apportées ? Pourquoi ?
Dimension conceptuelle	- Les activités de cette semaine t'aident-elles pour savoir ce qu'est l'écriture ? En quoi ? - Que t'apporte l'écriture de ce texte ? - Quels sont les nouvelles choses que tu as apprises en écrivant ce texte ?
Dimension axiologique	- A quoi ça sert d'écrire ce texte ? - Quels sont tes objectifs quand tu écris ce texte ? A quoi veux-tu arriver ?

Illustration 13 - Questionnaire mi-parcours pour la seconde expérimentation.

Pour **analyser les données** ainsi recueillies (tant de la classe expérimentale que de la classe contrôle), nous avons regroupé les réponses des élèves autour de **catégories émergentes**, dans chacune des dimensions du rapport à l'écrit. Nous avons ainsi comparé les réponses apportées avant et après afin de déterminer des changements. Nous avons, par ailleurs, illustré certaines réponses des élèves à l'aide des verbatim à notre disposition.

e. Les réactions des enseignants collaborateurs

En lien avec notre volonté d'implanter dans les écoles le fruit de notre recherche, et de rester **proche des préoccupations du terrain**, nous ne pouvions nous passer de récolter l'avis des enseignants qui ont utilisé le dispositif, même si nous sommes conscient du biais que peut amener une collaboration proche.

Pour recueillir leurs impressions, nous avons proposé, à l'issue des différentes séquences d'apprentissage, une **rencontre sous forme d'entretien libre**. Ces échanges, que nous avons enregistrés, se voulaient très spontanés afin d'avoir les intuitions et perceptions « brutes ». Nous avons également communiqués par **courriels** tout au long du processus.

Pour la seconde expérimentation, désireux de préciser le ressenti de l'enseignant, nous avons mis au point un **questionnaire** (qui nous a servi de guide d'entretien) proposé à l'Illustration 14. Nous l'avons utilisé à l'issue du dispositif sous forme d'entretien. Il est construit autour de **quatre préoccupations** :

- les antécédents et l'avis de l'enseignant quant à l'écrit et à ses pratiques ;
- l'aspect compréhensif, lisible et fonctionnel des fiches pour l'enseignant et du matériel pour l'élève ;
- la faisabilité du dispositif, l'aspect lourdeur ou non, sa mise en place ;
- le sentiment d'utilité, de « gain » pour les élèves et pour l'enseignant.

Pour analyser les réponses (retranscrites) de l'enseignant, nous avons choisi de les **catégoriser par groupe de sens** et d'en faire surgir l'essentiel.

Habitudes, perceptions et pratiques de l'enseignant	- D'habitude, à quelle fréquence travailles-tu l'écrit dans ta classe ? - Comment t'y prends-tu généralement ? - Combien de temps dure l'apprentissage de l'écrit sur une semaine ? - Quelles sont tes impressions quand tes élèves écrivent ? - Les corrections d'écrits, c'est pour toi… - Es-tu familier aux dispositifs de chantier et d'atelier d'écriture ?
Aspect compréhensif, lisibilité, fonctionnalité	- Quelles ont été tes réactions en découvrant les fiches que je t'ai remises ? - Quel est ton avis à propos des documents destinés aux élèves ? - Quel est ton avis à propos des documents destinés à l'enseignant ?

	- En lisant, voyais-tu concrètement ce qui était proposé de faire ? As-tu des exemples ? - Trouves-tu que les fiches soient fonctionnelles ?
Mise en œuvre du dispositif	- Combien de temps t'a-t-il fallu pour mettre en place tout le dispositif ? - C'était nouveau pour toi cette manière de travailler ? De faire des réécritures, d'intégrer les apprentissages dans l'écrit, … ? - Quelles étaient les nouvelles choses par rapport à tes pratiques quotidiennes ? - Est-ce que cela t'a semblé lourd de mener tout le dispositif dans l'ensemble ? Pourquoi ? - Pour chaque activité, as-tu trouvé toutes les informations dont tu avais besoin ? - As-tu volontairement modifié l'un ou l'autre aspect, l'une ou l'autre activité ? Comment ? Pourquoi ? - T'es-tu rendu compte d'avoir modifié un aspect sans le vouloir, dans « le feu de l'action » ?
Sentiment, perception, développement personnel	- Finalement, quel est ton sentiment/ton avis général sur le dispositif ? - As-tu le sentiment que tes élèves ont appris quelque chose ? Peux-tu préciser ? - As-tu le sentiment que tes élèves ont changé de manière de penser par rapport à l'écriture ? As-tu des faits particuliers pour illustrer ? - Avec la métacognition, as-tu l'impression que quelque chose a changé dans la manière dont les élèves s'expriment sur leur fonctionnement ? - Au niveau des corrections, ça n'était pas trop lourd ? - Au niveau de ton programme de français, tu n'as pas perdu du temps en travaillant l'écrit de cette manière ? - Quelles sont pour toi les activités qui ont été les plus porteuses en termes d'apprentissage ? - Quelles seraient les activités à ajouter selon toi ? - Quelles sont pour toi les activités qui ont eu le moins d'impact ou qui n'étaient pas nécessaires ? - Quelles seraient les activités qu'on pourrait supprimer ? - Et toi, as-tu appris quelque chose en mettant en place le dispositif dans ta classe ?

Illustration 14 - Questionnaire pour l'enseignant à l'issue du dispositif

5.4 Schématisation de l'ensemble du dispositif

Après avoir fait le point sur le dispositif que nous avons conçu et les séquences d'apprentissage assorties, et déterminé les outils méthodologiques pour mesurer les effets qu'ils produisent, nous proposons une schématisation (Figure 20) qui permet de visualiser l'ensemble dudit dispositif. Nous y avons ajouté les questions de recherche que nous allons

utiliser pour structurer la partie suivante, consacrée à l'analyse des données et la présentation des résultats.

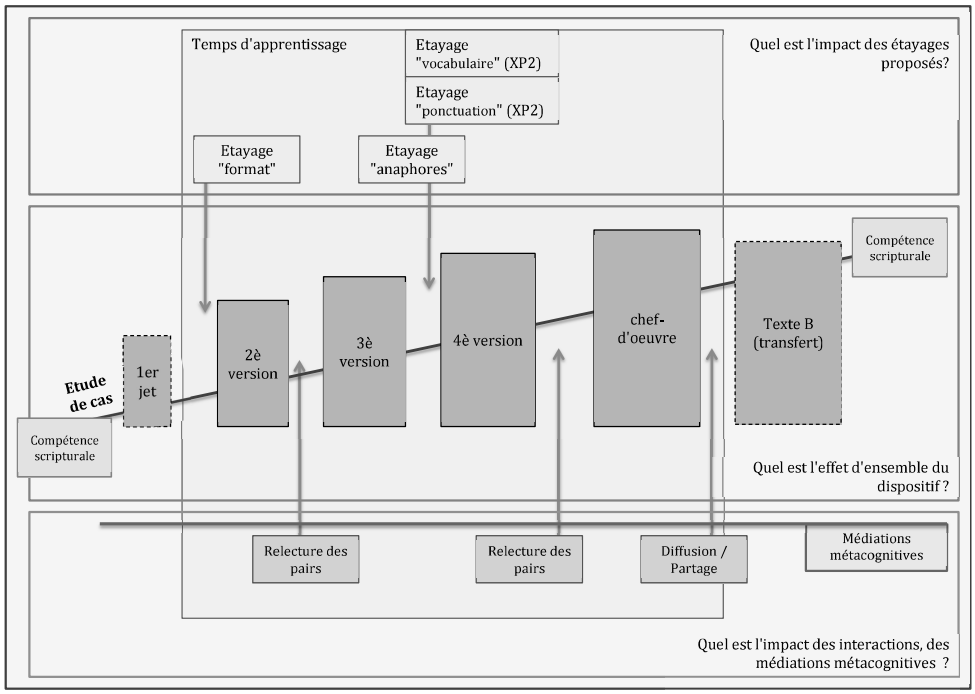


Figure 20 - Schématisation du dispositif et des questions pour l'analyse

Ainsi, dans la partie suivante, sur base des questions méthodologiques et des données récoltées, nous nous intéressons à l'analyse du matériau et à la présentation des résultats en mobilisant les **trois portes d'entrée** présentées dans le point 5.2 de ce chapitre.

Dès lors, dans le chapitre 4, nous nous intéressons aux résultats relatifs aux interventions de **l'enseignant** via les **étayages** proposés. Dans le chapitre 5, c'est **l'élève** qui est au coeur du propos, en analysant les effets des **interactions** et des **médiations métacognitives**. Dans le chapitre 6, c'est **l'effet d'ensemble du dispositif** sur la compétence scripturale qui est mis en exergue, en observant le(s) **groupe(s)**. Dans un premier temps, nous relevons les effets sur les **dimensions des savoirs** (en analysant les résultats obtenus dans les trois classes sollicitées pour cette étude et en regardant les effets dans une nouvelle production textuelle). Dans un second temps, nous interrogeons les effets du dispositif sur la **dimension "rapport à l'écrit"**. Dans le chapitre 7, nous montrons l'impact du dispositif sur la compétence scripturale d'**un élève** via notre **étude de cas**.

Partie II : Analyse et présentation des résultats

Chapitre 4
L'impact des étayages

Le chapitre 4 présente l'analyse des résultats obtenus en prenant comme porte d'entrée l'enseignant. Ainsi, il reprend l'analyse et la présentation des résultats relatifs à l'impact des étayages spécifiques sur les réécritures suivantes. Il est structuré en fonction des différents étayages et gains identifiés.

Référence

Une version du texte consacré aux anaphores a été publiée : Colognesi, S. & Deschepper, C. (2013). La leçon de grammaire à l'intérieur du processus d'écriture : le cas des anaphores et des procédés de reprises. In O. Bertrand & I. Schaffner (Eds.), *Enseigner la grammaire* (pp. 95-109). Paris : Les Editions de l'Ecole polytechnique.

Une version de l'analyse de la ponctuation a été publiée : Colognesi, S. & Deschepper, C. (2014). Le savoir des élèves en ponctuation : analyse des interactions et propositions didactiques. *Le français aujourd'hui, 187*, 43-56.

Chapitre 4 : L'impact des étayages

Ce chapitre présente l'analyse et les résultats relatifs aux étayages proposés par l'enseignant, c'est d'ailleurs ceux-ci qui structurent nos propos. Nous tentons dès lors de répondre à la question de recherche suivante : les temps dédiés aux étayages spécifiques de l'un ou l'autre aspect rédactionnel ont-ils été favorables et réinvestis dans les réécritures suivantes ?

Pour rappel, notre dispositif a été expérimenté deux fois. La première expérimentation a permis non seulement de valider certains choix didactiques, et d'en ajuster d'autres, mais également de collecter un maximum de données nous permettant de répondre à nos questions de recherche. La seconde expérimentation a fourni des éléments supplémentaires pour documenter certains aspects. Elle est donc investie dans cette analyse comme étant une occasion de soutenir ou d'étayer davantage certains résultats.

Lors de notre première expérimentation, les deux composantes spécifiques de la compétence scripturale ayant fait l'objet d'un étayage pour outiller les élèves ont mis en exergue l'organisation générale du texte et l'utilisation des anaphores. Nous discutons ainsi dans un premier temps de chacun de ces étayages. Dans un second temps, nous considérons les étayages ajoutés à la seconde expérimentation, sur base des manquements perçus et des éléments semblant nécessaires pour outiller les écrivants. Par conséquent, nous abordons à tour de rôle l'activité centrée sur les stratégies utiles pour rédiger des commentaires, le travail axé sur le vocabulaire pour décrire un personnage, et enfin la systématisation linguistique dédiée aux questions de ponctuation.

1. Autour de l'organisation générale du texte

Au regard des premiers jets, même si la plupart des scripteurs pensent à mettre un titre (qui était dans quasi tous les cas la consigne d'écriture) et leur prénom, aucun n'a pris en compte la nécessité d'organiser les informations en paragraphes. L'étayage portant sur **l'organisation générale du texte** s'est donc avéré utile, comme le montrent les résultats[1] proposés dans le Tableau 16 (sur base du test ANOVA : $F(3, 45)=56,1$; $p<,001$) : le groupe obtient 2,37/6 (1,54) à cet item au premier jet, tandis que la moyenne est de 5,56/6 (0,51) quand on évalue la version suivante, rédigée après l'étayage.

[1] Les résultats complets de la première expérimentation sont proposés dans le Tableau 26 en page 278.

Tableau 16 - XP1 : Moyennes et écarts-types des résultats pour l'organisation générale du texte selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B.

	Organisation générale du texte / 6	*HSD de Tukey-Kramer* [2] Changement significativement différent entre deux versions consécutives
Premier jet	2,37 (1,54)	***
Deuxième version	5,56 (0,51)	
Troisième version	5,81 (0,40)	
Quatrième version	5,81 (0,40)	
Chef-d'oeuvre	6 (0)	
Texte B (transfert)	5,68 (0,60)	

Ainsi, on peut dire que cette activité qui a fait l'objet d'un étayage amené **par l'enseignant a permis une évolution significative**.

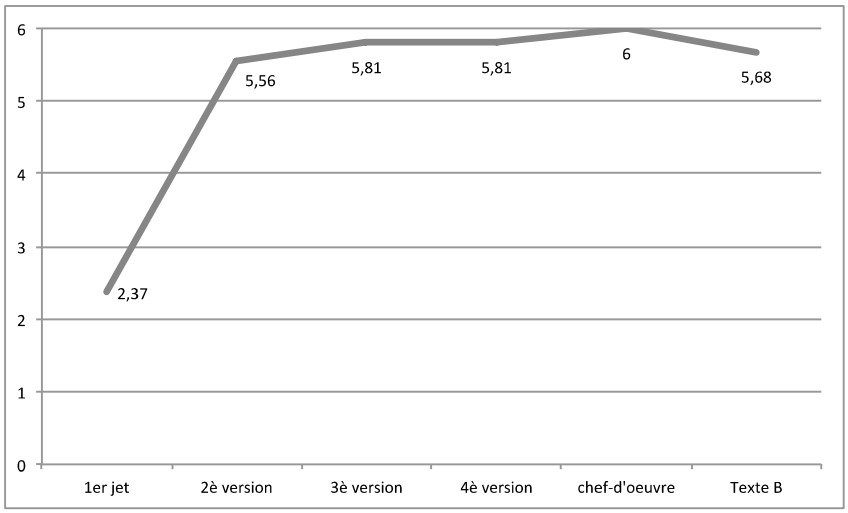


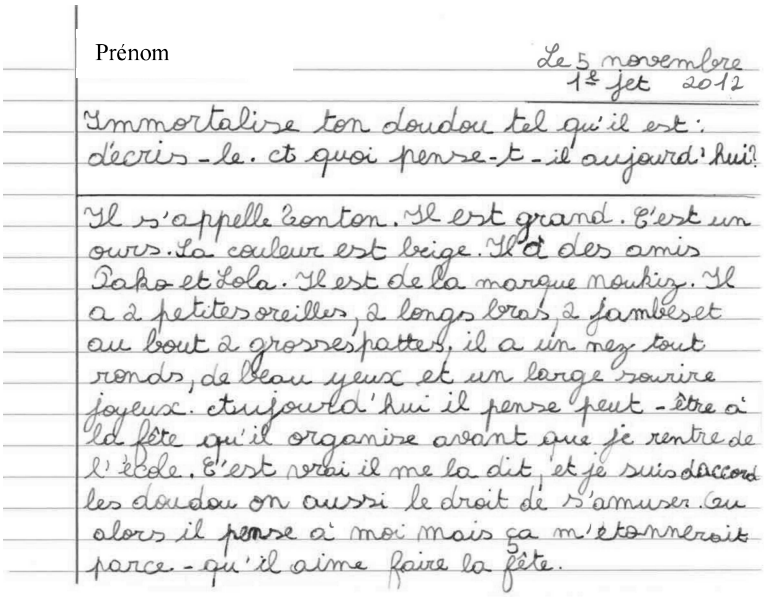
Figure 21 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour la compétence "organisation générale du texte" (Résultats /6)

De plus, comme le montre la courbe ci-dessus (Figure 21), on note une **stabilisation des résultat**s dans les réécritures suivantes jusqu'au chef-d'œuvre, et même au texte B, écrit de réinvestissement (nous y reviendrons dans la question consacrée au transfert).

Quand on regarde les textes des élèves, l'amélioration est visible « à l'œil nu ». A titre exemplatif, deux versions d'un même élève sont proposées. Le **premier jet** (Illustration 15) est constitué d'un seul bloc de texte, de la consigne (en guise de titre), du nom de l'élève dans la marge et de la date à haut à droite (selon un format assez scolaire). A contrario, la **réécriture suivant l'étayage spécifique** (Illustration 16) montre une répartition du texte en paragraphes (chacun traitant d'un aspect du personnage) ainsi que le prénom de l'élève

[2] * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001.

placé sous le texte, à la manière des auteurs confirmés. Cet exemple est significatif du travail de l'ensemble de la classe.



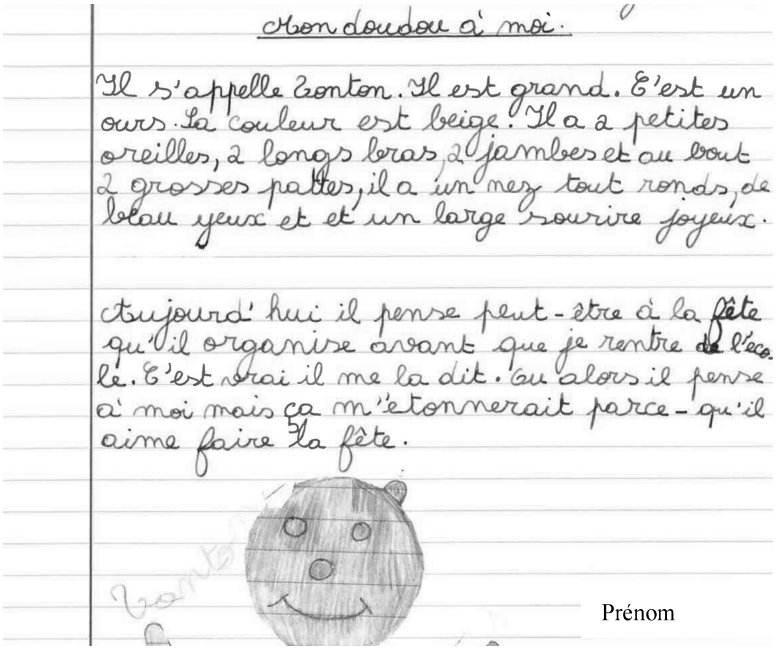
Prénom

Le 5 novembre
1e jet 2012

Immortalise ton doudou tel qu'il est : décris-le. et quoi pense-t-il aujourd'hui?

Il s'appelle Conton. Il est grand. C'est un ours. La couleur est beige. Il a des amis Tako et Lola. Il est de la marque moukiz. Il a 2 petites oreilles, 2 longs bras 2 jambes et au bout 2 grosses pattes, il a un nez tout ronds, de beau yeux et un large sourire joyeux. aujourd'hui il pense peut-être à la fête qu'il organise avant que je rentre de l'école. C'est vrai il me la dit, et je suis d'accord les doudou on aussi le droit de s'amuser. ou alors il pense à moi mais ça m'étonnerait parce-qu'il aime faire la fête.

Illustration 15 – XP1 : Premier jet de TUBCO – Avant l'étayage sur l'organisation générale du texte



Mon doudou à moi.

Il s'appelle Conton. Il est grand. C'est un ours. La couleur est beige. Il a 2 petites oreilles, 2 longs bras, 2 jambes et au bout 2 grosses pattes, il a un nez tout ronds, de beau yeux et et un large sourire joyeux.

aujourd'hui il pense peut-être à la fête qu'il organise avant que je rentre de l'école. C'est vrai il me la dit. ou alors il pense à moi mais ça m'étonnerait parce-qu'il aime faire la fête.

Prénom

Illustration 16 – XP1 : Deuxième version de TUBCO – Après l'étayage sur l'organisation générale du texte

Les traces au tableau semblent aussi, quand on interroge les élèves, avoir été un élément utile pour la réécriture. Ce **référentiel** a été construit en groupe-classe pendant l'activité où il a d'abord été question de comparer les textes des élèves entre eux pour les confronter ensuite aux textes d'auteurs confirmés[3]. Les apprenants ont ainsi complété, par équipe, puis en groupe le tableau suivant (Illustration 17) :

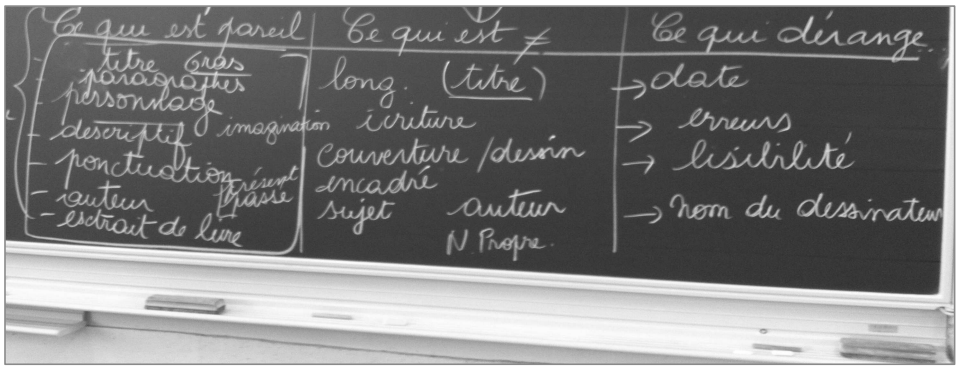
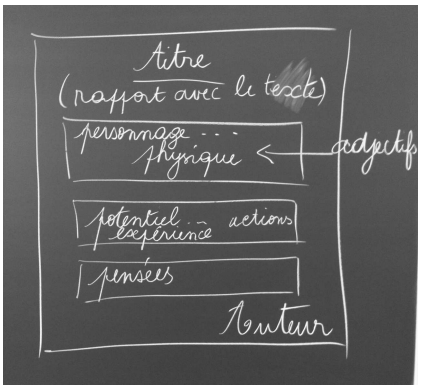


Illustration 17 - XP1 : Traces au tableau, activité développant l'organisation générale du texte

Ainsi, au fil des **confrontations des textes d'auteurs,** source de conflit socio-cognitifs autour des invariants/options, ont été construites deux synthèses permettant d'aménager l'écrit. Les différents éléments recensés au tableau proviennent des interactions et ont été « dictés » par les élèves à l'enseignant qui en a pris note :



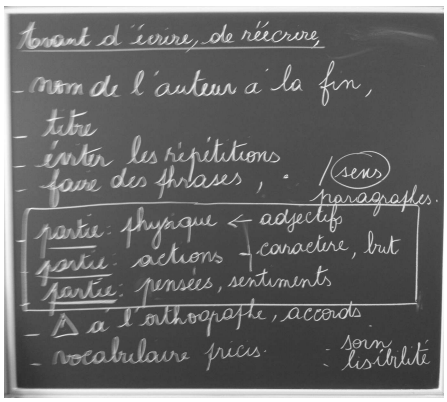
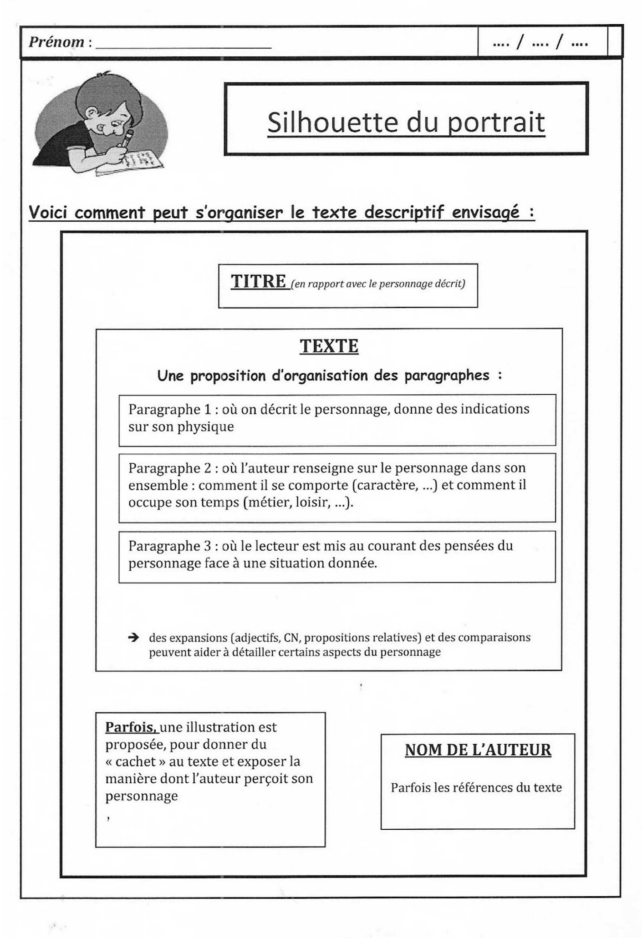


Illustration 18 – XP1 : Traces au tableau : éléments de synthèse à l'issue de l'activité développant l'organisation générale

[3] Les extraits des œuvres suivantes ont fait l'objet d'une analyse comparée : "J'étais une jeune fille laide" d'Anne-Marie Selinko, "Mon père est un gangster" de Yann Couvin, "James et la grosse pêche" de Roald Dahl, "Tistou les pouces verts" de Maurice Druon, "Les deux gredins" de Roald Dahl.

Ces synthèses ont pris ensuite la forme d'une feuille qui s'est présentée comme suit :



Prénom : _____ .... / .... / ....

Silhouette du portrait

Voici comment peut s'organiser le texte descriptif envisagé :

TITRE *(en rapport avec le personnage décrit)*

TEXTE

Une proposition d'organisation des paragraphes :

Paragraphe 1 : où on décrit le personnage, donne des indications sur son physique

Paragraphe 2 : où l'auteur renseigne sur le personnage dans son ensemble : comment il se comporte (caractère, ...) et comment il occupe son temps (métier, loisir, ...).

Paragraphe 3 : où le lecteur est mis au courant des pensées du personnage face à une situation donnée.

→ des expansions (adjectifs, CN, propositions relatives) et des comparaisons peuvent aider à détailler certains aspects du personnage

Parfois, une illustration est proposée, pour donner du « cachet » au texte et exposer la manière dont l'auteur perçoit son personnage

NOM DE L'AUTEUR

Parfois les références du texte

Illustration 19 – XP1 : Synthèse pour le cahier, activité développant l'organisation générale du texte

Les verbatim proposés dans l'Illustration 20 appuient cette élaboration de connaissances. Les premiers sont issus des **discussions entre pairs** durant l'activité et rendent compte de la manière dont les éléments contrastés sont apparus. En effet, les élèves utilisent la **comparaison entre les différents textes pour repérer ce qui revient à chaque fois** (et qui constitue un invariant), et les éléments qui ne sont pas récurrents.

TUBAR	oui il y a à chaque fois des titres // écris titres dans ce qui se ressemble
(…)	
TUBGA	le titre est toujours écrit au-dessus
TUBJU	oui mets ça / et regardez / le titre / il a avoir avec le texte // non
TUBCO	ben oui / on dirait que ça présente un peu le personnage

(…)	
ENS[4]	alors / si vous regardez vos textes / au niveau de la présentation / comment les textes sont construits
TUBCO	il y a plusieurs parties à chaque fois
TUBAR	oui / il y a des paragraphes
(…)	
TUBCO	ha ben oui / tu as raison / on présente le personnage / on dit pas son nom
TUBJU	écris dans les différences / parfois // souvent on note son nom / c'est pas

Illustration 20 – XP1 : Verbatim : élaboration des connaissances entre élèves

Les extraits proposés dans l'Illustration 21 sont exemplatifs d'une co-construction des savoirs avec étayage. Ils renseignent sur le moment de détermination de ce qu'est un **paragraphe** et montrent comment, au fil des questions de l'enseignant, ils y sont arrivés. L'apparition du terme « adjectif » est également visible, comme catégorie de mots permettant de qualifier les personnages.

TUBLA1	il y a à chaque fois des paragraphes
ENS	est-ce que tu peux expliquer ce que c'est que des paragraphes // il y en a peut-être qui ne savent pas ce que c'est que des paragraphes
TUBLA1	il y a des morceaux de textes
ENS	et comment sait-on qu'on change de paragraphe
TUBLI1	à chaque fois qu'il y a un point on change de paragraphe
ENS	à chaque fois qu'il y a un point on change de paragraphe / vérifiez un peu cette idée là
TUBRO1	non / à chaque fois qu'on change de personne / parce qu'ici c'est Tante Eponge / et l'autre c'est Tante Piquette
ENS	oui tu as raison / est-ce que c'est toujours le cas / est-ce que dans tous les textes il y a toujours plusieurs personnages
TUBRO1	non
ENS	pourtant vous dites qu'il y a des paragraphes dans tous les textes / quand est-ce qu'on change de paragraphe
TUBJU2	là on dit qu'elle est belle / et dans on autre on dit qu'elle fait du sport par exemple
ENS	et donc / ça veut dire quoi / qui peut dire son idée autrement
TUBMA1	quand on change de sujet / c'est pour organiser les informations
(…)	

[4] Nous l'avons signalé, pour garder l'anonymat, le nom des élèves est codé selon les normes de VALIBEL. Les trois premières lettres renseignent sur l'endroit de l'expérimentation (ici TUB pour Tubize), les deux lettres en majuscules renvoient aux deux premières lettres du prénom de l'élève, suivies d'un 1 ou 2 si deux élèves portent le même prénom. L'enseignant est désigné par ENS.

ENS	j'ai encore une question / une question compliquée / qu'est-ce que les auteurs utilisent comme sorte de mots // pour que leur description soient très précises
TUBLI1	des adjectifs
ENS	oui / pour décrire on en a besoin / qui peut dire ce que c'est pour quelqu'un qui ne sait pas ce que c'est
TUBRO1	c'est un mot qui décrit / qui donne des informations
ENS	tu peux nous en citer cinq qui pourraient nous aider à écrire / à décrire
TUBRO1	jeune / beau / gentil / intelligent / normal

Illustration 21 – XP1 : Verbatim : autour de la construction des concepts de paragraphe et d'adjectif

Un autre aspect découvert lors de la lecture des modèles d'auteurs est le fait **d'utiliser des comparaisons pour décrire le personnage**. Cela apparaît chez la moitié des élèves dès la deuxième version, après l'étayage spécifique sur l'organisation générale du texte permettant la lecture d'une série de textes correspondants à celui à produire. On note aussi l'apparition de comparaisons dans certaines 3èmes versions.

Il est bleu comme le ciel… (…) Ses yeux sont bleu foncé comme la mer… (TUBAL1)

Il est vert comme de l'herbe (…) Il a de grandes oreilles comme les lapins (…) il a aussi un nez comme une pomme de terre (…) ses yeux sont jaunes comme le soleil… (TUBAR1)

Son visage est gris comme une souris (…) (TUBMA1)

Ses yeux sont noirs comme du charbon… (TUBNI1)

Illustration 22 – XP1 : Exemples de comparaisons insérées par les élèves lors de la 2ème version

Il a 10 ans comme moi (…) il a de grandes oreilles comme un lapin… (TUBVA1)

Il est doux comme une peluche (…) il est blanc comme la neige … (TUBRO1)

(…) son œil droit est mauve comme Anderlecht (TUBLA1)

Son corps est blanc comme les nuages (TUBJU1)

Illustration 23 – XP1 : Exemples de comparaisons insérées par les élèves lors de la 3ème version

La médiation métacognitive[5] suivante (Illustration 24) résume ce que la plupart des élèves sondés nous répondent et permet d'obtenir des informations sur l'apparition de ces comparaisons dans les textes :

Je vois que tu viens d'ajouter cette idée. Décris-moi comment tu as fait pour arriver à cette conclusion qu'il fallait ajouter quelque chose à cet endroit. J'ai pensé aux textes qu'on a lus / hier / celui avec la Tante / elle avait des jambes / comme // des baguettes // j'ai fait pareil // avec / le comme » (TUBAL1) Les auteurs / ils utilisent le mot comme / pour faire des comparaisons » (TUBBR1) J'ai utilisé les conseils des autres / ils ont écrit d'ajouter des comparaisons / c'est noté là (TUBLA1)

Illustration 24 – XP1 : Médiation métacognitive : ajout d'idées

Ainsi, il semble que ce soit par **imitation** que les scripteurs aient ajouté, à la manière des textes des auteurs confirmés qu'ils ont lus, des comparaisons pour enrichir leurs écrits. Par ailleurs, l'apprentissage est aussi activé quand il s'agit de proposer des commentaires aux pairs, comme le montre l'Illustration 25, où un élève fait une proposition dans ce sens à un autre élève.

TUBRO1	là on pourrait lui ajouter des choses / mon bébé est gros comme / gros comme une horloge / on pourrait faire comme ça

Illustration 25 – XP1 : Verbatim : ajout de comparaisons

Il semble ainsi, à la lueur de cette analyse, que l'étayage consistant à dégager l'organisation générale du texte ait été porteur dans le sens où il a permis aux écrivants de confronter leurs représentations initiales sur la plan du format aux textes modèles proposés, et, par ce biais, mais aussi via les analogies concomitantes, de construire l'apprentissage ciblé.

2. Autour de la cohérence entre phrases et groupes de phrases – les anaphores

A l'instar de l'organisation générale du texte, le curseur des **anaphores évolue nettement** (sur base du test ANOVA : $F(3, 45)=153,65$; $p<,001$) en passant de 0,94/3 (0,25) à la troisième version (avant étayage) à 2,75/3 (0,45) après étayage[6]. C'est en effet à ce moment (le passage entre la troisième et la quatrième version) qu'un pic significatif se remarque, comme le montrent le Tableau 17 et la Figure 22.

[5] Nous reviendrons plus en détails sur les médiations métacognitives dans la partie qui leur est consacrée (pp. 209-229)

[6] Pour rappel, les résultats complets de la première expérimentation sont proposés dans le Tableau 26 en page 224.

Tableau 17 - XP1 : Moyennes et écarts-types des résultats pour le réseau anaphorique selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B

	Réseau anaphorique /3	*HSD de Tukey-Kramer* Changement significativement différent entre deux versions consécutives
Premier jet	0,37 (0,50)	
Deuxième version	0,56 (0,51)	
Troisième version	0,93 (0,25)	***
Quatrième version	2,75 (0,45)	
Chef-d'oeuvre	2,93 (0,25)	
Texte B (transfert)	2,87 (0,34)	

Pour rappel, l'étayage ici proposé prend appui sur une situation-problème qui consiste à remplacer toutes les occurrences du mot « vampire » (remplacé par un pictogramme dans le texte) par d'autres éléments de reprise évitant ainsi la répétition. Pour relancer les élèves dans cette tâche, et les aider à déplier le terme « vampire », un temps de travail en sous-groupe est proposé. Ensuite, une carte heuristique du « pirate » est soumise aux groupes. En l'observant, ils peuvent élaborer, selon la même stratégie, celle dont ils ont besoin.

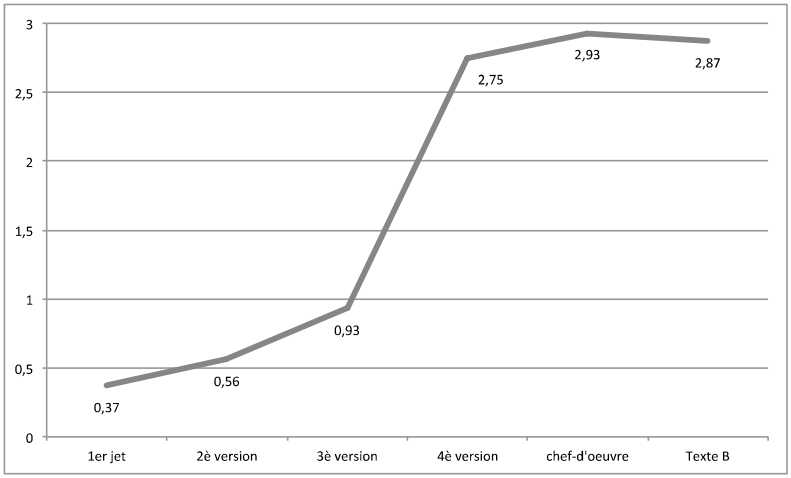


Figure 22 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour la compétence "Réseau anaphorique" (résultats /3)

A plusieurs égards, il semble donc que **l'étayage spécifique destiné à outiller les scripteurs pour éviter les répétitions ait porté ses fruits**. Différents éléments vont nous permettre de préciser et de justifier ces propos.

Ainsi, pour l'attester, nous avons comptabilisé dans chaque écrit (tant dans les cinq réécritures du texte A que dans le texte B), les différentes fois où le personnage principal apparaît. Nous avons répertorié ces occurrences en précisant le nombre de fois où le personnage est mentionné par son nom, par le pronom il ou elle, par un pronom autre que il ou elle (non relatif), par un substitut lexical/groupe nominal, où il y a un renvoi à l'aide d'un déterminant possessif et enfin où il est repris via un pronom relatif.

Le Tableau 18 fait part de cette répartition. Les chiffres proposés sont calculés en fonction du rapport nombre de… sur le nombre total de désignations du personnage. Ainsi, par exemple, le premier nombre (17) correspond, en %, à la moyenne obtenue par les élèves sur base du calcul : nombre de fois où le nom du personnage apparaît/nombre total de désignations.

Tableau 18 – XP 1 : Evolution du réseau anaphorique entre les écrits

Moyennes en %	Désignation par le nom du personnage	Utilisation des pronoms il-elle	Utilisation d'autres pronoms que il et elle	Utilisation de GN	Utilisation de déterminant possessif	Utilisation de pronom relatif
1er jet	17	58	10	5	9	1
2ème version	12	65	5	7	10	1
3ème version	13	61	8	8	9	1
4ème version	6	32	16	33	12	1
Chef-d'œuvre	3	29	20	36	10	2
Texte B - Transfert	12	26	14	35	13	0

On remarque la nette évolution entre la troisième et quatrième version, à l'issue de la systématisation linguistique et ce à plusieurs égards dont notamment le passage d'une référenciation du personnage par les pronoms il-elle (de 61% à 32%) au profit d'une référenciation plus nuancée avec l'utilisation de groupes nominaux (de 8% à 33%) ou d'autres pronoms (de 8% à 16%).

On pourrait donc dire qu'un des effets de notre séquence a été de donner aux élèves l'accès à la **construction de groupes nominaux variés** susceptibles de relayer le personnage.

Néanmoins, il n'y a pas de modification au niveau de l'utilisation de déterminants possessifs.

Ainsi, à l'intérieur de l'activité « vampire » et dans les productions qui lui succèdent, les résultats obtenus nous semblent encourageants, tant les manières déployées pour référencer le personnage principal nous paraissent variées et adéquates, comme le montrent les exemples proposé dans l'Illustration 26, issus des productions des élèves :

Pour remplacer le vampire, on trouve les propositions suivantes :
« il, ce méchant, celui-ci, ce monstre, cet homme ni vivant ni mort, ce buveur

de sang, cet homme vête de noir et de rouge, ce montre sanguinaire » (TUBCO1) ou encore « Dracula, ce suceur de sang, lui, cette chauve-souris » (TUBJU2)

Illustration 26 – XP1 : Occurrences dans les textes : remplacement du terme "vampire"

L'enseignante réagit elle aussi positivement à l'activité « vampire », comme en témoignent ses propos :

On a travaillé jusque 10h45. La récré est à 10h30 mais personne n'a demandé pour sortir. J'ai donné l'intention de lecture, distribué le texte et puis donné les consignes. En effet, beaucoup remplacent « le vampire » par « il ». Il a eu un bon échange entre les groupes et puis ils ont reçu la feuille du pirate. Ça les a bien aidés à voir comment trouver le moyen de remplacer. Ils l'ont observée et on en a discuté.
Après, ils ont retravaillé individuellement leur texte et on a lu quelques productions. Perso, je trouve l'activité géniale. Les enfants ont été concentrés sur la tâche, ils ont trouvé pas mal de choses pour la mind map du vampire, ils ont trouvé des groupes nominaux et des pronoms personnels compléments pour remplacer le mot.

Illustration 27 – XP1 : Extrait d'un mail reçu par l'enseignante - retour à l'issue de l'activité « Le vampire » – novembre 2012

Les deux graphiques suivants mettent en exergue la modification intéressante précédemment évoquée : le passage d'une majorité de reprises du personnage par les pronoms « il ou elle » au profit d'une référenciation plus variée.

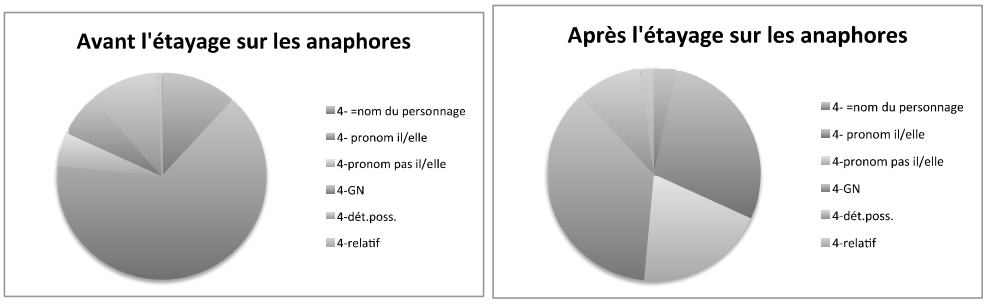
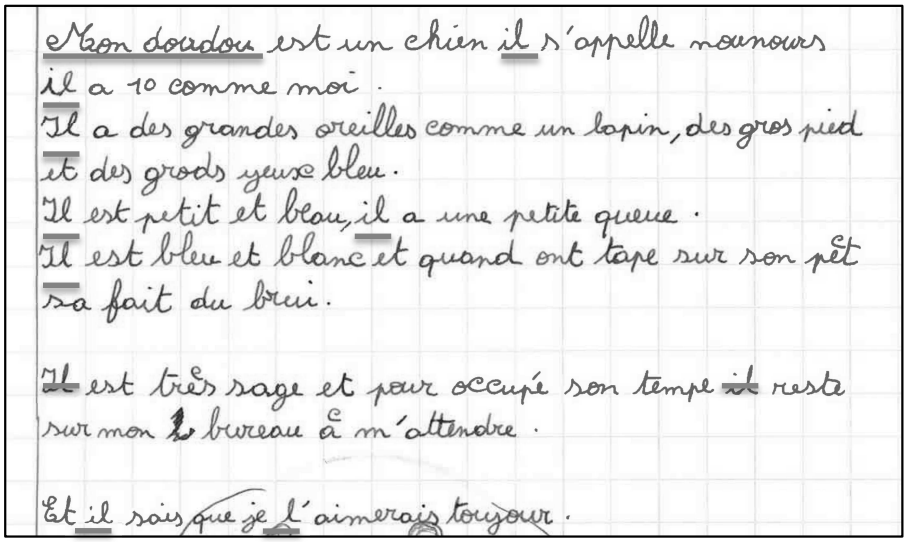


Figure 23 – XP1 : Utilisation des pronoms avant et après l'étayage sur les anaphores

Pour illustrer cela, nous proposons un extrait de la troisième (Illustration 28) et de la quatrième (Illustration 29) version d'un même élève, qui permet de constater effectivement ce passage d'une majorité de « il » pour substituer le personnage à une variété de reprises.

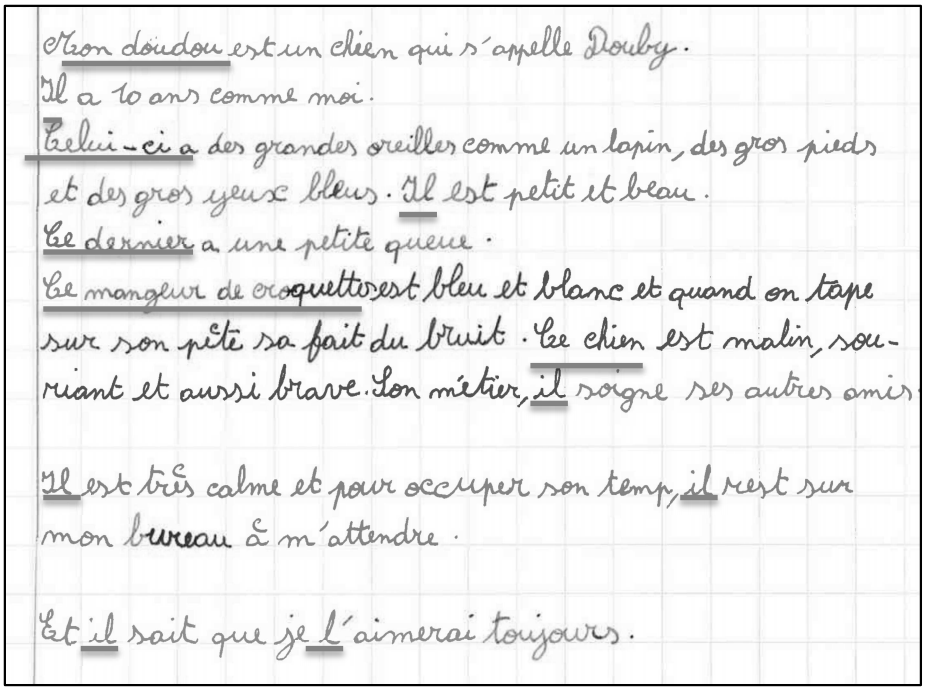


Mon doudou est un chien il s'appelle nounours
il a 10 comme moi.
Il a des grandes oreilles comme un lapin, des gros pied
et des grods yeux bleu.
Il est petit et beau, il a une petite queue.
Il est bleu et blanc et quand ont tape sur son pêt
sa fait du brui.

Il est très sage et pour occupé son tempe il reste
sur mon bureau à m'attendre.

Et il sais que je l'aimerais toujour.

Illustration 28 – XP1 : Extrait d'un texte de TUBVA1 - 3ème version, avant l'étayage sur les anaphores



Mon doudou est un chien qui s'appelle Douby.
Il a 10 ans comme moi.
Celui-ci a des grandes oreilles comme un lapin, des gros pieds
et des gros yeux bleus. Il est petit et beau.
Ce dernier a une petite queue.
Ce mangeur de croquettes est bleu et blanc et quand on tape
sur son pêté sa fait du bruit. Ce chien est malin, sou-
riant et aussi brave. Son métier, il soigne ses autres amis.

Il est très calme et pour occuper son temp, il rest sur
mon bureau à m'attendre.

Et il sait que je l'aimerai toujours.

Illustration 29 – XP1 : Extrait d'un texte de TUBVA1 - 4ème version, après l'étayage sur les anaphores

Ce texte n'est pas un exemple isolé, mais plutôt une illustration significative de l'avancée de la plupart des élèves de la classe entre la troisième et la quatrième version. Les exemples proposés dans le Tableau 19, issus d'autres textes, renforcent cet aspect évolutif.

Tableau 19 – XP1 : Reprises utilisées par les élèves pour remplacer leur personnage

Pour remplacer le doudou …	Reprises utilisées
« éléphant » (TUBAL1)	cet éléphant, Babar, il, celui-ci, le, l', mon doudou, mon éléphant
« lapin » (TUBAR1)	Badou, il, celui-ci, celui-là, ce dernier, cette fripouille, le petit gros, mon lapin, mon chouchou, l', le petit, lui, le, le plus beau
« singe » (TUBBR1)	ce magnifique animal, mon doudou, il, celui-ci, ce dernier, ce grand herbivore, ce gentil animal, le marrant petit singe
« chien » (TUBCE1)	mon petit chien, ce mordeur, mon doudou adoré, ce petit garnement, l', lui, Monsieur
« souris » (TUBMA1)	mon doudou, elle, cette souris élégante, cette dernière, ma chouchoute, ma louloute, lui, ma piloute
« panda » (TUBNI1)	mon doudou, il, Nounou, celui-ci, ce dernier, ce grizzly, ce panda géant, cette peluche, ce Bisounours, mon nounours, ce sauvage, lui, le

Signalons néanmoins que, malgré la transformation des pronoms « il » et « elle » en faveur de groupes nominaux, certains élèves (comme TUBVA1 dans l'Illustration 28 et l'Illustration 29) ont transféré l'apprentissage de manière très « scolaire ». En effet, ils ont réalisé les modifications très localement, en prenant chaque reprise une par une pour la remplacer par un substitut certes intéressant, mais qui, dans la lecture globale du texte, ne procure pas un effet d'ensemble cohérent. Cet aspect a été une des réflexions de quelques groupes lors de la phase de relecture de textes modifiés : leurs commentaires ayant permis aux auteurs de revisiter leur texte avec une lisibilité d'ensemble.

Ainsi, une recherche a eu lieu sur les remplaçants les mieux appropriés, comme en témoigne l'Illustration 30, verbatim où un trio d'élèves tente d'établir une liste de propositions à l'auteur pour qu'il puisse remplacer son personnage. Notons aussi l'apparition d'un métalangage approprié dans la discussion (mots soulignés) :

TUBNO2	il faut d'autres mots pour le dire / on pourrait mettre quoi
TUBLA1	il / le / lui
TUB AL2	note / c'est des pronoms
TUBNO2	elle
TUBLA1	non / on ne peut pas dire elle là-dedans / ici c'est masculin
TUBNO2	on peut ajouter celui-ci
TUBAL1	on peut mettre le monstre / ce monstre / l'horrible monstre
TUBLA1	ça c'est des groupes
TUBJU2	oui / des groupes nominaux

TUBAL1	il y a quoi d'autre / l'homme de la nuit / ce dernier
TUBNO2	on peut ajouter l' / dans les pronoms
(…)	
TUBLA1	oui / mais il ne doit pas utiliser tous les mots, sinon ça ne sera pas beau// écris que c'est des exemples

Illustration 30 – XP1 : Verbatim : trois élèves établissent des propositions d'évitement de répétitions

Ainsi, à l'instar de l'étayage autour de l'organisation générale du texte, la structuration proposée pour développer le réseau anaphorique a porté ses fruits, au regard de l'évolution des textes et de l'amplitude observée en ce qui concerne la référenciation des personnages. Par ailleurs, ces deux étayages sont mobilisés par les élèves lorsqu'ils sont amenés à commenter les textes des pairs, comme nous le montrons dans le point suivant.

3. Autour de l'étayage destiné à outiller les élèves pour formuler des commentaires

Cette activité a pris naissance suite aux constats de la première expérimentation. Nous avons en effet observé que les élèves, lorsqu'ils doivent se mettre dans la peau de lecteurs critiques, n'ont pas les outils et les stratégies nécessaires.

Dès lors, pour rappel, l'activité vécue consiste à analyser collectivement un texte écrit par un élève de l'âge des scripteurs et ayant reçu le même incitant à l'écriture. La réflexion issue de cette situation-problème a ainsi amené le groupe-classe à prendre position et à élaborer des stratégies et un référentiel quant au comment (de quelle manière peut-on commenter un texte d'autrui, quels moyens utiliser), au quoi (de quoi peut-on parler ?) et aux conditions (quelles habiletés sociales utiliser pour travailler en groupe autour des textes).

L'enseignant, par rapport au document-déroulé qui lui a été fourni pour mener à bien ce moment d'étayage spécifique, a pris la liberté de faire rédiger les commentaires via des messages « papier » et non dans les textes. Cet aspect paraît intéressant dans la mesure où les élèves ont ainsi élaboré des **messages personnels** en dehors des textes, avec des commentaires globaux où ils parlent « de ». Néanmoins, il est dommageable de constater que des éléments textuels n'ont pas été relevés par les élèves puisqu'ils n'ont pas été incorporés directement dans les productions (nous pensons aux aspects grammaticaux et orthographiques précis)[7].

[7] Nous retirons de cela qu'au niveau des libellés et des consignes destinés aux enseignants, nous devons être beaucoup plus précis quant aux modalités de réalisations préconisées. Il nous semble que pour notre diffusion, il serait intéressant de proposer des exemples issus de nos deux expérimentations, pour donner une visibilité de « l'attendu » et des possibilités de réalisation.

Dans les lignes qui suivent, nous passons en revue dans un premier temps les **retours positifs laissés par les lecteurs** (c'est l'une des visées de l'étayage) ; et dans un second temps, nous **catégorisons les différents commentaires** afin de montrer les aspects langagiers qui sont convoqués par les élèves pour aider leurs pairs dans la réécriture suivante.

3.1 Des retours positifs

Dans la manière de laisser les commentaires, nous remarquons une volonté systématique de **proposer du positif à l'auteur**. Cette manière de faire n'était pas du tout présente de manière significative dans l'expérimentation précédente, nous pouvons donc l'attribuer à l'étayage spécifique proposé, puisque c'était un des objectifs déclarés.

A lire les commentaires rédigés par les élèves pour leurs pairs, ces éléments positifs sont de **deux ordres.**

Premièrement, on rencontre des **valorisations générales** qui, certes, n'aident pas trop l'auteur à savoir ce qui est bien de manière spécifique, mais qui permettent d'amener un sen**timent de performance, une amélioration du rapport à l'écrit et de la motivation pour continuer**. L'élève pourra donc penser que, puisque les autres réagissent positivement à son écrit, il peut aborder la prochaine (ré)écriture d'une manière plus sereine et plus assurée. Voici quelques exemples de ces propos :

Illustration 31 – XP2 : Commentaires positifs laissés par les élèves pour leurs pairs

Deuxièmement, d'autres **renforcements** sont quant eux **très ciblés** et permettent de **savoir les aspects qu'il est possible de conserver** pour se concentrer sur le reste.

Les extraits ci-dessous, par exemples, renforcent la **situation de communication** et les **idées** véhiculées dans les productions :

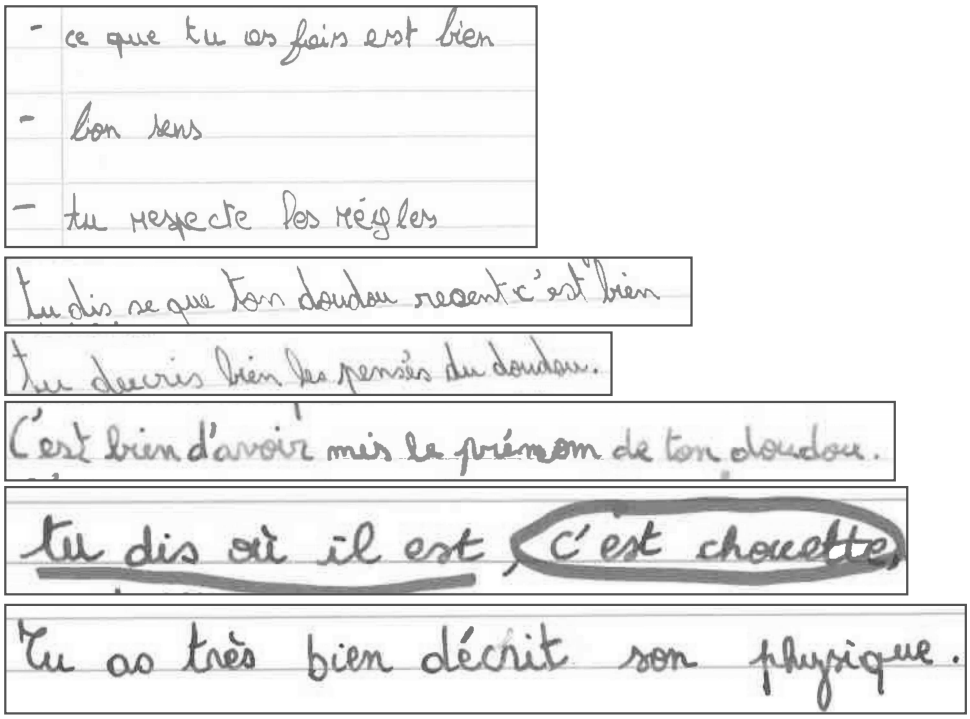
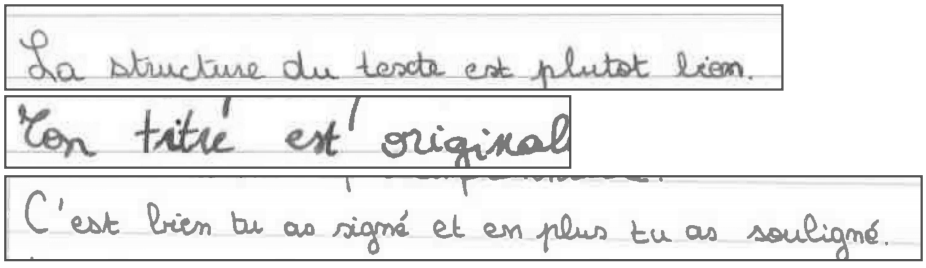


Illustration 32 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de la situation de communication et des idées

D'autres renforcements positifs laissés par les relecteurs font référence aux aspects travaillés dans les **étayages spécifiques**, tels que les éléments relatifs à **l'organisation générale du texte** (titre, paragraphes, …) ou aux **réseaux anaphoriques**, comme l'illustrent les extraits suivants :



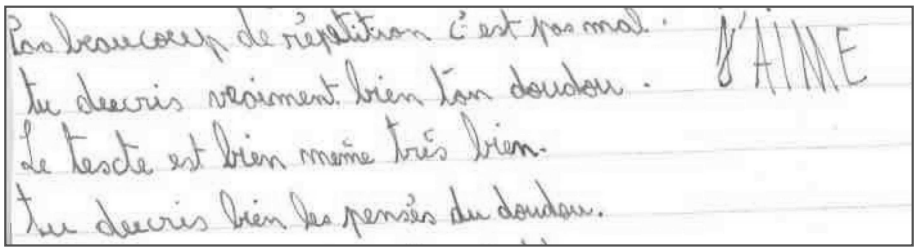


Illustration 33 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de l'organisation du texte

D'autres encore, plus rares néanmoins, tournent autour des **phrases**, du **lexique** et des **aspects non verbaux** :

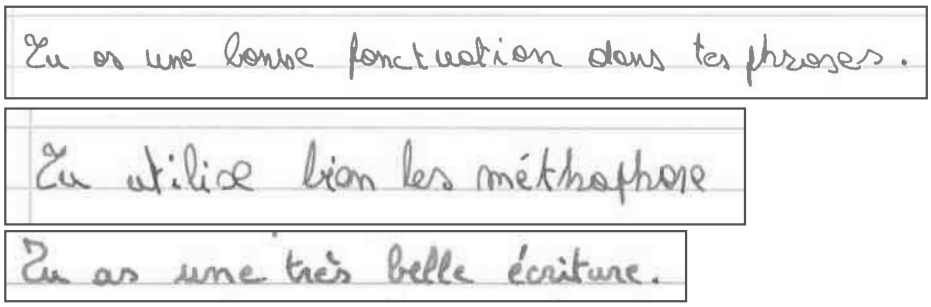


Illustration 34 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau phrastique, lexical et non verbal

3.2 Des rétroactions spécifiques

En analysant les commentaires des élèves, nous remarquons que nous pouvons les répertorier dans les **différentes composantes de la compétence scripturale**. Au niveau de la quantité et la fréquence des commentaires en fonction de chaque composante, il ressort que ce soit – comme lors de la première expérimentation – dans un premier temps, les commentaires liés aux premiers niveaux du texte qui priment (situation de communication, contenu, format).

Ainsi, comme le montrent les extraits suivants, on retrouve des commentaires relatifs :

- à la **situation de communication** et la tâche d'écriture :

Illustration 35 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de la situation de communication

- au sens, aux **idées** contenues dans les productions. On trouve aussi des relecteurs qui posent un avis sur les aspects qui devraient être amplifiés ou modifiés :

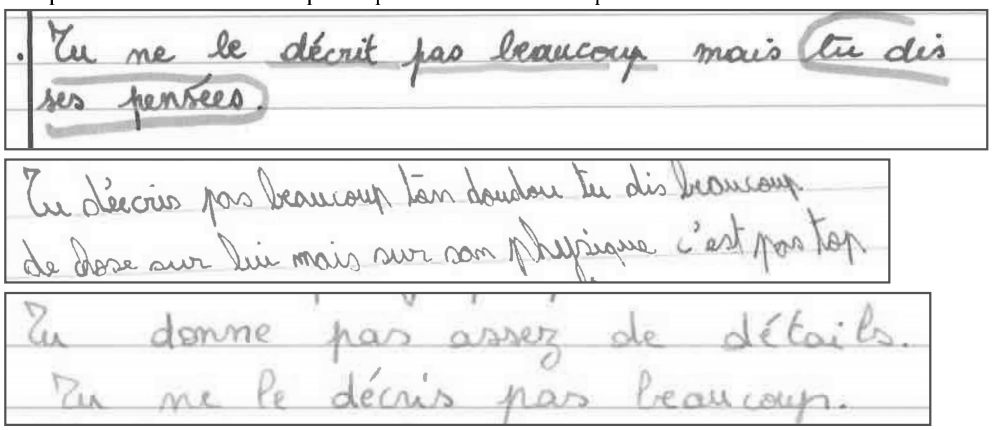


Illustration 36 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de l'élaboration des contenus

Ou encore des commentaires qui visent à ajouter l'un ou l'autre élément dans le texte :

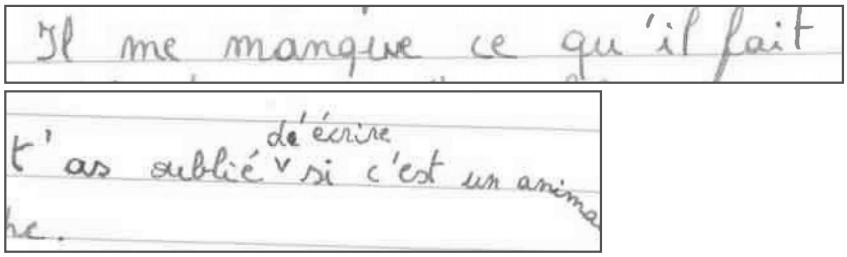
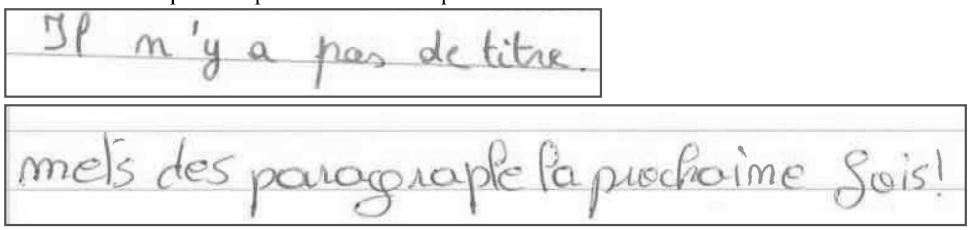


Illustration 37 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau des idées

- au format et de **l'organisation générale du texte**, les élèves posent un regard sur les différentes parties qui devraient composer le texte :



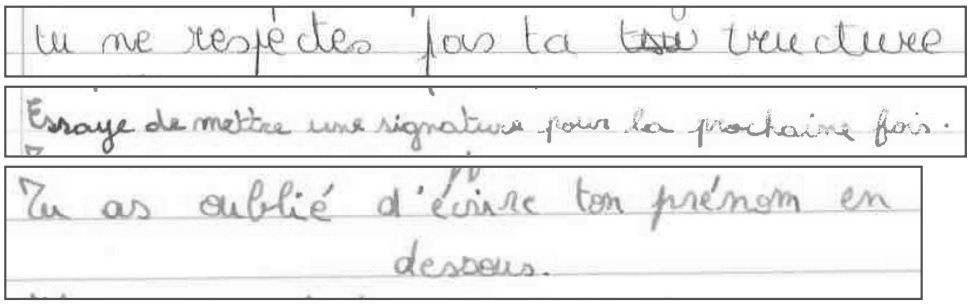


Illustration 38 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de l'organisation du texte

- à la **cohérence des phrases et des groupes de phrases**, mettant en exergue le réseau anaphorique, type de commentaire retrouvé de manière forte et récurrente dans les propositions de modification des élèves relecteurs :

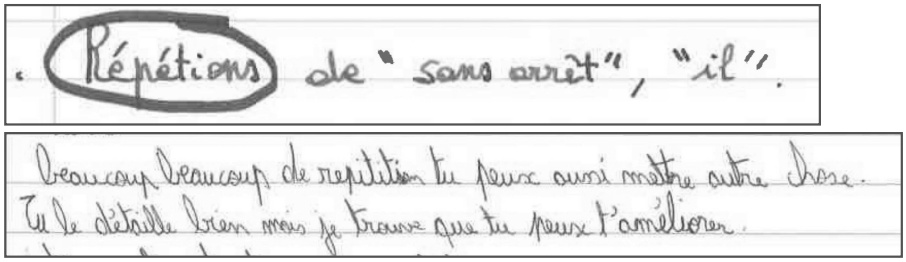


Illustration 39 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de la cohérence textuelle

- au niveau des **aspects lexicaux et grammaticaux**. Le lexique est peu commenté de manière générale. Les élèves font occasionnellement référence aux mots, parfois de manière précise mais cet aspect n'a pas été fortement discuté :

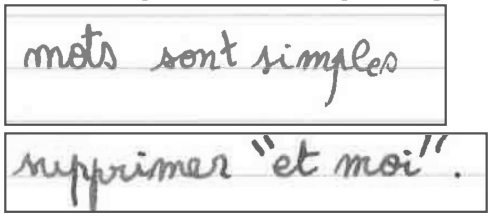
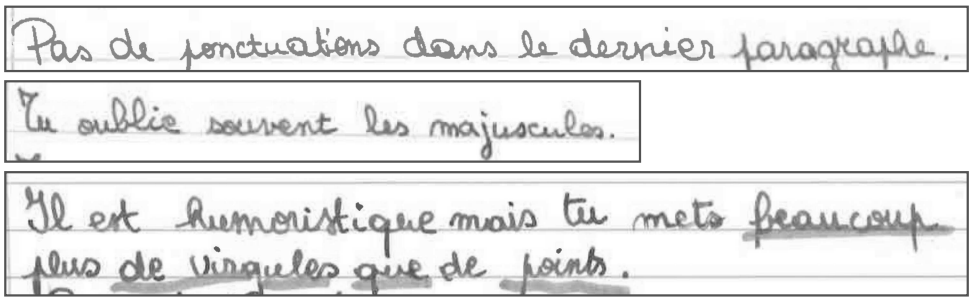


Illustration 40 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau lexical et grammatical

- au niveau **phrastique**, l'attention des relecteurs est portée sur la ponctuation lorsque le texte en est complétement dépouillé. Ainsi, l'absence de point, de majuscule, la longueur des phrases ou la quantité de virgules interroge les élèves, mais ils ne proposent pas des alternatives / de pistes pour réguler :



D'autres commentaires s'attachent à la valeur sémantique des phrases :

Illustration 41 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau phrastique

- au niveau des **aspects orthographiques**, centrés sur le mot. Il faut reconnaître que ce domaine est absent des commentaires laissés dans les textes. On trouve plusieurs fois la mention « trop de fautes d'orthographe » sans nécessairement de précisions sur les mots qu'il serait nécessaire de modifier, ni d'évocation des règles utiles pour résoudre le ou les problèmes identifiés :

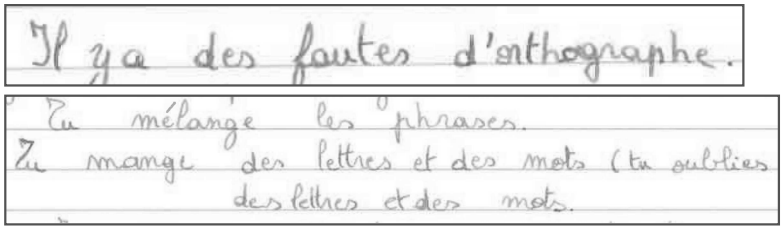


Illustration 42 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau orthographique

- au niveau du **non verbal**, de la mise en page, de la lisibilité et de la longueur du texte en lien avec la situation de communication, plusieurs commentaires mettent cet aspect en exergue :

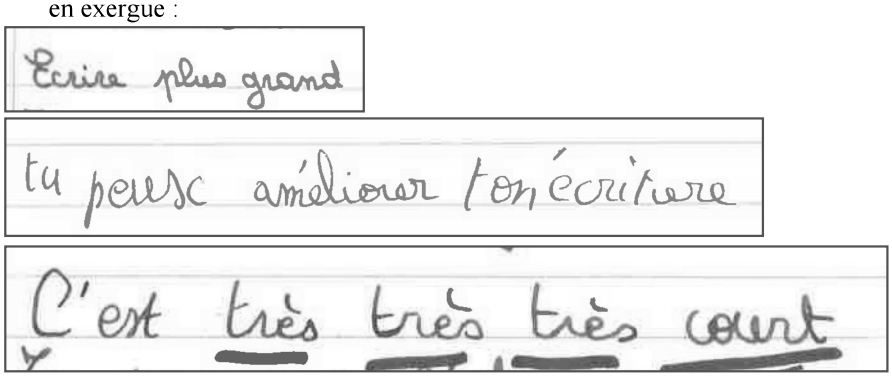


Illustration 43 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau non verbal

A l'issue de cette analyse, il nous semble pouvoir dire que la première visée de l'étayage – développer des commentaires positifs et motivants pour les partenaires – est rencontrée. En effet, les différents messages offerts aux autres relèvent les aspects intéressants mentionnés et développent ainsi les effets produits sur le lecteur, et, par conséquent, accentuent la **motivation à réécrire et à s'améliorer encore**.

Nous pouvons aussi dire que le fait d'avoir réfléchi ensemble sur un texte d'élève ayant la même consigne a eu un impact sur la manière dont les groupes ont fonctionné. En effet, un groupe ne s'est pas focalisé sur un aspect particulier (comme la conjugaison ou l'intention de communication, par exemples) ce qui était le cas dans la première expérimentation. Le panel de commentaires montre bien la **variété des sujets discutés et des niveaux textuels envisagés**.

Néanmoins, il est dommage, comme nous l'annoncions d'entrée de jeu, que l'enseignant n'ait pas invité les élèves à **écrire des conseils et à suggérer des modifications directement dans les textes** des pairs (alors que, pourtant, ils ont travaillé à partir des photocopies des écrits et qu'il était donc possible d'ajouter des éléments sans entacher la production). S'il est vrai que le fait de rédiger sur un document à part a forcé les élèves à préciser leurs conseils et les modifications proposées, nous regrettons néanmoins le peu de régulations suggérées quant à l'orthographe. Nous pensons que demander explicitement aux scripteurs d'intervenir dans les productions d'autrui stimule davantage cette vérification orthographique, à l'instar de la première expérimentation (où on retrouve des « lunettes » du pluriel, des flèches vers les sujets pour montrer l'accord, des soulignements de lettres doubles ou muettes manquantes, etc. – comme cela est visible dans l'Illustration 76, qui est traitée dans le focus suivant).

4. Autour de l'étayage destiné à développer le vocabulaire

Lors de la première expérimentation, nous n'avions pas mis en place de soutien au niveau du vocabulaire. Lors de la seconde expérimentation, une activité de classement de mots (tous destinés à la production d'un portrait physique) a été proposée. Pendant celle-ci, les élèves, sous le guidage de l'enseignant, ont construit des **panneaux référentiels** permettant de garder traces. Ces affiches, proposées à l'Illustration 44, permettent de se rendre compte de ce qui a été travaillé. Elles ont été apposées au mur de la classe et ont servi d'outils pour les réécritures suivantes :

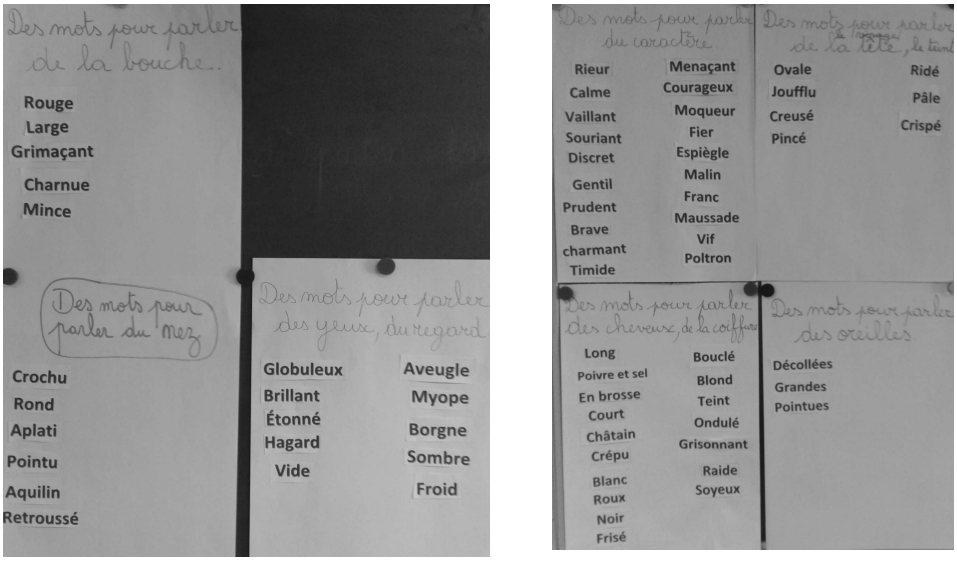


Illustration 44 – XP2 : Panneaux : référentiels construits autour du lexique propre à la description

A l'issue de l'activité, chaque écrivant a été invité à noter sur un post-it cinq mots intéressants pour lui, termes qu'il planifie d'ajouter dans son texte. Certains ont utilisé le post-it comme un pense-bête, barrant le mot quand il a été ajouté, alors que d'autres ont noté tout de suite des liens avec les éléments qu'ils souhaitent décrire et qui ne l'étaient pas, comme le montre l'Illustration 45.

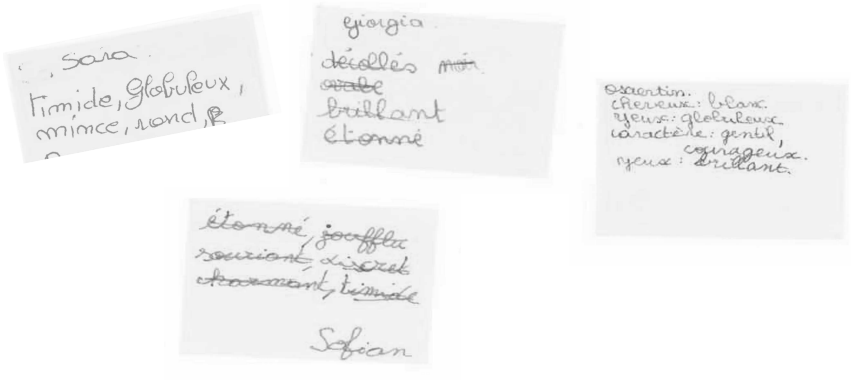


Illustration 45 – XP2 : Post-it des élèves : planification de mots à ajouter dans l'écrit suivant

Quand on observe les écrits des élèves, on remarque que les scripteurs ont ajouté effectivement dans leur production des mots issus du bagage langagier qui a été manipulé lors de l'étayage, ce qui renseigne de l'impact de cette activité. Les illustrations suivantes (Illustration 46, Illustration 47, Illustration 48), correspondent à des extraits de texte des élèves qui ont rédigé les post-it présentés. On peut y observer les mots issus du lexique :

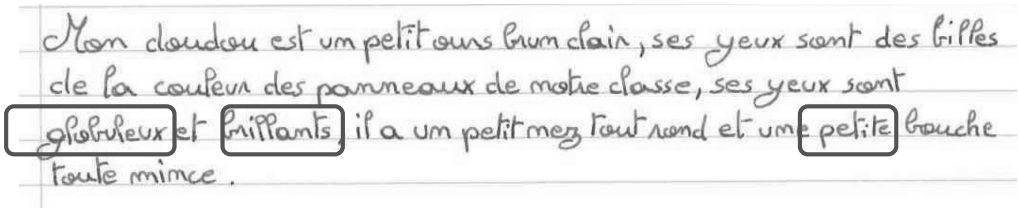

Mon doudou est un petit ours brun clair, ses yeux sont des billes de la couleur des panneaux de notre classe, ses yeux sont globuleux et brillants. il a un petit nez tout rond et une petite bouche toute mince.

Illustration 46 – XP2 : Extrait du chef-d'œuvre de MOLSA

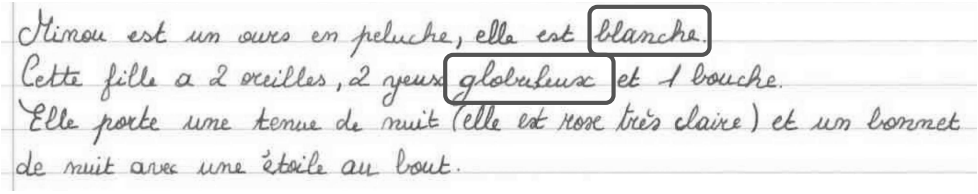

Minou est un ours en peluche, elle est blanche.
Cette fille a 2 oreilles, 2 yeux globuleux et 1 bouche.
Elle porte une tenue de nuit (elle est rose très claire) et un bonnet de nuit avec une étoile au bout.

Illustration 47 – XP2 : Extrait du chef-d'œuvre de MOLOS

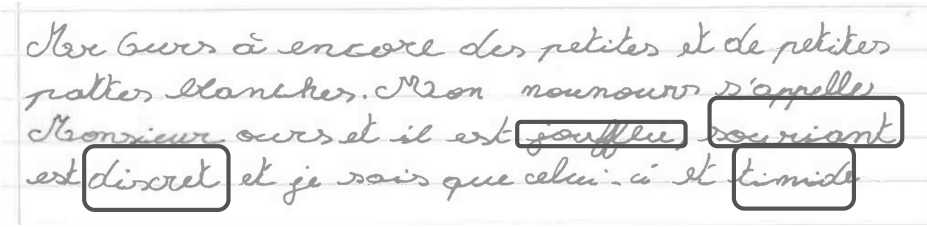
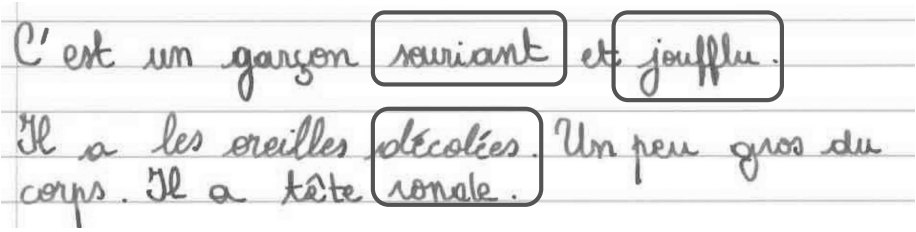

Mes ours à encore des petites et de petites pattes blanches. Mon nounours s'appelle Monsieur ours et il est ~~joufflu~~ souriant est discret et je sais que celui-ci et timide

Illustration 48 – XP2 : Extrait du chef-d'œuvre de MOLSO

Dès lors, nous pouvons raisonnablement affirmer que l'étayage spécifique a porté ses fruits, eu égard aux nouveaux termes présents dans les réécritures post-structuration.

En effet, chaque élève a ajouté au moins quatre mots nouveaux à l'ensemble de son texte. De plus, en observant les écrits B – texte de transfert – on constate que l'effet perdure et que les termes lexicaux appris lors de l'étayage sont toujours présents (Illustration 49 et Illustration 50) :


C'est un garçon souriant et joufflu.
Il a les oreilles décolées. Un peu gros du corps. Il a tête ronde.

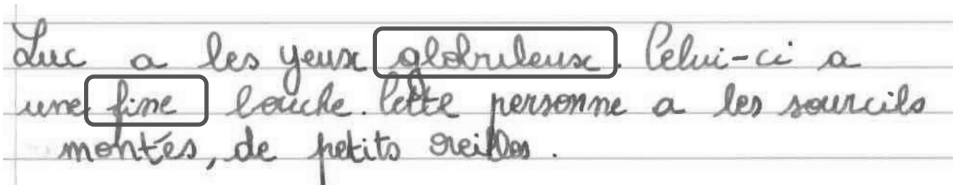

Luc a les yeux globuleux. Celui-ci a une fine bouche. Cette personne a les sourcils montés, de petits oreilles.

Illustration 49 – XP2 : Extrait du texte B de MOLSA

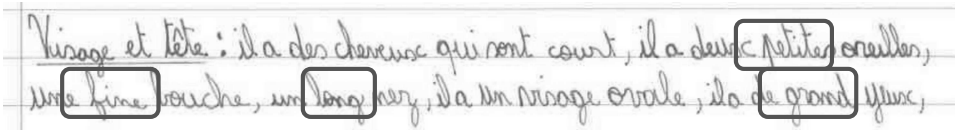

Visage et tête : il a des cheveux qui sont court, il a deux petites oreilles, une fine bouche, un long nez, il a un visage ovale, il a de grand yeux,

Illustration 50 – XP2 : Extraits du texte B de MOLAR

Nous pouvons encore confirmer cela en convoquant les résultats obtenus (sur base du test ANOVA : $F(2, 63)=45{,}25$; $p<{,}001$) après l'analyse statistique (Tableau 20).

Tableau 20 – XP2 : Moyennes et écarts-types des résultats en vocabulaire selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B

	Utilisation du lexique, du vocabulaire / 3	*HSD de Tukey-Kramer* Changement significativement différent entre deux versions consécutives
Premier jet	0,90 (0,75)	***
Chef-d'œuvre	2,63 (0,58)	
Texte B (transfert)	2,40 (0,66)	

En effet, les chiffres corroborent nos propos, puisqu'on remarque une **différence très significative** entre le premier jet et le chef-d'œuvre. Ce qui montre bien le passage d'une faible utilisation de termes appropriés à la description à l'utilisation plus forte d'un champ lexical développé.

De plus, la comparaison de chaque paire de moyenne permet de mettre en évidence une différence significative entre le premier et le second temps analysé, mais pas entre le chef-d'œuvre et l'écrit de transfert.

Ainsi, à la lueur de ces résultats, nous pouvons dire que les élèves ont sollicité, tant dans leur chef-d'œuvre (temps 2) que dans l'écrit de réinvestissement (temps 3) un vocabulaire varié et adapté à la situation de production et que l'activité d'étayage spécifique a eu un impact positif.

5. Autour des questions de ponctuation

Pour Thyrion (1997, p. 134), les signes de ponctuation « jouent un rôle significatif dans la communication écrite en fournissant au scripteur un ensemble de moyens pour structurer son propos et préciser son intention ».

L'étayage proposé dans la seconde expérimentation consiste à ponctuer, seul, en sous-groupe, en groupe-classe, un texte dénué de ponctuation (Colognesi & Gillet, 2014). Des relances sont apportées au fil de la recherche pour permettre de réaliser la tâche (voir activité complète en annexe, fiche 5).

Globalement, quand on observe la modification des textes des élèves, une amélioration est visible entre le premier jet (où des erreurs manifestes de ponctuation apparaissent, voire pas de ponctuation du tout) et l'écriture intermédiaire post-étayage (où une ponctuation qui facilite la lecture et la segmentation est présente), comme le montrent les deux extraits issus des productions d'un même élève :

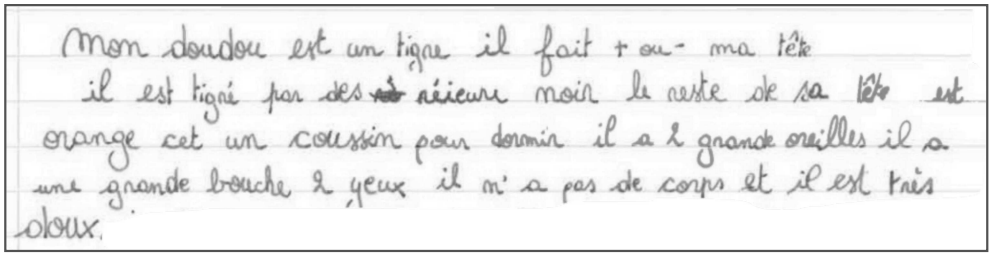

Mon doudou est un tigre il fait + ou - ma tête
il est tigré par des ~~rè~~ réieure noir le reste de sa tête est
orange cet un coussin pour dormir il a 2 grande oreilles il a
une grande bouche 2 yeux il n' a pas de corps et il est très
doux.

Illustration 51 – XP2 : Extrait du premier jet de MOLRO

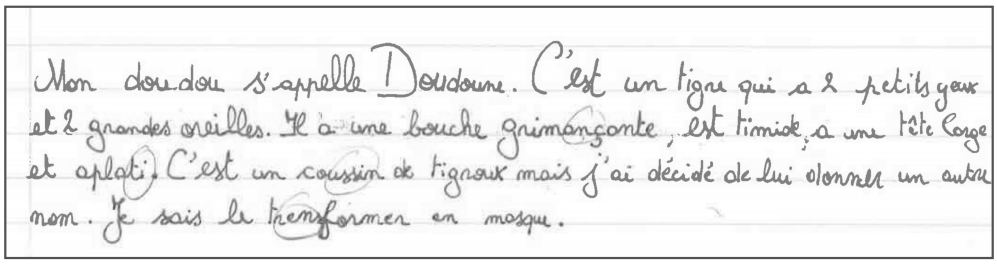

Mon doudou s'appelle Doudoune. C'est un tigre qui a 2 petits yeux
et 2 grandes oreilles. Il a une bouche grimaçonte, est timide, a une tête Large
et aplati. C'est un coussin de tigreaux mais j'ai décidé de lui donner un autre
nom. Je sais le transformer en masque.

Illustration 52 – XP2 : Extrait de la 4ème réécriture de MOLRO (après l'étayage)

Dans les points suivants, nous passons d'abord en revue ce qui émerge de l'activité proposée, quand on met les élèves devant un texte dénué de ponctuation ; pour ensuite nous intéresser aux modifications observées dans les textes, en analysant les écrits avant et après étayage.

5.1 Des éléments émergeant de l'activité proposée

Les réactions des élèves à l'écoute du texte lu sans ponctuation ne se font pas attendre et sont centrées sur l'élément manquant et ses incidences, comme on s'en rend compte par les verbatim des deux élèves proposés à l'Illustration 53:

MOLSA1	il manque les points / on souffre / on arrive pas à tout dire en une fois
MOLLA	il n'y a pas de ponctuation / il faudrait tout lire en une fois / on ne comprend pas bien

Illustration 53 – XP2 : Verbatim : réaction des élèves à propos de la ponctuation

A l'écoute des groupes qui comparent leurs productions autour du texte du Génie (après le temps de réflexion individuel), et quand on interroge les élèves via une médiation métacognitive, on se rend compte que la tâche est loin d'être aisée. Les quelques extraits de l'Illustration 54 font part de cette difficulté :

MOLOM	on ne sait pas trop quand mettre de la ponctuation / ni laquelle
MOLLAU	les points / ça se ressent où les mettre / mais les virgules / on ne sait pas où les placer
MOLAU	moi j'ai mis un point et une majuscule là // les autres ont mis une virgule / on ne sait pas ce qu'il faut faire
MOLJU	il y a aussi des signes différents / des points virgules / je ne sais pas où les mettre / certains en ont mis / moi pas
MOLNI	lui il dit qu'il faut une virgule ici / alors qu'il n'en faut pas // enfin je crois

Illustration 54 – XP2 : Verbatim : réaction des élèves à propos de la tâche

La discussion collective, à l'issue de la réflexion en équipe, est intéressante. En effet, les **éléments non négociables** isolés par les élèves au niveau des majuscules et des points ont été longuement débattus :

MOLNI	le sens de la phrase / quand l'information se termine / on met un point
MOLJU	et une majuscule à la phrase suivante
MOLTO	lire tout haut / ça peut aider / à trouver quand s'arrêter

Illustration 55 – XP2 : Verbatim : réaction des élèves à propos de la ponctuation (2)

En effet, le moment clé de l'activité semble être la lecture orale par l'enseignant des différentes propositions des équipes.

C'est véritablement en **discutant des divergences dans les textes** (d'abord en sous-groupe puis en groupe-classe avec le soutien de l'oral) que les élèves ont pu se rendre compte des **différents effets produits par les signes de ponctuation** : les temps d'arrêt et leur durée, la différence entre ces arrêts, la nécessité de segmenter des passages pour qu'ils deviennent compréhensibles, le détournement de certaines phrases (le manque d'un point d'interrogation fait surgir un problème). Avoir proposé à certains élèves, en relance, un panel de signes de ponctuation a permis d'alimenter le débat autour des différentes possibilités – et donc différents effets – pour la même phrase.

Dès lors, il nous semble qu'en fin de séance, les élèves ont élaboré des **stratégies pertinentes au niveau du placement de points et des majuscules**. De plus, ils ont « touché » aux autres signes de ponctuation activés par le texte, et ont mis en avant les effets produits par l'utilisation et la place des virgules sans pour autant avoir déterminé collégialement des balises sur lesdits effets. Il ne sera donc pas étonnant de constater que ce point n'est pas opérationnalisé dans les productions suivantes, comme nous le montrons ci-dessous.

5.2 Analyse des productions avant et après l'activité

L'analyse des productions des élèves dans leurs trois états (avant étayage spécifique, après étayage, chef-d'œuvre) fait apparaître de nombreux résultats intéressants, que nous traitons par item d'abord, puis dans une perspective plus globale et évolutive.

Comme nous l'avons signalé dans la partie méthodologie (chapitre 3, point 5.3.1), nous avons appliqué un test d'analyse de la variance aux résultats obtenus afin de comparer les moyennes des différentes réécritures (renseignées dans le Tableau 21) et de pouvoir analyser finement l'évolution des écrivants.

Tableau 21 – XP2 : Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves aux variables observées selon les temps d'écriture du texte (* : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001)

Moyennes et écarts-types	Nombre de phrases	Phrases correctes	Absence de point	Absence de majuscule	Utilisation de virgules
Avant étayage	8,35 (2,78)	7,58 (3,18)	0,41 (0,87)	0,52 (1,00)	5,05 (4,29)
Après étayage	9,23 (2,86)	8,64 (2,59)	0,29 (0,95)	0,17 (0,52)	7,23 (4,10)
Chef-d'œuvre	10,88 (4,38)	10,64 (4,34)	0,35 (0,60)	0,11 (0,33)	8,00 (5,63)
ANOVA $F(2, 48)$	2,39	3,44 *	0,08	1,80	1,77
HSD de Tukey-Kramer : différence significative		* entre le temps 1 (avant étayage) et 3 (chef-d'oeuvre)			

5.2.1 Phrases correctes

En termes de ponctuation, l'identification des phrases par la présence d'un point et d'une majuscule, ainsi que leur construction, semble être le point d'appui le plus « solide » et donc le plus maîtrisé pour les élèves. Généralement correcte, la structure phrastique est une porte d'entrée efficace pour aborder la question de la ponctuation des textes.

Pour ce qui concerne la **correction formelle des phrases**, comme le renseigne le Tableau 21, on constate une **évolution significative entre les différentes versions** des élèves (un passage de 7,58 à 8,64 après étayage pour 10,64 au chef-d'œuvre). Alors que, dans les écrits avant étayage, certains écrivants produisent plusieurs phrases erronées, la proportion de phrases correctement construites tend vers 100% dans les chef-d'œuvre.

Dans les cas de phrases erronées, il est très rare de constater simultanément un manque de majuscule en début et de point en fin de phrase. La plupart des omissions concernent les points qui sont absents, mais « compensés » par la présence d'une nouvelle majuscule qui

signale le changement de phrase ou par un changement de paragraphe. Dans ce cas, la mise en page indique, par un passage à la ligne, la présence d'une nouvelle phrase.

De manière assez prévisible, la proportion de phrases correctement construites d'un point de vue formel évolue donc favorablement.

Si le concept de « phrase », et les signes de ponctuation qui y sont associés semblent donc globalement acquis, on constate néanmoins des confusions étranges. Ainsi, certains élèves de 5e primaire entretiennent encore la **confusion phrase-ligne**, voire phrase-paragraphe, en marquant un passage à la ligne après chaque point et/ou en produisant des paragraphe-phrase. L'Illustration 56, deuxième version d'un élève de la classe, montre en effet le passage à la ligne après chaque point. Cette confusion évolue lentement, mais se maintient après l'étayage spécifique.

Mon doudou est dans un film très connu.
Il est la 2ième star du film.
Dans le film il a un propriétaire.
Il est l'ami du 1er star.
Je l'ai eu à 3 ans dans mon anniversaire.
Il a 3 sorte de film.
Il peut voler mais pour des fausse.
Il est mon meilleur doudou quand j'étais petit je dormais avec lui.
Je l'aimais quand j'avais 3 ans mais maintenant il est sur mon bureau immobile.

Illustration 56 - XP2 : passage à la ligne - élève de P5 - deuxième version

Correctement produites d'un point de vue formel, les phrases élaborées par les élèves peuvent également poser problème d'un point de vue sémantique. On rencontre ainsi, dans les écrits avant et après étayage, de nombreuses phrases qui commencent par une conjonction de coordination (ce qui ne constitue pas une erreur absolue, mais signale parfois, par leur répétition, une méconnaissance de l'unité sémantique de la phrase et/ou du rôle des conjonctions). C'est l' « **archiconnecteur "et"** » qualifié ainsi par Bronckart et Schneuwly (1991), qui est le plus utilisé par les élèves. Selon Favart et Chanquoy (2007, p.54), c'est parce qu'il « exprime à lui seul différents types de relations et de significations » et que son utilisation répétitive permet au scripteur « d'enchaîner les contenus à produire, témoignant ainsi d'une écriture par cycles "penser-écrire", sans élaboration globale du texte ». Pour eux, « cette répétition systématique s'explique notamment par le coût lié à la production » et Thyrion (1997, p.133), d'ajouter que le « et » assure « principalement la continuité de l'activité d'écriture en enchaînant les énonciations

successives (fonction de liage) ». Notons encore que le « et » est, en réalité, une persistance de l'oral dans l'écrit, dans le sens où il correspond à un usage oral de la langue qui répète plus facilement le connecteur comme ponctuant du discours et permet ainsi « le maintien de la continuité de l'activité du locuteur » (Favart et Passerault, 1999, p. 151).

Enfin, le nombre de phrases produites évolue entre les trois états du texte vers une augmentation progressive (sans pour autant que de nouvelles idées soient élaborées). La tendance est ainsi très nettement favorable à la **scission phrastique** plutôt qu'à la fusion, plus complexe à mettre en place en ce qu'elle nécessité l'usage de conjonctions ou de pronoms relatifs, par exemple. Les phrases jugées trop longues sont réduites, sans que la combinaison de phrases soit véritablement envisagée comme un ressort rédactionnel possible.

5.2.2 Virgules

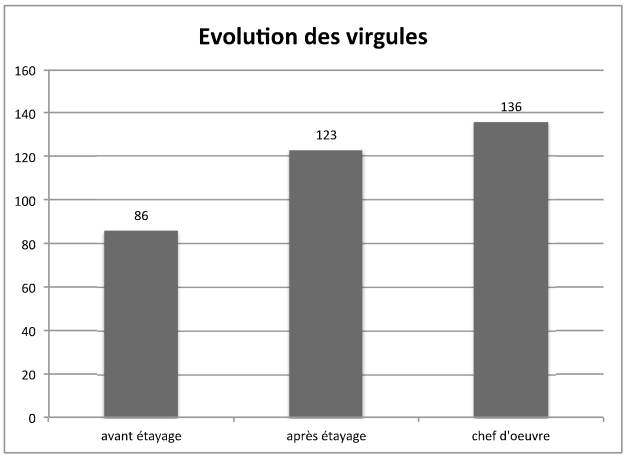
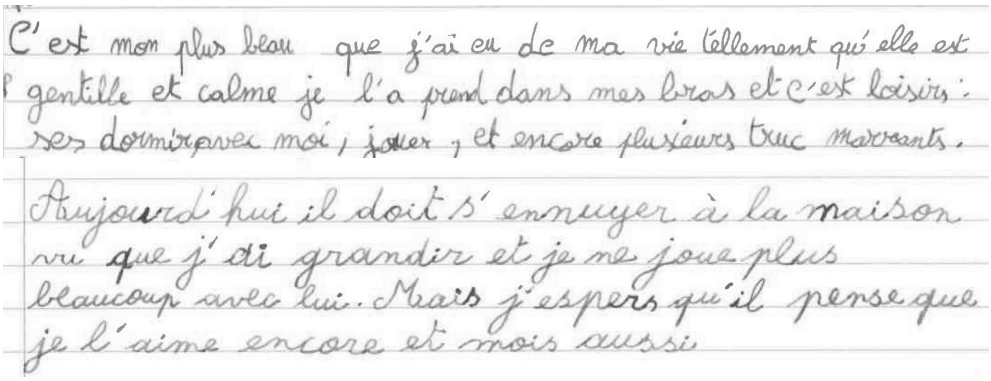


Figure 24 – XP2 : Evolution de l'utilisation des virgules

Comme le montre la Figure 24, la première observation manifeste est **l'usage augmenté des virgules** dans les trois états du texte (signalons que le volume textuel n'évolue pas significativement d'un texte à l'autre, étant, dans notre dispositif, presqu'en fin de processus. Les élèves n'ont donc plus ajouté de paragraphes nouveaux mais se sont plutôt concentrés, à ce stade, sur les aspects locaux). Les virgules, peu présentes avant l'étayage spécifique, sont convoquées et exploitées dans les réécritures, et allègent la rédaction.

Toutefois, leur usage, au-delà de leur augmentation quantitative, pose question. Ainsi, on observe que ces dernières se trouvent majoritairement présentes dans le premier paragraphe, et qu'elles sont peu nombreuses, voire absentes, des paragraphes suivants. Si on se réfère aux consignes données par l'enseignant et à la structure du texte demandé aux élèves, cela n'est que partiellement surprenant. En effet, la première partie de l'écrit concerne la description physique du personnage principal du texte (le doudou des élèves). On y trouve donc quantité d'adjectifs qui sont assez naturellement séparés par une virgule.

Cependant, les autres paragraphes, qui ont pour objectif de préciser comment le narrateur a construit sa relation avec le personnage du texte et quelles actions il(s) déploi(en)t présentent des phrases généralement plus longues, et des énumérations verbales. Or, dans ce cas, le recours à la virgule est délaissé au profit de l'utilisation de conjonctions de coordination en cascade, comme le montre l'Illustration 57. Outre le fait que la présence nécessaire d'une virgule devant les coordinations n'est manifestement pas acquise, le remplacement presqu'exclusif d'une ponctuation par la conjonction interpelle. Il n'y a en effet pas de lien entre la longueur des phrases proposées par les élèves et la présence de virgules (ou, paradoxalement, plus la phrase est longue, moins elle comporte de virgules), de sorte que ces dernières ne semblent pas être perçues comme moyen de permettre une « respiration » dans la phrase complexe, même si la situation s'améliore un peu dans les chefs-d'œuvre (virgules plus nombreuses et disséminées dans le texte).


C'est mon plus beau que j'ai eu de ma vie tellement qu'elle est gentille et calme je l'a prend dans mes bras et c'est loisirs : ses dormir avec moi, jouer, et encore plusieurs truc marrants.

Aujourd'hui il doit s'ennuyer à la maison vu que j'ai grandir et je ne joue plus beaucoup avec lui. Mais j'espers qu'il pense que je l'aime encore et mois aussi

Illustration 57 – XP2 : après étayage – conjonction de coordination « en cascade »

Les lieux d'apparition privilégiés du signe restent donc liés aux **énumérations d'adjectifs** ; et, dans les écrits retravaillés, à la **clôture d'un complément circonstanciel** mis en emphase en début de phrase, mais l'articulation des phrases complexes reste essentiellement la coordination.

Par ailleurs, l'augmentation quantitative de virgules, dans l'écrit après étayage, semble subir les effets d'une correction trop abondante de la part des élèves, qui ajoutent parfois inadéquatement des virgules jusque là absentes dans des espaces textuels non autorisés (entre un sujet et son verbe, après une conjonction de subordination). Ce phénomène disparaît dans le chef-d'œuvre.

5.2.3 Autres signes

Un autre constat intéressant est la **quasi absence d'autres signes de ponctuation**, en dehors des points et des virgules. Comme le montre le Tableau 22 reprenant les essais d'utilisation des signes, quelques écrivants emploient parcimonieusement les parenthèses ou les points d'exclamation, mais cela reste tout à fait anecdotique :

Tableau 22 – XP2 : Utilisation d'autres signes de ponctuation

	"…"	:	!	;	( )
avant étayage	7	6	3	0	4
après étayage	9	9	7	3	4
chef d'oeuvre	7	8	3	0	5

Le peu de présence des points d'exclamation est surprenant, dans le cadre d'un texte à fort impact émotionnel, dans lequel les phrases manifestent un lien fort et une volonté de modaliser sémantiquement la relation entre le narrateur et son personnage. Par ailleurs, l'évolution entre les différents états du texte est, de ce point de vue, très hésitante et fluctuante.

On constate en effet que dans l'écrit après étayage une légère augmentation des autres signes, mais elle se produit de façon anarchique. À titre exemplatif, certains élèves semblent avoir veillé, après l'intervention didactique, à intégrer les « deux points », mais aucun de ces ajouts n'est réellement pertinent, certains sont même fautifs. Ces signes disparaissent d'ailleurs systématiquement dans les productions ultérieures.

Seul un élève utilise et maîtrise le discours rapporté, et emploie à bon escient les deux points et les guillemets qui y sont associés. C'est également l'élève qui produit le plus de phrases et, proportionnellement, le plus de signes de ponctuation, en quantité et en variété. De ce point de vue, ce scripteur présente une maitrise textuelle très nettement au-dessus de l'ensemble de ses camarades. Il est à lui seul responsable, sur l'ensemble des trois états de productions, de 31 signes sur les 75 répertoriés pour la classe, il endosse donc à lui seul la paternité de 41% de ces signes auxiliaires[8].

Connaissant cette réalité (41% des signes dans une seule copie), nous pouvons donc constater que, **pour l'ensemble de la classe, la ponctuation est « sous exploitée »** par les élèves et que les régulations apportées sont encore très stéréotypées. Le gain de l'élève plus performant est part contre réel, ce qui signifie également qu'il est possible de faire évoluer certains scripteurs sur un temps court, alors que d'autres auront besoin de plus de temps et « d'essais ».

5.3 Discussion autour de la ponctuation

Mentionnons pour commencer que cette activité s'inscrit dans les préceptes des chercheurs dans le domaine de la didactique du français qui estiment, comme le rappelle Thyrion (1997, p. 135) qu'il est nécessaire « **d'aborder le système de la ponctuation d'un point de vue textuel** (ou même discursif) et non plus uniquement phrastique ». En effet,

8 Fait remarquable, il est également un des seuls à ne pas faire évoluer son texte via un découpage phrastique. Il alterne scission et fusion, afin de proposer des unités phrases plus cohérentes. La quantité de signes ne relève donc pas d'une surenchère, mais bien d'un véritable travail sur le texte à produire, avec des ajouts, des suppressions, des adaptations.

selon Fayol (1989) et Schneuwly (1984), la ponctuation se manifeste essentiellement lors de changements énonciatifs, ou aux frontières des épisodes dans les récits.

Ici, outre l'analyse quantitative liée à la présence des signes de ponctuation dans les différentes versions des écrits, les observations de ces productions permettent de mettre en évidence plusieurs constats généraux.

D'abord, il semble que le **concept de phrase soit globalement maîtrisé**, et les quelques lacunes encore présentes dans les écrits trouvent des hypothèses explicatives assez vraisemblables : les absences de point sont généralement « comblées » par la présence des majuscules en début de mots suivants, et on peut postuler qu'il s'agit davantage de négligence, les élèves ne produisant pas l'erreur de façon systématique, et la corrigeant assez aisément. Certaines confusions phrase/ligne/paragraphe sont maintenues dans les versions intermédiaires, mais disparaissent dans le chef-d'œuvre. D'autres erreurs, essentiellement d'absence de majuscules, s'expliquent par le fait que les élèves travaillent sur une version qui a déjà été modifiée lors d'une intervention sur les répétitions. Certaines d'entre elles, transformées en groupes nominaux, ne trouvent pas la majuscule pour des raisons simplement typographiques (présence de ratures, inscription dans l'interligne, etc.) et régulent naturellement dans le chef-d'œuvre.

Ensuite, l'évolution du **travail sur la ponctuation** se fait essentiellement de **manière augmentative**, tous les élèves proposant dans leurs écrits finaux des textes qui comprennent plus de signes que dans leurs écrits intermédiaires. L'augmentation est **progressive** tout au long du processus d'écriture. Ce n'est pas forcément une preuve de qualité, puisqu'aucun élève n'a veillé à réorganiser son texte en fusionnant des phrases au moyen de conjonctions, ou de pronoms relatifs, comme si un travail sur la ponctuation devait forcément induire une augmentation de signes. La **relation quantité/qualité** n'est pas toujours évidente.

Enfin, il semble évident que les élèves identifient mal le rôle effectif que peuvent avoir d'autres signes de ponctuation, qu'ils utilisent de façon aléatoire.

Ces différents constats tendent à démontrer qu'une intervention sur la ponctuation est d'autant plus nécessaire qu'elle est manifestement peu réfléchie par des élèves qui mécanisent les démarches qui leur sont proposées, probablement parce que ces démarches ne sont pas assez présentes dans leur cursus de formation en écriture, et certainement pas assez **associées aux effets produits sur le lecteur**. Si on s'en réfère aux travaux de Thyrion (1997), une clé pour une utilisation adéquate de la ponctuation est de développer chez les élèves une aptitude méta-textuelle et/ou méta-discursive.

Il est néanmoins encourageant de constater que l'élève qui avait, dans son premier état de production, une maitrise des phénomènes de ponctuation nettement supérieure aux autres propose, en production finale, un écrit amélioré. De ce point de vue, le gain qualitatif a été plus grand pour l'élève qui avait déjà la plus grande compétence. Si cela interroge l'étayage, la présence du saut qualitatif justifie la mise en œuvre de séquences didactiques spécifiques. Simplement, ces séquences doivent manifestement être plus nombreuses, et plus raisonnées, la ponctuation, excepté son aspect irréfutable pour ce qui concerne la

détermination de la phrase, étant inévitablement **lié à la notion d'effet à produire**, et partant, de variabilité. (…)

6. Discussion au niveau des étayages

Après l'analyse détaillée de différents étayages spécifiques et de leurs effets, il semble que nous pouvons mettre en avant le **bénéfice et les sauts qualitatifs apportés** à toute la classe et pour chacun des élèves. Ainsi, « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte [ont permis] à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1998, p. 148).

On constate ici qu'écrire nécessite bien plusieurs « séances en classe, avec l'appui d'aides pertinentes » (Garcia-Debanc, Beucher, Volteau, 2008, p. 182) occasionnant un **gain important** relativement aux éléments de l'organisation du texte, des anaphores et leur diversification au sein du texte, des stratégies mises en place pour analyser les textes d'autrui, du vocabulaire employé, et des signes de ponctuation non négociables.

Si évident que soient ces gains lors de **l'exploitation immédiate** des éléments structurés dans la production écrite (et donc un **réinvestissement direct dans la réécriture suivante**), il est notable de constater que le saut qualitatif se maintient dans une production ultérieure, plus détachée temporellement et stratégiquement du moment d'apprentissage dédié (l'écrit B). Nous reviendrons sur cette affirmation dans le focus consacré au transfert.

De plus, dans le cadre de la **grammaire** que nous avons développée dans notre exploration théorique, il est intéressant de constater ici qu'elle **passe « inaperçu »** aux yeux des élèves, dans le sens où les activités proposées n'ont pas été vécues comme des impositions inhérentes à un programme mais bien comme des **aides** destinées à performer dans la tâche d'écriture. Ainsi, passer par la production d'écrit pour travailler la grammaire semble **« réconcilier »** les élèves avec celle-ci.

Ce phénomène, au-delà du sens perçu dans les activités, provient également, selon nous, du fait que les **trois grammaires** (du discours, de texte et de phrase) **sont envisagées simultanément** en activant des **démarches cognitives diverses**. Ainsi, les élèves ont agi à l'échelle du **discours** (en produisant un énoncé signifiant adapté à la situation communicationnelle), se sont intéressés à la construction et au fonctionnement du **texte** (par la prise en compte des éléments de relation (organisation générale), de répétition (anaphores), de progression de l'information et de cohérence, et ont considéré les **aspects morphologiques et syntaxiques**.

Néanmoins, si ces différents temps d'étayages ont montré leurs effets positifs, il nous semble que la **prudence** s'impose quant à **leur nombre et leur diversité**. En effet, nous sommes passé de deux moments décontextualisés dans la première expérimentation à cinq dans la seconde. Dès lors, multiplier ces outillages langagiers pourrait avoir comme risques d'amener une **surcharge cognitive** des élèves, de les dégager de **l'objectif premier** : écrire en prenant du plaisir, ou encore de les « forcer » à se focaliser sur des aspects locaux du

texte au détriment de la globalité de celui-ci, et par conséquent de « perdre » l'aspect conjoint des trois grammaires dont nous venons de parler.

Dans cette perspective, puisque la production d'un seul texte ne peut résoudre toutes les difficultés et apporter tous les outils en une fois, il semble plus opportun de choisir judicieusement les étayages spécifiques inhérents au texte à produire et de privilégier un **travail dans la durée**, comme nous aurons l'occasion de le développer dans nos conclusions générales.

Plus concrètement, de notre analyse des résultats, nous retenons comme lignes de force et **principes didactiques** les gestes suivants :

- inviter les élèves à **comparer** leurs textes entre eux pour faire naître un conflit socio-cognitif, des désaccords de points de vue, et la nécessité de recourir à un ou **plusieurs modèles** pour trancher ;
- faire **analyser** ces modèles – écrits de référence – par les élèves afin d'arriver, par un travail d'analogies et de comparaisons, à un consensus mettant en évidence les **invariants et caractéristiques du genre** de texte à produire, balises pour la réécriture suivante ;
- proposer une **stratégie** particulière (carte heuristique du pirate par exemple) pour amener les écrivants, par mimétisme, à l'exploiter en fonction de leurs besoins ;
- construire collectivement, au fil de l'activité, des « **référentiels panneaux** » dans l'optique de garder des traces et de permettre les réinvestissements directs dans les réécritures suivantes ;
- proposer une **tâche décontextualisée** (avec un autre genre de texte par exemple) pour montrer que le savoir se développe dans d'autres genres d'écrits ;
- avoir comme support **un texte d'élève** ayant la même consigne d'écriture, mais qui ne fait pas partie du groupe-classe, dans le but d'amener une prise du recul pour une analyse fine, centrée sur ce qu'on peut dire du texte, comment on peut le faire et dans quelles conditions.

Plus largement, terminons par mettre en exergue **trois raisons** qui pourraient expliquer l'efficacité des étayages proposés : la situation de départ, les interventions de l'enseignant in situ et la clôture de l'activité.

Mentionnons d'abord que les **situations de départ** de nos étayages s'inscrivent dans un projet d'écriture global et, puisque l'intention révélée par l'enseignant au début de l'activité rend compte du fait qu'elle est dédiée à **outiller le scripteur** pour qu'il soit plus performant, renvoie à la perception qu'ont les apprenants de la **valeur des activités** proposées, une des principales sources de motivation (Viau, 1999 ; Eccles & Wigfield, 2002).

De plus, chaque tâche déclencheur d'étayage s'inscrit dans une logique de travail par **situation-problème**, telle que nous l'avons définie dans nos fondements pédagogiques. Par exemple, réécrire le texte pour retirer la répétition du personnage principal engage l'élève à surmonter le problème en faisant appel à ce qu'il connaît mais en montrant aussi les limites de ses stratégies à un moment donné. Ainsi, notre situation-problème de départ est bien

d'**agir sur le texte** – et pas seulement se contenter de le lire – pour le rendre cohérent et c'est par ce biais que les questions sur la langue vont se déployer.

En second lieu, les **interventions de l'enseignant** pour soutenir la tâche au fil de l'activité sont à relever. Dans ces aides **in situ**, soulignons les **médiations métacognitives** permettant aux écrivants d'évoquer leurs obstacles (la difficulté de trouver des idées variées pour remplacer le personnage par exemple) ; les temps de **confrontations entre pairs** focalisés sur les propositions de résolution – et surtout – sur la manière dont les uns et les autres s'y prennent ; les outils suggérés en **relance** pour surmonter les obstacles ; les temps de **mise en commun** permettant d'isoler les **stratégies intéressantes**.

Le troisième aspect que nous voudrions mettre en lumière est la **clôture de l'activité** où des outils sont construits avec les apprenants afin de **garder traces**. Elles prennent la forme d'une mise en mots des différentes stratégies utiles, d'un tableau structurant, d'une affiche laissant des éléments issus de l'activité. A l'issue chaque étayage spécifique, une **médiation métacognitive *a posteriori*** est suggérée à chacun, avec comme question centrale « à refaire, quelles **stratégies** allez-vous mobiliser pour être plus efficaces ? », favorisant l'autorégulation et la planification d'une nouvelle action future.

Après avoir présenté l'impact des étayages spécifiques offerts par l'enseignant, nous passons en revue, dans le chapitre suivant, les aspects en lien avec le processus de l'élève. Ainsi, nous présentons les résultats relatifs aux dimensions sociale (les interactions entre pairs autour des textes des autres) et métacognitive.

Chapitre 5

L'impact des interactions et de la métacognition

Le chapitre 5 présente l'analyse des résultats obtenus avec comme porte d'entrée l'élève. Il est structuré autour des questions de recherche s'intéressant (1) aux effets des temps d'interactions entre pairs et (2) à l'apport des médiations métacognitives.

Références

Une version de l'analyse consacrée à la dimension métacognitive a été déposée par Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (accepté) pour une parution dans un ouvrage collectif sur l'apprentissage autorégulé initié par Cartier, S. et Noël, B., dans la collection *Perspectives en éducation et formation*, dirigée par Jonnaert, P. aux éditions De Boeck.

Chapitre 5 : L'impact des interactions et de la métacognition

Après avoir montré que les étayages avaient un effet direct sur les réécritures, voyons à présent dans quelle mesure les interactions et la métacognition ont un impact ou non sur les réécritures et le développement de la compétence scripturale des élèves. Dans un premier temps, nous développons les bénéfices identifiés relatifs aux interactions. Dans un second temps, nous mettons en exergue les apports qu'a permis la métacognition.

1. Les interactions entre pairs. Quel est l'impact des moments d'interactions en sous-groupes ?

Nous trouvons dans les verbatim et dans les textes différentes améliorations, dont nous allons montrer qu'elles sont issues des interactions. Ainsi, nous passons en revue ces **différents bénéfices**, en les mettant en lien avec les composantes de la compétence scripturale : l'amélioration des idées ; la précision du vocabulaire ; la production de phrases sémantiquement et syntaxiquement correctes ; l'orthographe ; l'aspect lisibilité et présentation ; et l'affinement de la situation de communication. Pour ce faire, nous utilisons quasi exclusivement les données récoltées dans le cadre de la première expérimentation (cfr. note du début de chapitre, p. 153).

1.1 Premier bénéfice : au niveau de l'élaboration des contenus

Par rapport à l'élaboration des significations (**aspects socio-pragmatiques et encyclopédiques**), on constate une évolution **du texte** au fil des réécritures. Le nombre de phrases n'augmente pas nécessairement fortement mais il y a par contre une **augmentation de la qualité des informations** et de la longueur de l'écrit. L'Illustration 58 donne un aperçu de l'évolution du texte dans son ensemble : on voit ici que le volume textuel augmente, que l'organisation générale se modifie[1]. Les idées et thèmes abordés se diversifient.

[1] L'illustration est ici à titre exemplatif pour se rendre compte de l'allure globale changeante du texte. Etant donné les dimensions, elle n'a pas l'ambition de montrer l'évolution du contenu.

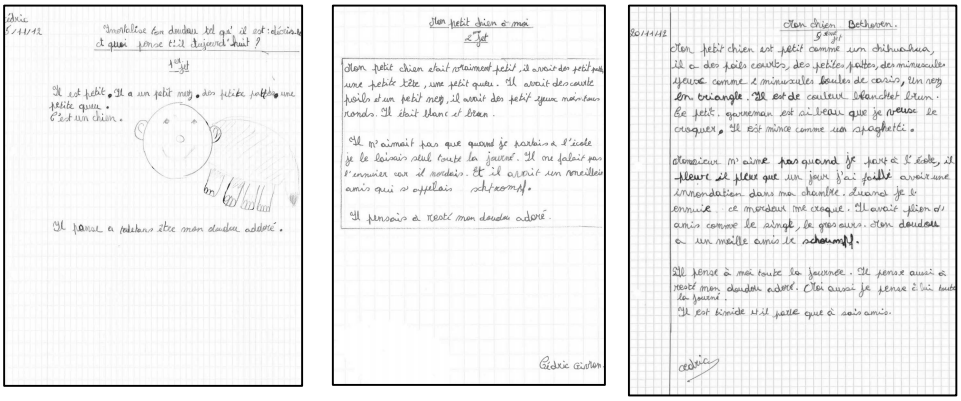


Illustration 58 – XP1 : Textes de TUBCE1 : évolution des idées à la première, deuxième version et au chef-d'œuvre

Pour préciser encore ces propos, on peut observer l'évolution du premier paragraphe d'un élève (TUBVA1). On remarque les précisions apportées d'une version à l'autre (Illustration 59, Illustration 60, Illustration 61 et Illustration 62) et constater, par ces extraits exemplatifs de l'ensemble du groupe, **l'évolution des idées et des détails**, avec, au fil des réécritures, de **nouveaux aspects rapportés** (relatifs au caractère, aux hobbys, aux pensées, aux actions, …) alors que le premier jet est, comme nous l'avons mentionné au point précédent, assez pauvre en contenus.

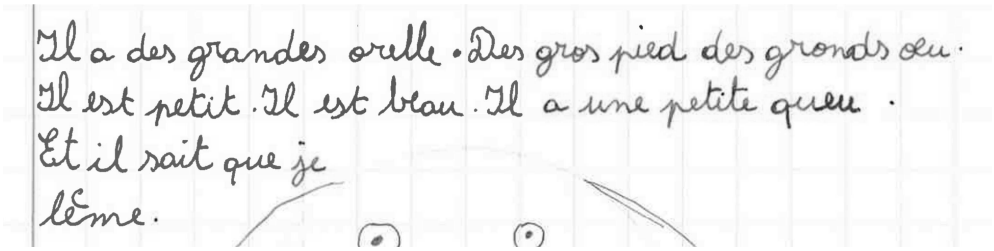


Illustration 59 – XP1 : Extrait du premier jet de TUBVA1 : 7 informations

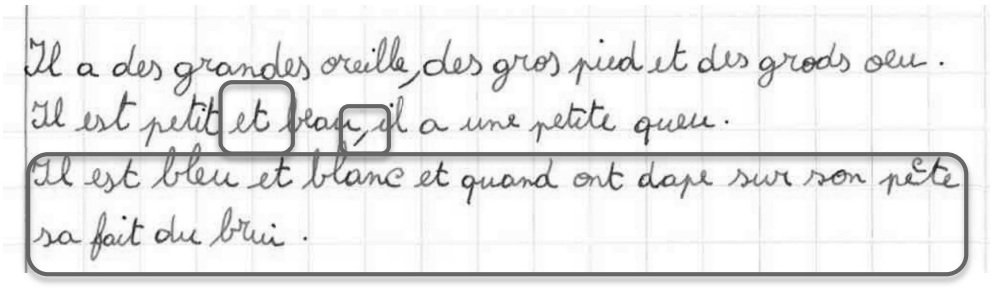


Illustration 60 – XP1 : Extrait de la deuxième version de TUBVA1 : 8 informations

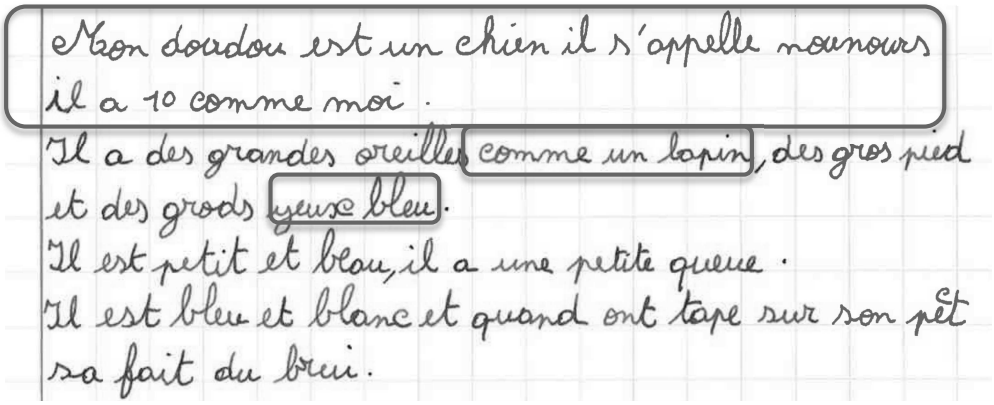

Mon doudou est un chien il s'appelle nanours il a 10 comme moi.
Il a des grandes oreilles comme un lapin, des gros pied et des grods yeux bleu.
Il est petit et beau, il a une petite queue.
Il est bleu et blanc et quand ont tape sur son pêt sa fait du bruit.

Illustration 61 – XP1 : Extrait de la troisième version de TUBVA1 : 12 informations

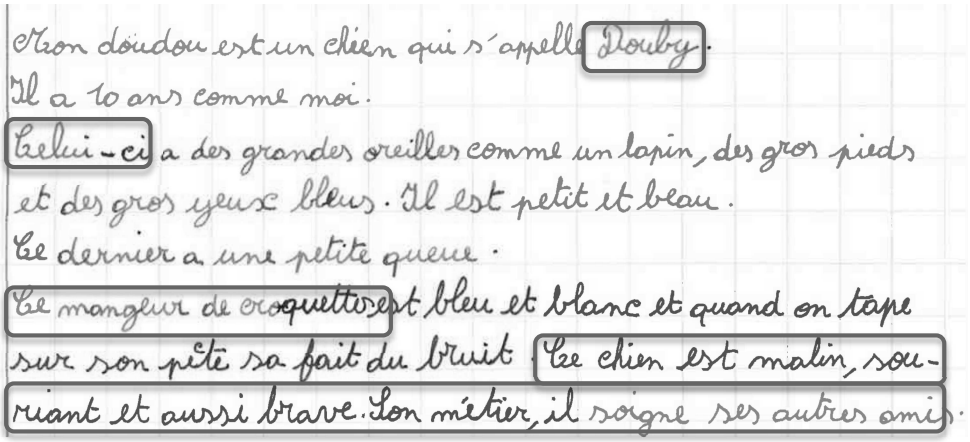

Mon doudou est un chien qui s'appelle Douby.
Il a 10 ans comme moi.
Celui-ci a des grandes oreilles comme un lapin, des gros pieds et des gros yeux bleus. Il est petit et beau.
Ce dernier a une petite queue.
Ce mangeur de croquettes est bleu et blanc et quand on tape sur son pêté sa fait du bruit. Ce chien est malin, souriant et aussi brave. Son métier, il soigne ses autres amis.

Illustration 62 – XP1 : Extrait du chef-d'œuvre de TUBVA1 : 17 informations

Assorti à cela, une évolution au niveau de la longueur du texte est remarquable pour l'ensemble du groupe, comme le montre la courbe des moyennes (sur base du test ANOVA : $F(5, 90)=13,79$; $p<,001$) de la Figure 25.

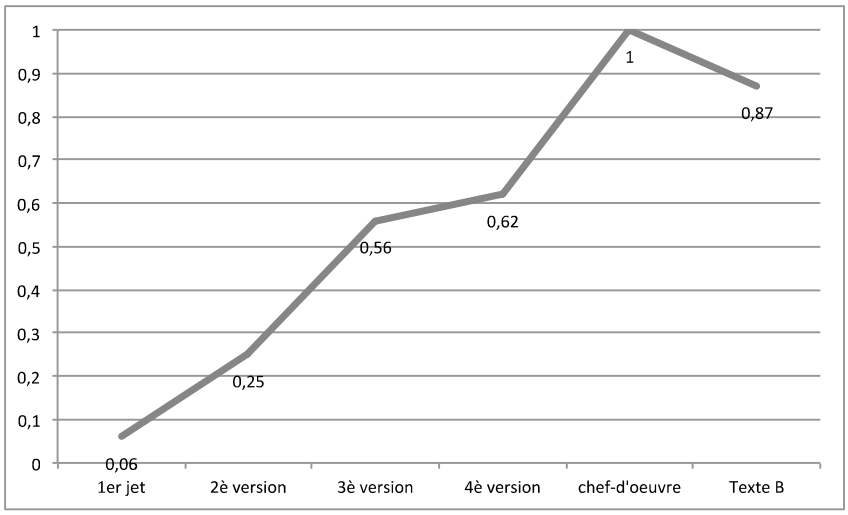


Figure 25 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour l'item "Longueur du texte" (Résultats /1)

A en écouter les médiations métacognitives – dont des extraits sont proposés ensuite – l'évolution du texte semble avoir été **stimulé par deux événements** : la lecture des **textes d'auteurs/modèles** et la discussion qui en est issue, et l'apport des idées émises par les **commentaires des pairs**.

En effet, après laissé le temps aux élèves pour lire les textes de référence proposés, l'enseignant a questionné les élèves sur les informations indiquées pour développer le personnage. Ces éléments ont été consignés au tableau et ont fait l'objet d'un référentiel qui a pu servir lors de la réécriture. L'Illustration 63 propose cette discussion où la dimension des interactions enseignant/élèves est possible à partir des textes modèles, ce qui est intimement lié à l'étayage proposé. Dès lors, mentionnons que notre découpage en focus répond à une logique méthodologique mais que les liens entre eux sont évidents.

ENS	que disent les auteurs que vous venez de lire de leur personnage ?
TUBVA1	ils expliquent comment ils sont
TUBCO1	ils font la description du personnage
ENS	qu'en disent-ils ? De quelles informations parlent-ils ?
TUBBR1	de son physique
ENS	oui / uniquement ? / et dans un autre paragraphe alors
TUBCE1	son potentiel / son caractère / son expérience / ce qu'il fait (silence / écriture de l'information au tableau)
ENS	d'autres choses encore ?
TUBNO2	son métier / ses passions // ce qu'il fait de sa journée
ENS	oui // c'est ça / c'est aussi ses actions / et dans votre texte à vous / en fonction de la consigne / vous aurez besoin d'un troisième paragraphe
TUBMA1	oui / à quoi il pense / ses pensées

Illustration 63 – XP1 : Verbatim : discussion autour des éléments détectés dans les textes d'auteurs

L'extrait de médiation suivant (Illustration 64) confirme cette affirmation que c'est en ayant lu les **modèles** que les élèves ont trouvé les éléments qu'ils pouvaient déployer pour développer leur texte. On y constate également l'impact de **l'alternance lecture / écriture** :

ENS	Je vois que tu as ajouté des idées sur sa forme / ça n'était pas dans ton texte de départ
TUBBR1	non
ENS	tu peux me dire pourquoi tu as ajouté cet élément là
TUBBR1	hier on a vu dans les textes qu'il fallait dire plus sur le personnage // le mien / il n'était pas assez décrit // alors j'ai regardé chez moi mon doudou
ENS	et en quoi ça va rendre ton texte meilleur d'avoir ajouté
TUBBR1	ça va être mieux / pour le reconnaître / on a besoin de savoir plus de détails (silence)

Illustration 64 – XP1 : Médiation métacognitive : utilisation des modèles

Ajoutons à cela, comme nous le disions, l'intérêt et l'impact des **discussions entre élèves** permettant l'amélioration des idées. Elles viennent comme soutien à l'étayage. La discussion relatée à l'Illustration 65 en est un exemple :

TUBRO1	il faudrait qu'il mette plus d'idées / qu'il ajoute des mots
TUBAR1	note / où il devrait mettre des choses en plus
TUBRO1	là // il pourrait parler des couleurs de son doudou
TUBAR1	oui // il devrait aussi écrire le nom du doudou

Illustration 65 – XP1 : Verbatim : impact des discussions entre élèves

La force et l'utilité des commentaires laissés dans les textes (ou en marge) sont fortement mises en évidence par les élèves dans les médiations métacognitives (voir point 2 de ce chapitre) dans le sens où ils leur permettent de progresser, dans un **esprit coopératif**. C'est en effet en proposant pour eux, entre eux, des conseils et des pistes d'amélioration que les textes évoluent.

Par ailleurs, au niveau de l'élaboration des contenus, nous pouvons également mettre en évidence l'aspect **créativité** qui se développe de version en version, de groupe de discussion en groupe de discussion. Si "il n'existe pas de mesure standard de la créativité acceptée par tous" (Grégoire, Vlieghe & Lebrun, 2010, p. 89), nous pouvons remarquer des aspects relatifs à la fluidité, la flexibilité et l'originalité, rendus possibles notamment par les interactions entre pairs. Ces trois facteurs caractérisent en effet la créativité, comme l'explique Guilford (1967).

La **fluidité**, qui correspond à la capacité à produire beaucoup, se développe au fil du processus étant entendu, comme nous le montrons *supra*, que les idées et les informations différentes augmentent. C'est ainsi les discussions entre pairs et les commentaires des autres qui permettent aux idées de se multiplier et aux blocages éventuels de diminuer.

La **flexibilité**, qui renvoie au nombre de catégories d'idées générées, est également présente. En effet, les écrivants déploient, de version en version, de plus en plus de catégories permettant de décrire leur doudou, tant au niveau physique (où on passe d'une description globale à des aspects de plus en plus précis) qu'au niveau de ses actions, ses pensées. Ainsi, en fonction des commentaires laissées, les scripteurs changent domaine dans le sens où ils ajoutent des paragraphes permettant d'amener des nouvelles catégories d'idées.

L'**originalité** s'observe par les réponses inhabituelles mais jugées pertinentes, c'est le caractère inventif. Elle se remarque par exemple dans les textes des élèves par la production de mots peu fréquents ou par certains passages inattendus mais tout à fait adéquats dans le cadre de la tâche d'écriture proposée. Cet élève par exemple (Illustration 66) propose un métier à son doudou, aspect tout à fait inattendu de la part des lecteurs.

Il joue dans mon lit. Il est vétérinaire. Il soigne des grands animaux, il soigne des éléphants, des girafes ...

Illustration 66 - XP1 : Extrait de la troisème version de TUBRO, originalité

Ces aspects inhérents à la créativité peuvent également trouver écho dans le point suivant, qui aborde le vocabulaire.

1.2 Deuxième bénéfice : au niveau du vocabulaire

Au niveau du vocabulaire, on constate l'apparition, de réécriture en réécriture, de mots nouveaux, plus recherchés. Dès lors, les résultats obtenus pour cet item (sur base du test ANOVA : $F(5, 90)=33,39$; $p<,001$) sont en nette évolution tout au long du processus d'écriture, comme le renseigne la Figure 26.

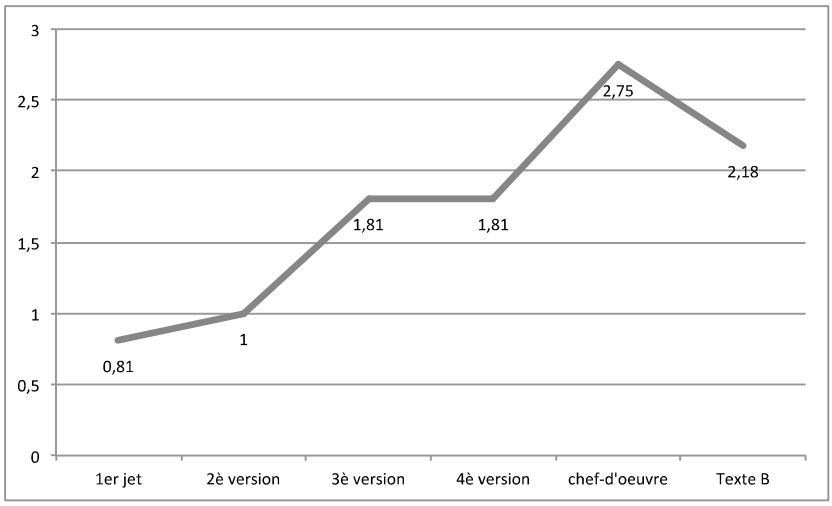


Figure 26 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour l'item "Vocabulaire" (Résultats /3)

Il semble que les discussions en équipe autour des textes d'autrui aient permis au vocabulaire d'être aménagé en fonction du sens du message, comme le suppose le verbatim suivant où une discussion autour du mot « hagard » a lieu :

TUBRO1	au dictionnaire ils disent égaré, qui a l'air hébété pour hagard // un air effrayé et perdu
TUBNO1	ça a du sens ça / j'pense pas / mon doudou était hagard / il s'appelle Babou / note pas de sens dans la phrase
ENS	vous avez écrit pas de sens dans la phrase / mais il faut l'aider alors / qu'est-ce qui n'a pas de sens / qu'est-ce qu'il doit faire pour que ça soit meilleur
TUBNO1	il aurait du mettre perdu / il a certainement voulu dire égaré alors mais égaré dans le sens perdu / pas dans le sens effrayé // pourquoi son doudou serait effrayé / surtout au début du texte / il est perdu quelque part ça / c'est possible
TUBRO1	on entoure / on lui demande pourquoi / on propose perdu (silence)

Illustration 67 – XP1 : Verbatim : recherche de mots, autour du vocabulaire

Cette discussion fait écho à quelques autres **débats autour de mots particuliers**. Les élèves ont recours au dictionnaire – référentiel universel – pour se mettre d'accord et mettre à jour le sens du terme et le confronter à la phrase. S'il est convenu que la proposition ne fonctionne pas, une alternative est alors suggérée.

Néanmoins, il nous semble, malgré la précision des mots qui s'améliorent de version en version, que le lexique dans son ensemble reste assez « basique » et **peu développé**. Nous trouvons en effet peu de termes précis pour caractériser le personnage ou pour qualifier des parties de son corps :

Cette fripouille a un nez comme une pomme de terre. (TUBAR1- 4ème version) Ce petit garnement est si beau que je veux le croquer (TUBCE1- chef-d'œuvre) Mon doudou a un nez tout rond et des joues bien joufflues (TUBCO1- chef-d'œuvre)

Illustration 68 – XP1 : Extraits de textes – richesse du vocabulaire

C'est en fonction de ce constat, que nous avons proposé l'étayage spécifique mentionné auparavant, dont nous avons discuté l'impact dans les pages 173-176.

1.3 Troisième bénéfice : au niveau textuel et phrastique

Au niveau textuel, on remarque que certains groupes ont eu une **relecture de l'ensemble du texte**, signalant ainsi des **incohérences** : soit une mauvaise organisation en **paragraphes** (et proposant ainsi un remaniement possible), soit un problème au niveau anaphorique (et signalant des pistes d'**aménagements des procédés de reprise)**. En effet, nous mentionnions ce point dans le développement de la question précédente en précisant que certains élèves étaient restés, dans l'ajustement de leur production à l'issue de l'étayage sur les anaphores, très « scolaires ».

Par ailleurs, à la lecture des retranscriptions, le seul **élément commun** qui transparaît dans les discussions de tous les sous-groupes est le débat sur les **phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes**. Nous entendons par phrase sémantiquement et syntaxiquement correctes des **propositions acceptables** au regard de la **situation de communication définie en classe** (ceci pour aller au-delà de la notion de phrase graphique majuscule/point). Les phrases **syntaxiquement correctes** sont des **phrases réglées par la grammaire,** indépendamment du sens. Ce sont donc la structure, les relations entre les mots et groupes, leurs accords qui sont pris en considération. Les phrases **sémantiquement correctes** sont, quant à elles, des phrases porteuses de sens, **intelligibles** dans la mesure où le contenu du message peut être compris.

Dans ce cadre, les élèves s'attachent à **relire les phrases**, à formuler des commentaires et des pistes en termes de ponctuation, de sens, d'aménagement de la structure syntaxique… Et on assiste à des débats tels que ceux proposés dans l'Illustration 69, exemple intéressant de conflits socio-cognitifs, traces d'apprentissage :

TUBJU	ils ont tout le temps mis des points et des virgules
TUBCO	oui mais ça c'est normal / non
TUBJU	non c'est pas normal / il y en a qui écrivent leurs phrases sans virgule
TUBCO	oui mais c'est pas bon // là c'est une question / il doit mettre un point d'interrogation
(…)	

TUBBR1	il doit mettre plus de ponctuation / on ne peut pas lui dire que c'est bien / il n'a mis qu'un point / c'est pas assez hein
TUBVA1	oui c'est vrai
TUBLI1	fais une ligne quand il peut mettre un point
TUBVA1	il doit mettre plus de ponctuation / là il a pas mis de point alors qu'il commence une nouvelle phrase / et il n'a aucune virgule
(…)	
TUBGA1	il écrit / mon doudou est gros aussi orange / ça ne va pas
TUBNO2	ajoute un et/ou il peut faire deux phrases

Illustration 69 – XP1 : Verbatim : autour des signes de ponctuation et des phrases

Ce souci systématique accordé aux phrases pourrait dès lors expliquer la stabilisation de la courbe et le réinvestissement de cette compétence particulière dans les écrits B.

A cet égard, le Tableau 23 propose le détail des **structures de phrases** envisagées par les élèves. Notons que, comme nous l'avons déjà annoncé plus haut, on assiste dans les faits à un phénomène **d'évolution du texte**. En effet, le nombre de phrases est passé de 133 au premier jet à 220 au chef-d'oeuvre, montrant ainsi une augmentation de 165%. De plus, les phrases sont plus denses et sont marquées par l'apparition de circonstanciels, de subordonnées, de signes de ponctuation pour effectuer des juxtapositions et de mots liens pour coordonner.

Les chiffres proposés dans le tableau sont les occurrences réelles. Pour la colonne nombre de phrases, par exemple, il s'agit du total de phrases produites par l'ensemble des élèves de la classe pour chaque temps d'écriture (la colonne « autres » correspond à toute phrase qui n'a pu trouvé place dans les autres structures comme une phrase de type sujet-verbe).

Tableau 23 – XP1 : Evolution des phrases

Nombre de…	TOTAL	DETAIL			
	Phrases	De type Sujet-Verbe-Complément	Avec circonstanciel (s)	Subordonnées	Autres
1er jet	133	79	31	11	12
2ème version	182	88	52	33	9
3ème version	210	95	77	32	6
4ème version	229	94	84	30	21
Chef-d'œuvre	220	80	77	63	0
Texte B	155	65	48	41	1

Comme le montre ce tableau, le nombre de phrases augmente de version en version (de 133 au total à 220 au chef-d'œuvre), avec des précisions amplifiées également par la présence de circonstanciels (31 au premier jet à 77 au chef-d'œuvre) et l'élaboration de

subordonnées (de 11 à 63). On assiste à des **modifications de structures** telles que celles présentées dans l'Illustration 70 (orthographe corrigée).

Deuxième version	Troisième version	Type de changement
Mon doudou c'est un éléphant. Mon doudou il s'appelle Babar. (TUBAL1)	Mon doudou, c'est un éléphant **qui** s'appelle Babar. (TUBAL1)	Ajout d'une subordonnée relative, pour éviter la répétition.
Et mon doudou c'est mon plus fidèle compagnon il sait que je l'attends chaque soir, mon doudou c'est toute ma vie. (TUBNI)	Mon doudou, c'est mon plus fidèle compagnon. Il sait que je l'attends chaque soir **dans mon lit**. (TUBNI)	Ajout de ponctuation pour séquencer les informations et former plusieurs phrases. Ajout d'un circonstanciel.
Il aime jouer avec moi. (TUBLA)	Il aime jouer **au foot** avec moi **dans le jardin**. (TUBLA)	Ajout de compléments.

Illustration 70 – XP1 : Modification de structure de phrases, extraits

Nous constatons ainsi une **évolution de réécriture en réécriture de l'aspect phrastique**. Cette augmentation de qualité n'aurait sans doute pas été aussi possible sans les **commentaires** laissés par les pairs. En effet, une modification s'effectue petit à petit lorsque l'élève seul se relit mais un **changement significatif est visible après l'étape de commentaires**, où les interactants en discussion notent sur les textes les endroits où un point serait utile (comme on le voit dans l'Illustration 71 et l'Illustration 72), proposent de déplacer un groupe de mots et/ou de coordonner deux parties par une conjonction (Illustration 72), suggèrent de subordonner par un pronom relatif (Illustration 73), etc.

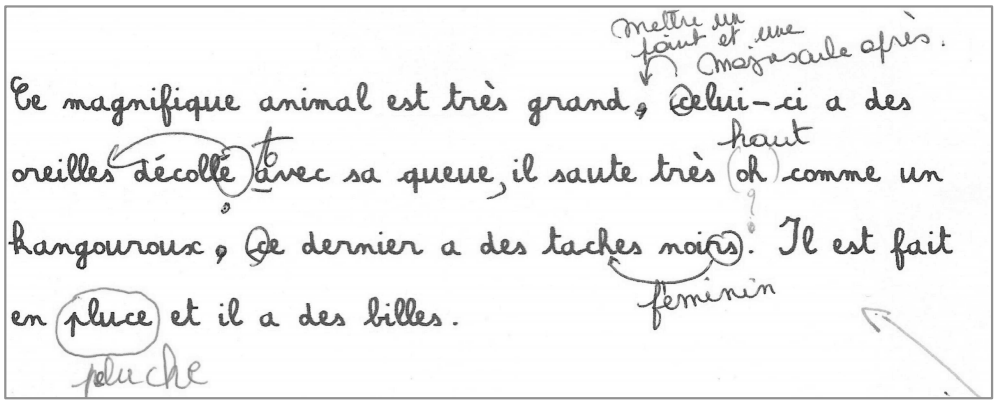


Illustration 71 – Extrait de la 4ème version du texte de TUBBR commenté par les pairs

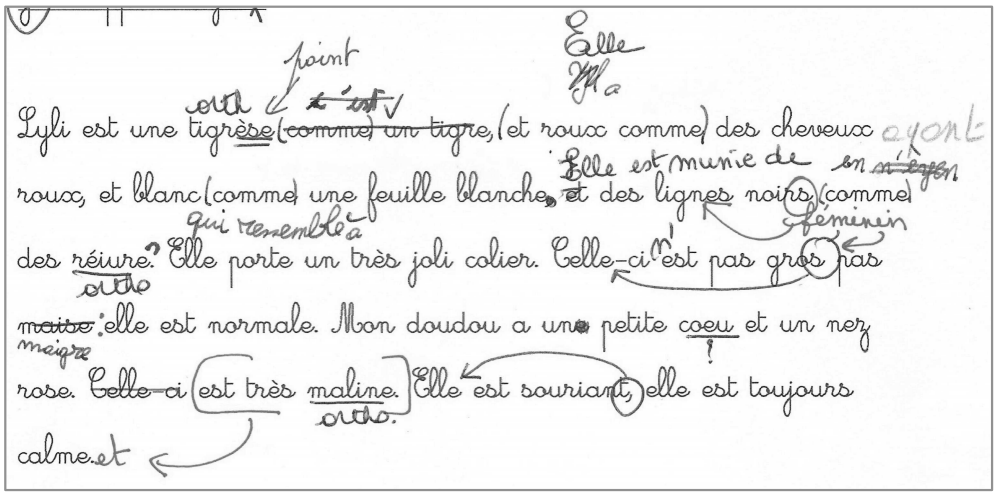


Illustration 72 – Extrait de la 4ème version du texte de TUBLI commenté par les pairs

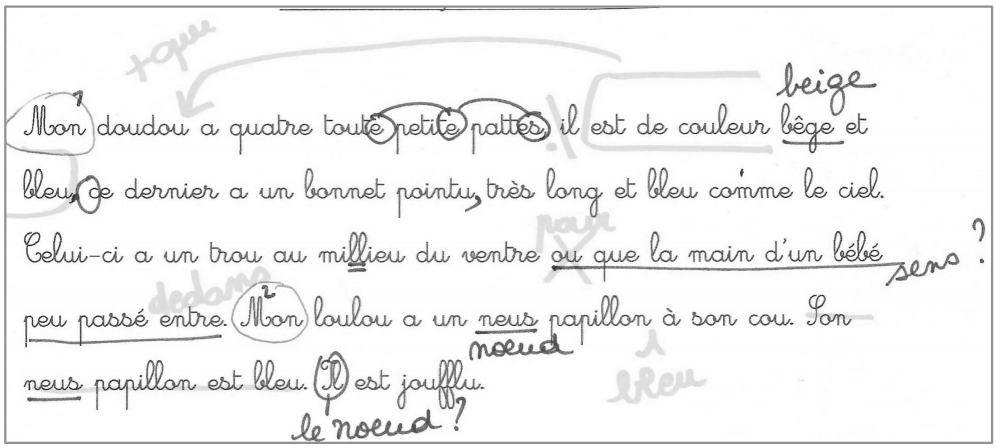


Illustration 73 – Extrait de la 4ème version du texte de TUBBA commenté par les pairs

Pour étayer encore ce point, nous avons comptabilisé les phrases de chaque texte selon plusieurs aspects. D'abord, nous avons recensé les phrases possiblement formées, c'est-à-dire le nombre de phrases que le texte a ou devrait avoir. A partir de là, nous avons compté 1) le nombre de phrases syntaxiquement correctes ; 2) le nombre de phrases sémantiquement correctes ; 3) le nombre de phrases sémantiquement et syntaxiquement correctes. Nous obtenons ainsi pour chaque aspect un rapport entre le nombre de phrases correctes sur le nombre de phrases au total.

Le Tableau 24 renseigne des résultats obtenus à partir de ces rapports. Nous avons, pour plus de lisibilité, remis les données en %.

Tableau 24 – XP1 : Evolution des phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes

Moyennes en %	Phrases syntaxiquement correctes	Phrases sémantiquement correctes	Phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes
1er jet	36,25	56,5	26,75
2ème version	39,25	61,43	27,5
3ème version	54,68	77,68	47,25
4ème version	54,5	82,93	54
Chef-d'œuvre	92,56	92,62	81,5
Texte B	86,31	86	79,43

Effectivement, d'une version à l'autre, on passe de **phrases peu correctes au premier jet**, tant au niveau de la syntaxe que du sens, à des **phrases de plus en plus valables** dans les autres versions, comme le montre le développement proposé dans l'Illustration 74. Il s'agit des premières lignes du texte d'un même élève (TUBLA1 – orthographe corrigée) :

1er jet Un seul bloc pour donner toute l'information : une majuscule, un point.	Mon doudou est gros aussi orange il a des points bleus sur les pattes des mains et aussi sur les pattes des pieds et il a beaucoup d'amis comme un éléphant, un singe, un vampire, un poussin et un ours et il s'appelle Babou.
3ème version L'information est séquencée en plusieurs phrases. Les éléments relatifs aux activités sont passés dans un autre paragraphe.	Mon doudou s'appelle Babou il est gros aussi orange. Il a des points bleus comme la couleur bleue. Les pieds sont oranges et en dessous des pieds c'est bleu.
Chef-d'œuvre Allégement de structure et utilisation de juxtaposition.	Mon doudou Babou est très gentil. Ce petit doudou est orange comme une orange, il est très malin.

Illustration 74 - – XP1 : Analyse de l'évolution des phrases pour TUBAL1

Par ailleurs, notons que la discussion sur les phrases fait apparaître un **métalangage** approprié dû à la nécessité de **se faire comprendre** afin d'identifier correctement les mêmes éléments grammaticaux. On a donc ici affaire à une situation linguistique où la tâche proposée produit, comme le dit Chabanne (2004, p. 126), un « vrai travail sur la langue » et construit « incidemment des savoirs grammaticaux » ; un travail « métalinguistique en direct, qui est un véritable étayage des apprentissages ».

Les extraits de l'Illustration 75 témoignent de cette utilisation par les élèves des concepts linguistiques appropriés :

TUBNO1	il n'a pas mis de **déterminant** // il doit ajouter le / jouer dans le jardin
(…)	

TUBMA1	il a cheveux roux // il a / des / cheveux roux / il manque un **déterminant** / des / note // faire attention de ne pas oublier des mots
(…)	
TUBJU1	il devrait mettre plus **d'adjectifs** pour décrire / en plus de ses comparaisons
(…)	
TUBNO2	on pourrait mettre d'autres mots
TUBLA1	il / le / lui
TUBAL2	note // c'est des **pronoms**
(…)	
TUBLI1	il n'a pas bien accordé son **verbe**
TUBBR1	oui // je note / accorde avec le **sujet**

Illustration 75 – XP1 : Verbatim : utilisation du métalangage

Au niveau des phrases, nous constatons également une **amélioration des compétences grammaticales d'accords**. En effet, les apprenants, dans leur correction orthographique des textes des pairs, s'attachent à corriger les féminins, les verbes et les pluriels des noms et adjectifs en entourant bien souvent les erreurs dans les productions et en reliant avec des flèches – ou des lunettes – tel qu'ils l'ont appris avec leur enseignante, comme on peut en avoir un aperçu dans les extraits de commentaires et corrections suivants (Illustration 76) :

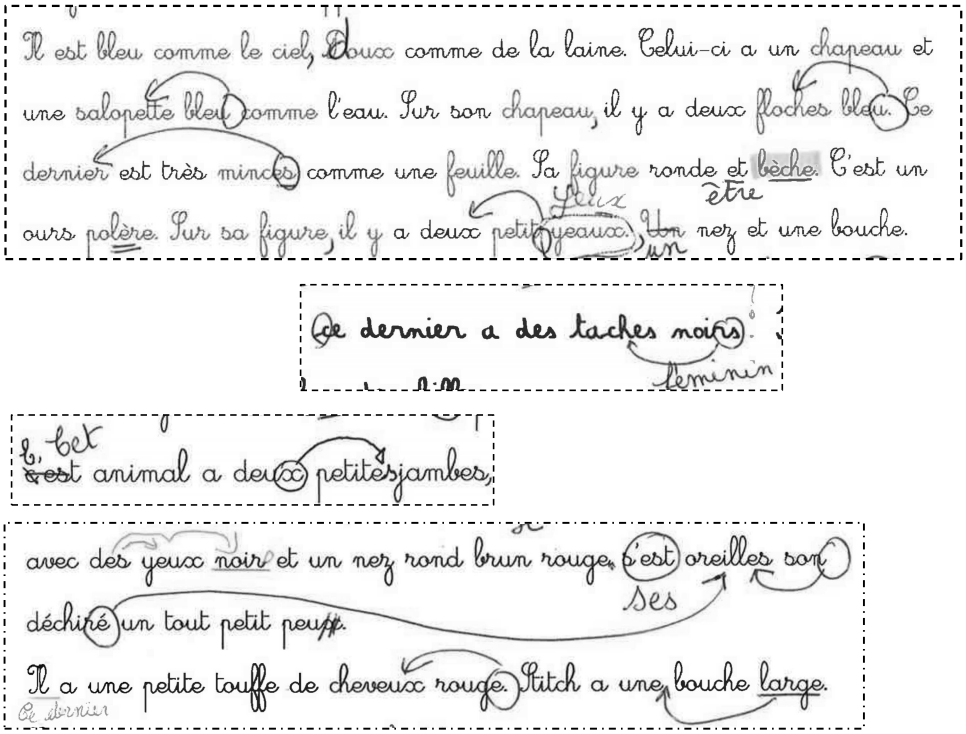


Illustration 76 – XP1 : Extraits de retours apportés dans les textes des pairs

1.4 Quatrième bénéfice : au niveau de l'orthographe

A l'instar de l'aspect phrastique, l'orthographe n'a pas fait l'objet d'un moment d'étayage spécifique proposé par l'enseignant. Au contraire, il a été pris en charge par les élèves eux-mêmes lors des temps d'analyse des textes des partenaires. Les modifications positives sont donc spécifiquement liées à l'impact des pairs.

Pour rappel, afin d'évaluer la qualité orthographique des productions, nous avons compté les cinquante premiers mots et attribué ainsi une note sur cinquante ramenée sur dix. Les résultats obtenus par le groupe (sur base du test ANOVA : $F(5, 90)=16,85$; $p<,001$), dès le premier jet, sont assez satisfaisants (7/10) quand on fait appel aux Socles de compétences et à l'injonction d'avoir 80% des formes correctes dans un texte. Néanmoins, la note finale au chef-d'œuvre (9,4/10) montre une évolution, même si des erreurs subsistent malgré les différentes relectures (individuelles et par les pairs). L'écrit de transfert - le texte B – obtient, quant à lui, une moyenne de 8,5/10.

Par ailleurs, le dispositif tel qu'il a été proposé est un moteur d'apprentissage centré sur le processus et pas uniquement sur le produit fini qu'est le chef-d'œuvre. Dès lors, nous pouvons affirmer qu'**il y a eu apprentissage** comme le renseigne la Figure 27.

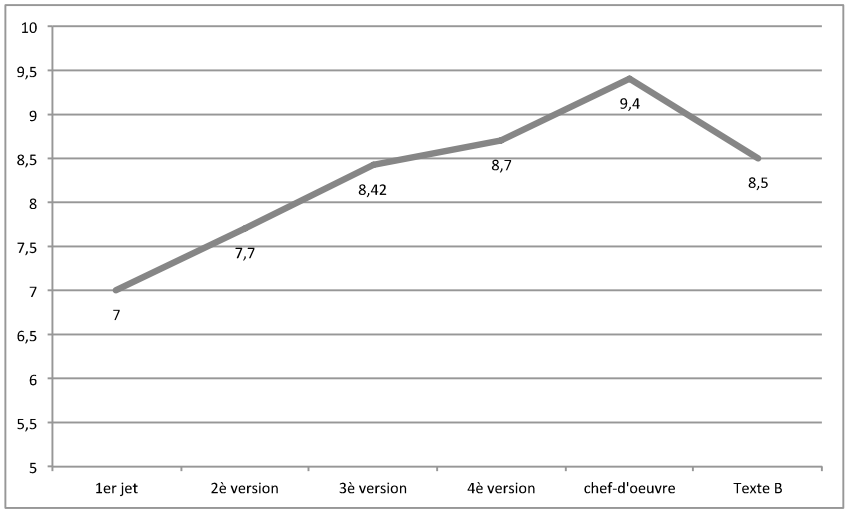


Figure 27 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes de l'item "Orthographe" (Résultats /10)

Quand on cherche à **catégoriser les erreurs orthographiques** les plus courantes dans les textes et les plus discutées par les élèves, sur base des propositions de Catach (1980), on remarque une majorité d'erreurs à dominante morphogrammique et phonogrammique.

Les erreurs à **dominante morphogrammique** concernent les suppléments graphiques assurant des fonctions de liaisons, grammaticales, de dérivation, comme en témoignent les Illustration 77 et Illustration 78.

TUBJU1	elle a écrit il fait du bruit / sans t / c'est juste ça
TUBGA1	non / ajoute un t
TUBJU1	ben oui // on dit bruitage
(…)	
TUBCE1	cet animal / il a mis c / e / t / t / e / c'est cet animal / c / e / t
TUBMA1	c / e / t // mais ça existe pas c / e / t
TUBCE1	mais si que ça existe / c'est le masculin de cette / là c'est un animal / masculin (silence)

Illustration 77 – XP1 : Verbatim : discussion autour d'une erreur à dominante morphogrammique

Mon animal est **toujour** là quand j'ai besoin de lui… (TUBAL1)
Il reste souvent **assi**. (TUBGA)
Il a de **beau** yeux et un large sourire joyeux. (TUBSO)
Il a de **petite** pattes…(TUBCE)

Illustration 78 – XP1 : Extraits de textes d'élèves : erreurs à dominante morphogrammique

Les erreurs à **dominante phonogrammique**, quant à elles, trouvent leur origine dans la discordance entre les graphèmes et les phonèmes transcrits, altérant ou non la valeur phonétique. L'Illustration 79 et l'Illustration 80 proposent des exemples de ce type d'erreurs :

TUBLI1	de gros eu / ça veut dire quoi
TUBAR1	lit la phrase / de gros pieds / de gros eu / ha // de gros yeux
TUBLI1	j'écris y / e / u / x

Illustration 79 – XP1 : Verbatim : discussion autour d'une erreur à dominante phonogrammique

Je l'**enmaine** partout avec moi. … me **rasurer** comme les autres doudous (TUBCO1) …
Il **allère** affamé… (TUBRO1)
Cet animal est **baige**. (TUBGA1)
Lily est une **tigrése**. (TUBLI)
Il a des amis, comme un **héléphant**, … (TUBLA)
Ce monsieur avait vu un restaurant bien **simpatique** (TUBLA)
Ce mangeur d'**amburger** a une fourchette très grande et un couteau pointu (TUBRO1).

Illustration 80 – XP1 : Extraits de textes d'élèves : erreurs à dominante phonogrammique

A côté de ces deux catégories d'erreurs qui sont faites et traitées par les élèves, on retrouve également (Illustration 81, Illustration 82) des erreurs à **dominante logogrammique** (portant sur les homophones) qui sont prises en charge.

ENS	ici je vois que tu avais écrit vert / v / e / r / t et maintenant tu mets v / e / r / r / e

TUBBR1	ha oui / je me suis trompé
ENS	lequel est bon
TUBBR1	le premier
ENS	et pourquoi
TUBBR1	parce que ça c'est un verre / où on boit de la limonade et de l'eau (silence)

Illustration 81 – XP1 : Verbatim : discussion autour d'une erreur à dominante logogrammique

Mes parfois il se sent seul quand je suis à l'école ou quelque part d'autre (TUBAL1)
Mon doudou est une souris qui **à** un costume rose. (TUBMA)
Ses loisirs **s**'est de jouer avec moi (TUBLA)
C'est yeux sont bleus (TUBGA)

Illustration 82 – XP1 : Extraits de textes d'élèves : erreurs à dominante logogrammique

Il est étonnant de constater que dans leurs échanges, les élèves utilisent peu (voire pas) de référentiels, qu'ils soient des règles apprises, le dictionnaire ou des supports synthèses des cahiers. Les débats tournent uniquement avec les savoirs supposés connus et les interactants n'expriment pas le besoin d'utiliser un outil pour trancher – comme ils l'ont fait avec le dictionnaire lors de la recherche de sens d'un mot par exemple.

Mentionnons également que si les moments d'interactions et de relecture des pairs ont permis aux auteurs de corriger bon nombre d'erreurs, certaines persistent, comme cela est appuyé par l'enseignante :

Ils ont vraiment évolué depuis le premier jet. Mais c'est dommage, il reste encore des fautes dans les chefs-d'œuvre. On aurait dû les mettre en évidence avant qu'ils réécrivent. Moi ça ne me dérange pas trop parce que d'où ils sont partis au premier jet, il y a vraiment une évolution. Mais pour les parents, quand on va mettre les feuilles dans la farde. Je pense que je vais quand même les corriger avant de leur rendre…

Illustration 83 – XP1 : Extrait d'un échange verbal avec l'enseignante (enregistré) à l'issue de toute l'expérimentation – novembre 2012

Dans la version ajustée du dispositif, pour la seconde expérimentation, nous avons ajouté une phase de codification du texte par l'enseignant, juste avant la production du chef-d'œuvre, dans l'optique de permettre aux élèves d'opérer un dernier toilettage orthographique. Cette pratique a porté ses fruits pour les élèves, mais au final, les résultats obtenus se rapprochent sensiblement de notre première classe expérimentale (où l'enseignante n'est pas intervenue) comme le montre le Tableau 25.

Tableau 25 - Résultats obtenus en orthographe - première et seconde expérimentation

	Classe XP (1) /10	*Classe XP (2) /10*
1er jet	7	6,9
Chef d'œuvre	9,4	9,3

Texte B (transfert)	8,5	8,6

Néanmoins, nous pouvons dire que dans les deux groupes, **les erreurs se corrigent de réécriture en réécriture** en fonction des interventions et des conseils. De plus, au niveau du texte de réinvestissement qui, rappelons-le, se passe dans les mêmes conditions que le premier jet : sans aide extérieure (ni pairs, ni enseignant, ni outils) et constitue finalement un premier jet d'une autre situation d'écriture, des résultats intéressants sont à signaler dans le sens où la moyenne dans les deux groupes est au-delà de 8/10 (balise, déjà rappelée, donnée par le document Socle de compétences).

1.5 Cinquième bénéfice : au niveau du non verbal (lisibilité et soin)

Du point de vue du savoir-graphier - lisibilité et soin - les résultats obtenus (sur base du test ANOVA : $F(5, 90)=24,88$; $p<,001$) montrent (Figure 28) une amélioration très significative entre la quatrième version et la production finale. Cela confirme l'impact de la visibilité que l'on donne au texte à l'issue de sa rédaction.

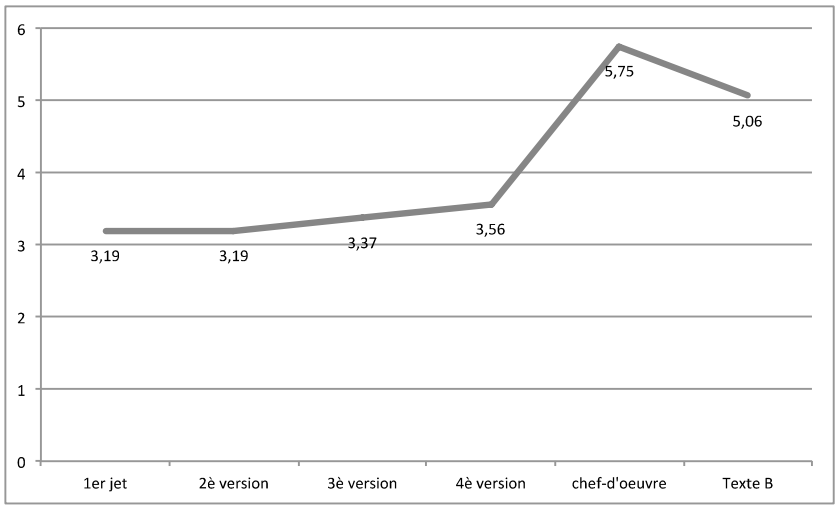


Figure 28 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour l'item "lisibilité" (Résultats / 6)

En effet, puisqu'on sait qu'on va être lu – ici via une exposition des écrits – il semble nécessaire d'adopter une graphie correcte, ce qui n'est pas le cas pour l'écrit de transfert, où seul l'enseignant a eu accès au texte. Cela peut expliquer la diminution des résultats.

Par ailleurs, les résultats montrent une position statique du curseur pour quatre premiers écrits. Ceci est tout de même interpellant quand on sait que l'enseignant a donné d'emblée l'information selon laquelle les textes allaient être partagés, commentés et débattus en petits groupes. Nous pourrions dégager de ce constat la perception chez les écrivants de la différence entre le texte « en chantier », qu'on va améliorer et préciser, et du texte « chef-d'œuvre » qui sera diffusé et dont l'aspect netteté et lisibilité prime.

Constatons également que pour l'écrit B, les résultats sont nettement supérieurs aux premiers textes A, alors qu'il constitue un premier jet également. Nous émettons ici deux hypothèses pour expliquer ce phénomène : le fait d'être lu et évalué par l'enseignant peut être un facteur qui explique ce résultat ; le travail de relecture et de partage des textes d'autrui avec les pairs peut avoir guidé la relecture individuelle de chacun.

1.6 Sixième bénéfice : au niveau des aspects génériques

Pour rappel, des critères de correction considèrent le respect de l'intention de communication (la description du personnage et de ses pensées), ainsi que l'adéquation du texte produit au destinataire.

On trouve en effet dans tous les textes produits des informations relatives à la description physique du personnage envisagé.

Ainsi, les différents paramètres issus de la situation de communication (qui je suis, à qui j'écris, pourquoi, dans quel but, …) semblent avoir été pris en compte. Par exemple, quand on observe notre corpus, on constate que les élèves s'expriment en « je », que le propos est adapté aux personnes du groupe-classe, qu'ils présentent leur doudou d'enfance, … Nous pouvons dire, en écoutant les médiations métacognitives des élèves, que cela est dû à l'étape de **planification** de l'écrit. En effet, la classe a répondu aux questions inhérentes à la situation de communication et a consigné les réponses sur panneau. Le contenu de ce référent est repris dans l'Illustration 84.

Qui ?	J'écris en tant que propriétaire d'un doudou. Je suis un élève de 5ème ou 6ème année.
A qui ?	Le texte est destiné aux autres élèves de la classe et aux enseignants.
Pourquoi ?	Mon intention est de faire découvrir mon doudou aux autres.
Comment ?	En décrivant mon personnage
Quoi ?	Si le texte est mal écrit, on ne pourra pas découvrir ni reconnaître mon doudou.

Illustration 84 – XP1 : Contenu du panneau référentiel construit à l'issue de la découverte de la consigne

Néanmoins, l'évolution, mentionnée par la Figure 29 (sur base du test ANOVA : $F(5, 90)=25,83$; $p<,001$), se situe, quand on y regarde de plus près en allant relire les textes des scripteurs, au niveau de la **précision de cette intention** de communication.

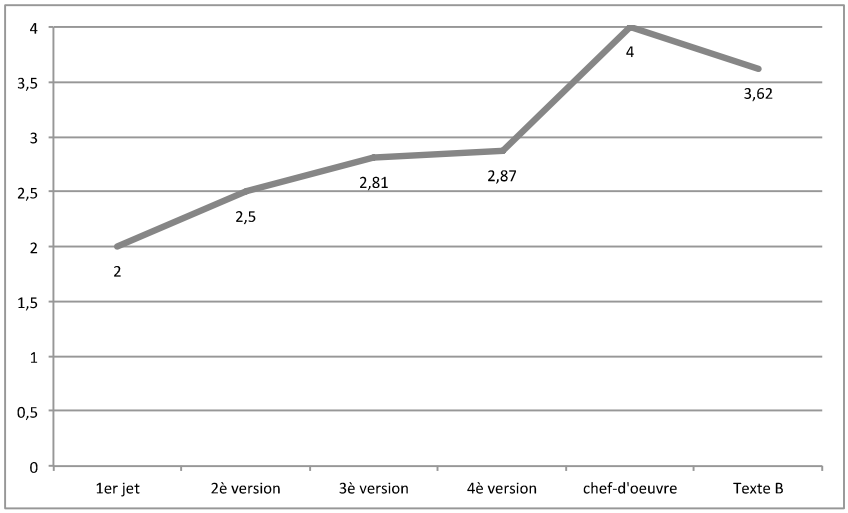


Figure 29 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour l'item "Intention et paramètres de la situation de communication" (Résultats /4)

En effet, si les élèves considèrent l'aspect physique, ils en oublient néanmoins les autres éléments à développer pour répondre à la consigne de production. Ainsi, les facettes relatives au caractère, aux activités ou encore aux pensées du personnage n'apparaissent pas dans le premier jet. Elles interviennent **au fil des réécritures**, grâce aux discussions et à l'évolution des débats.

Ces différents éléments d'analyse sont soulignés par l'enseignant à plusieurs reprises dans nos échanges, comme en témoigne l'Illustration 85.

> Aujourd'hui, nous avons fait « de quoi peut-on parler lors des commentaires » et on a également commenté quatre productions oralement et ils ont fini par donner des conseils sur les productions de leurs copains par groupes de 3 ou 4. C'est super ! Franchement, je ne m'attendais pas à ce qu'ils disent tout ça. Ils se donnent des idées, ça leur permet d'avoir plus d'informations et de choses à écrire… Ils parlent de choses qu'on avait vues il y a longtemps ! Ils n'ont pas tout oublié. Les accords par exemple… Ils se concentrent beaucoup sur les phrases, la ponctuation… Tout arrive… Je suis impressionnée…
> Cette activité de commentaire est très chouette, je n'avais jamais pensé à faire ça ! Les enfants sont très réactifs et participent vraiment beaucoup ! Ils réagissent vraiment de façon positive…
> En plus, ils s'entraident, ils se donnent des conseils les uns les autres, ça me permet de ne pas devoir tout corriger, et eux, ils apprennent à se relire, à trouver ce qui ne va pas !

Illustration 85 – XP1 : Extrait de mail reçu de l'enseignante, retour à l'issue du premier temps de commentaires, novembre 2012

1.7 Discussion au niveau des interactions

Les interactions s'inscrivent dans le cadre de la dimension sociale développée dans les fondements théoriques. Ainsi, envisagées tout au long du processus de réécriture, les interactions entre pairs ont présenté, selon les groupes, des convergences (phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes par exemple) ou des divergences (certains groupes ayant été attentifs à des dimensions particulières de la rédaction en fonction de l'écrit à commenter). Les capacités des élèves à produire des conseils, recommandations, avis ou commentaires sur les textes de leurs pairs sont bien évidemment tributaires de la manière dont ils ont été, jusque là, évalués eux-mêmes par leurs enseignants, dans le cadre de leurs productions d'écrits antérieurs. On retrouve donc une majorité d'interventions liées à l'orthographe (essentiellement grammaticale, car plus facilement justifiable via des recours à la règle), à la diversification du vocabulaire, et au recours à la pronominalisation. De plus, quand on interroge les élèves sur ce qui les aide à améliorer leur texte de réécriture en réécriture, via des médiations métacognitives, nous y reviendrons, ils font référence aux lectures critiques des pairs.

Il est particulièrement intéressant de constater à quel point le **métalangage** est convoqué lors de ces moments de confrontations, qui rendent, au besoin, **opérationnelle une connaissance déclarative** acquise, et justifient, par leur exploitation même, les moments de structuration linguistique. On peut dès lors affirmer que les élèves, afin de **se faire comprendre et débattre ensemble** des questions de langue développent un **vocabulaire adéquat**.

De plus, nous retrouvons bien ici les différents bénéfices déployés dans les fondements théoriques que Bourgeois et Nizet (1999) décrivent à propos de l'interaction sociale et du conflit socio-cognitif.

Le **bénéfice d'informations** a été, nous semble-t-il, largement démontré, tant dans le contenu développé dans les groupes pour laisser des commentaires intéressants à l'auteur que dans les répercutions directes dans les écrits des interactants. Le bénéfice se trouve aussi dans la lecture des textes d'autrui, lesquels permettent de **trouver des idées et de les mobiliser dans son écrit**. Ces différents éléments permettront ainsi à l'élève de **réécrire** et d'« élaborer une nouvelle réponse, des informations dont il n'aurait pas nécessairement disposé s'il avait été livré à lui-même» (Bourgeois & Nizet, 1999, p. 160). Nous détaillons cet aspect de réinvestissement à son propre compte dans l'étude de cas (chapitre 7), en montrant notamment ce que l'élève apporte aux autres lors des discussions et « reprend » pour sa version suivante.

Dans cette optique, les interactions et discussions sur la langue ont un autre impact : elles permettent l'amélioration d'une série de composantes de la compétence scripturale qui ne sont pas envisagées ni individuellement, ni par l'enseignant de manière déclarée.

La **décentration** (Bourgois et Nizet, 1999), le fait de voir que d'autres mécanismes d'écriture et processus que les siens existent, a également été mise en exergue. En effet, lorsque les élèves lisent et discutent ensemble des textes des pairs, ils se rendent compte des

différentes manières de faire et prennent conscience de l'existence, d'une part, des différentes compréhensions et manières de réagir à la consigne et, d'autre part, des stratégies mobilisées pour écrire.

L'**enjeu social** a également été mis en avant par le fait que les partenaires ont été plus activement engagés dans la recherche de commentaires, de propositions pour les autres que s'ils avaient été seuls. Les différents ajustements et régulations cognitives rencontrés lors des débats sont également une manifestation de l'enjeu social, comme le fait de savoir que d'autres vont lire la production, ce qui a permis, notamment, d'apporter une attention particulière à l'aspect non verbal (soin, lisibilité, mise en page).

Ainsi, pour l'étape de rédaction de commentaires par les élèves, une série de **principes** sont à retenir pour la formalisation du dispositif :

- le fait d'avoir une **étape initiale de lecture des écrits par l'enseignant** met ceux-ci en valeur, et fait émerger d'emblée des aspects positifs en fonction de ce qui est dit, des idées. Ainsi, lors de la discussion en équipe pour commenter le texte, on parlera peu de sa « beauté » ou de son contenu. Bien que ces domaines soient envisagés, ils seront abordés davantage en termes de « respect de la consigne » et de l'intention de communication ;
- élaborer un outil permettant d'**écrire des commentaires efficaces** a été porteur pour les apprenants. En effet, en plus de la nécessité de discuter de la qualité des premiers conseils, et de voir comment on pouvait améliorer la qualité de présentation de ceux-ci, cela a permis une discussion sur le fond ;
- le fait de **dactylographier les textes** pour permettre d'y inscrire les commentaires a été bénéfique. Nous étions un peu sceptique quant à cette pratique avant de la mettre en œuvre car les textes lus et considérés comme modèles, comme référents, sont toujours issus de l'imprimante (quotidiens, synthèses, dictionnaire, textes authentiques, …). Nous avons donc pris l'initiative d'utiliser une police de caractère inédite. Le résultat est assez intéressant - surprenant même - dans le sens où les élèves ont évoqué le temps passé par l'enseignant à réaliser cet exercice. Il y a donc là derrière une mise en valeur du texte, un temps consacré à sa lecture, à sa copie, … et qui, par la suite, permet aux groupes de commenter sans se soucier des problèmes issus du non verbal.

2. La métacognition. Quels sont les effets des médiations métacognitives ?

Au départ, dans notre dispositif, la métacognition était essentiellement déployée pour récolter des données. En effet, faire « parler » les écrivants via des médiations planifiées nous permettait d'avoir une série d'informations donnant accès à la compréhension des réactions, des modifications apportées aux textes. Somme toute, il s'agissait d'avoir un matériau pour analyser notre dispositif d'une part et percevoir la manière dont les scripteurs fonctionnent d'autre part.

Au fil de notre expérimentation et des médiations métacognitives où les élèves s'expriment en fonction des questions posées, nous avons réalisé que ces temps ont un **impact remarquable** au niveau du développement tant de la compétence scripturale que des connaissances sur soi.

Nous discutons ainsi dans ce point de ces effets qu'ont permis les médiations métacognitives qui, rappelons-le, ont été sollicitées à plusieurs moments : (1) avant de rentrer dans la tâche (permettant de développer les compétences métacognitives d'orientation et de planification) ; (2) pendant la tâche (travaillant ainsi la vérification et la régulation *in situ*) ; (3) à l'issue de la tâche (mettant en exergue les compétences métacognitives évaluatives et auto-régulatives).

Sur cette base, nous avons dégagé trois catégories de bénéfices que la métacognition permet d'engager chez les élèves :

- la perception de la valeur des tâches vécues et l'utilisation explicite des outillages qui s'y rapportent ;
- la modification du sentiment de compétence et l'augmentation des performances elles-mêmes ;
- la prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit et le développement des compétences de planification, de mise en texte et de révision.

Afin d'illustrer chaque aspect, nous utilisons, à la manière des questions précédentes, les verbatim représentatifs.

2.1 La perception de la valeur des tâches vécues et l'utilisation explicite des outillages qui s'y rapportent

D'emblée, quand on écoute les élèves s'exprimer lors des médiations métacognitives, on perçoit la mise en évidence des **sauts qualitatifs** apportés par les activités proposées et le **sentiment d'utilité** que celles-ci apportent.

Nous pourrions donc dire que les apprenants perçoivent la **valeur des activités** proposées, ce qui est un des deux prédicteurs de la motivation selon Eccles et Wigfield (2002).

Tout d'abord, une série de médiations métacognitives font référence aux **étayages spécifiques** vécus et mettent en évidence les bénéfices que les apprenants en perçoivent en termes de leviers pour réécrire. Ils mentionnent explicitement que les modèles ont été pour eux un levier pour trouver des idées et pour apprendre. Majoritairement, les textes de référence et l'outil « carte mentale du pirate » sont cités dans ce sens.

Les deux exemples suivants illustrent cette perception. Le premier est issu d'un verbatim *off-line* (après la réécriture de la deuxième version) où l'élève exprime l'utilité perçue de la lecture des textes d'auteurs. Le second exemple se situe, quant à lui, *on-line* : l'enseignant interpelle l'écrivant alors qu'il modifie des éléments dans son texte suite à

l'étayage sur les anaphores. Là encore, un lien explicite à l'étayage spécifique vécu – et aux stratégies qui y ont été travaillées – est mis en avant, comme le montrent les propos de ces élèves dans l'Illustration 86 :

Décris-moi comment tu as fait pour arriver à cette conclusion qu'il fallait modifier quelque chose.
On a fait le deuxième jet après avoir lu les textes d'auteurs / c'est ça qui m'a aidée / je me suis servie de ça pour changer // quand on a lu les textes hier on a vu comment il fallait faire / et ce qui est au tableau m'a servi aussi (TUBCO1)

Je vois que tu viens de barrer les « il » et écrire autre chose. Décris-moi comment tu as fait pour arriver à cette conclusion qu'il fallait modifier quelque chose à cet endroit.
« c'est comme pour le vampire, / il fallait éviter la répétition / j'ai écrit trop de fois il // j'en ai 9 // j'ai trouvé d'autres idées »
Comment ?
« en utilisant le panneau / celui-ci / ce dernier / j'ai pensé // à mon doudou / c'est un chien / j'ai pensé à ce qu'il fait / il mange des croquettes / j'ai mis ce mangeur de croquettes (TUBVA1)

Illustration 86 – XP1 : Médiation métacognitive : autour des modifications apportées

D'autres verbatim (Illustration 87, trois exemples issus d'un moment *off-line* suivant la rédaction du chef-d'œuvre), sont à l'intersection du focus précédent et de celui-ci, et renvoient aux **interactions sociales** entre pairs et à l'utilité ressentie des commentaires des partenaires. Les médiations métacognitives permettent donc aux élèves de prendre conscience de l'impact des autres sur leur propre évolution. En effet, de manière récurrente, les scripteurs mentionnent volontiers l'aide que ces rétroactions leur apportent pour réécrire et faire bonifier leurs textes, ce qui fait référence au sentiment de contrôlabilité de la tâche.

Qu'est-ce qui t'a aidé ?
Quand j'ai reçu mon texte / les autres / ils avaient mis des flèches / et puis recopié certains mots // ça m'a aidé (TUBNI1)

Qu'est-ce qui t'a aidé à ajouter ces choses ?
Les commentaires des autres / là // ils m'ont dit de mettre des couleurs par exemple
(silence)
Je me suis servie de / des propositions des autres / ça m'a aidé / pour la fin par exemple // (TUBVA1)

Tu es maintenant à la quatrième production de ton texte // qu'est-ce qui est différent entre les versions ? Comment as-tu effectué ces changements ?
C'est de mieux en mieux // je change petit à petit // surtout avec les activités / et aussi les commentaires des autres / ça m'aide. (TUBNO1)

Illustration 87 – XP1 : Médiations métacognitives : perception des leviers pour écrire

Il nous semble opportun de rappeler ici que les élèves ont l'occasion de s'exprimer spontanément et de manière libre. En effet, les médiations métacognitives *off-line* pour les 4 élèves désignés se déroulent dans le couloir (loin du bruit de la classe, de l'écoute d'autrui et pour permettre d'être seul). Comme nous l'expliquions dans les questions de méthodologie (p. 136), l'élève trouve ainsi un document avec les questions qui lui sont destinées, les lit, puis y répond via un micro et un dictaphone. Il n'y a donc ici aucune pression de l'enseignant juste à côté pour faire dire à l'élève telle ou telle chose et il nous semble que le **biais de désirabilité sociale** est ainsi minimisé.

A ce stade, après avoir exploré ces premiers verbatim, nous pouvons faire un lien avec les **facteurs motivationnels**. En effet, selon Eccles et Wiegfiels (2002), les deux prédicteurs de la motivation sont la valeur perçue des activités et l'espérance de réussite. C'est, semble-t-il, bien ce qui vient d'être démontré précédemment.

Au niveau de la valeur perçue des tâches, en plus de l'intention donnée au début de l'activité par l'enseignant, les élèves renseignent de manière explicite de l'utilité qu'ils en trouvent pour affiner leurs écrits. Cette valeur perçue de la tâche est également mise en exergue lors de médiations métacognitives vécues en collectif à la fin des activités, quand l'enseignant demande d'évaluer ce qui vient d'être fait. Il y a, à ce moment, une mise en évidence des **gains obtenus** (en termes de savoirs nouveaux, de stratégies à utiliser, de procédures utiles, …).

D'autre part, les étayages et les commentaires des autres sont considérés par les élèves comme des **leviers pour écrire**. Ainsi, l'**espérance de réussite –** le sentiment de pouvoir y arriver et d'avoir de l'aide pour cela **–** est accru.

> **Est-ce que la tâche d'écriture te semble facile - difficile ?**
> Ça ne me semble pas trop difficile // on a vu des modèles // et puis il y a les autres qui ont donné des commentaires (silence) alors ça va / je vais pouvoir m'aider de ça (TUBVA1)

Illustration 88 – XP1 : Médiation métacognitive : perception de la tâche

Par ailleurs, pour poursuivre dans la dynamique motivationnelle, certaines médiations métacognitives mettent l'accent sur les sentiments qu'éprouvent les élèves à la découverte de la tâche. A cet effet, le fait de se trouver devant une **situation-problème avec un obstacle à leur portée** semble motivant. En effet, ces situations mettent les élèves devant des « plaisirs actifs » au sens où l'entendent Jamaer et Stordeur (2006, p. 174) : « les plaisirs actifs sont les plaisirs de construire, de créer, d'inventer, de se concentrer sur ce que l'on doit faire et sur ce que l'on a déjà fait. C'est le plaisir de l'exploration du dépassement de soi, du gout de l'effort ».

> **As-tu envie de faire cette activité ? Pourquoi ?**
> Oui // c'est amusant (silence) il y a quelque chose qui ne va pas dans le texte / on doit trouver des solutions pour remplacer « le vampire » / ça me donne envie de le faire (TUBAL1)

Illustration 89 – XP1 : Médiation métacognitive : motivation

Le point suivant peut également enclencher l'aspect motivationnel puisqu'il a trait au sentiment de performance. En prenant conscience de leur évolution, les écrivants sont en effet différents face à une tâche d'écriture et leur motivation à rentrer l'écrit s'en est modifiée.

2.2 La modification du sentiment de compétence et l'augmentation des performances elles-mêmes

Un autre bénéfice de la métacognition se situe au niveau du recul critique des élèves. En effet, comme ils sont interpellés au fil de leurs productions via des médiations métacognitives avant, pendant, après les tâches, ils évoluent non seulement dans ladite production, mais également dans la manière de **poser un regard sur** leur travail.

Dès lors, si on se réfère à notre schématisation développant les compétences métacognitives (Figure 13, p.94), ce sont celles de **vérification**, **régulation** et surtout d'**évaluation** qui sont mises en exergue et s'affinent petit à petit. En effet, au départ, les élèves mentionnent qu'ils sont satisfaits ou peu satisfaits de leur texte, mais n'ont pas nécessairement ni les mots ni les critères de qualité leur permettant de développer cela. On remarque, au fur et à mesure, une qualité d'analyse plus fine, soutenue par les caractéristiques du texte à produire qui sont isolées et les discussions linguistiques qui ont lieu.

Les deux verbatim proposés dans l'Illustration 90 sont extraits de médiations métacognitives *off-line* à l'issue du premier jet. On perçoit une appréciation globale, peu, ou pas du tout détaillée.

Es-tu satisfait de ton travail ?
Oui
Pourquoi dis-tu cela ?
J'ai écrit mes idées (TUBNI1)
(…)
Es-tu satisfait de ton travail ?
Bof
Pourquoi dis-tu cela ?
Je ne sais pas trop // je pense que je dois encore travailler (silence) (TUBCO1)

Illustration 90 – XP1 : Médiation métacognitive : satisfaction du travail accompli

A contrario, les extraits de l'Illustration 91 apparaissent après la quatrième version dans des médiations. On perçoit que les écrivants détaillent leur sentiment de satisfaction en utilisant des critères précis dont beaucoup sont en lien avec les étayages spécifiques vécus ou les commentaires des pairs. Ainsi, la plupart mentionnent les répétitions, l'utilisation des paragraphes, les phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes, l'amélioration des idées et de l'écriture.

Es-tu satisfait de ton travail ?
Oui / maintenant je suis contente

Pourquoi ?
J'ai un beau texte / j'ai respecté ce qu'il fallait // il y a un titre / des paragraphes (silence)
D'autres choses ?
Oui // je des phrases avec de la ponctuation // et puis j'ai aussi évité de répéter tout le temps / mon doudou / mon doudou (TUBNI1)

Es-tu satisfait de ton travail ? Pourquoi ?
Oui / parce que je trouve que j'ai fait un bon travail / j'ai changé ce qui n'était pas bien / j'avais trop de répétitions / maintenant c'est beaucoup mieux (TUBLI1)

Es-tu satisfait de ton travail ? Pourquoi ?
Oui / parce que j'ai amélioré mon texte sur le doudou / j'ai mis d'autres mots / j'avais mis trop de il / j'ai trouvé d'autres idées / le texte est meilleur (TUBCO1)

Je vois que tu as ajouté des choses. Est-ce que d'après toi, c'est mieux que la première fois ?
Ho oui !
Et en quoi c'est mieux ?
La longueur / j'ai mis plus d'idées / j'ai amélioré la description / j'ai pensé à la forme / j'ai ajouté des adjectifs // j'ai amélioré mon écriture (TUBVA1)

Qu'as-tu modifié dans ton écrit à cette étape ?
J'ai bien décrit mon doudou / j'ai mieux soigné mon écriture pour que les autres puissent lire/ j'ai corrigé les fautes d'orthographe qu'on m'avait montrées / j'ai ajouté des idées (TUBNI1)

Illustration 91 – XP1 : Médiations métacognitives : perception du travail accompli

Ainsi, au fil des réécritures, les élèves, quand ils expriment ce qu'ils font « en direct », sont de plus en plus précis quand ils activent les compétences métacognitives de **vérification** (ils expriment comment ils détectent les erreurs) et de **régulation** (ils expriment pourquoi ils font des modifications, à partir de quel cheminement et de quelles balises, références), comme le montre l'Illustration 92, issue d'une médiation métacognitive *online* d'un même élève.

Je vois que tu as modifié ce mot. Dis moi ce que tu as fait. Pourquoi ?
J'ai changé le mot oreille / j'ai ajouté un s parce que c'est au pluriel / il a des grandes oreilles / je dois mettre s
(…)
Je vois que tu as changé ce mot. Dis moi ce que tu as fait. Pourquoi ?
J'ai retiré le s pour mettre un t / il sait / je l'accorde avec il donc je ne peux pas mettre s / mais c'est un t qu'il faut mettre ici
(…)
Tu avais proposé lui et tu viens de le modifier en il. Pourquoi ?
La phrase au départ c'était il a 10 comme moi / j'ai remplacé il par lui / pour éviter de redire encore il / mais au final ça ne va pas / les autres l'ont dit / et

à l'oreille ça ne va pas / lui a 10 comme moi / j'ai aussi ajouté ans (silence) car 10 on ne sait pas quoi / ç'est mieux il a 10 ans comme moi

(TUVA1)

Illustration 92 – XP1 : médiation métacognitive on line : vérification et régulation

Si ces exemples renseignent une fois de plus sur l'effet des étayages et des commentaires d'autrui, ils montrent également, à l'échelle de chaque élève, une **prise de conscience de sa propre évolution**. En effet, ici, les composantes spécifiques qui sont développées sont mentionnées, ce qui favorise le sentiment de compétence.

En mettant en avant le degré de satisfaction et en le justifiant de la sorte, les élèves mettent, de manière explicite, la focale sur les changements personnels qu'ils ont eus au fur et à mesure en termes de savoirs et savoir-faire nouveaux mais aussi en termes d'attitude vis-à-vis de l'écrit. De ce fait, il semble qu'il y ait une modification du rapport au texte (pour le moins, à ce texte-ci) et à la manière de l'aborder. De plus, cette mise en évidence des changements personnels par les élèves montre aussi que la métacognition peut déjà se développer à l'âge des élèves de notre échantillon (10-12 ans), ce qui se confirme dans le point suivant qui détaille la prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit.

2.3 La prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit et le développement des compétences de planification, de mise en texte et de révision

Lorsqu'on interroge les élèves *on-line* ou *off-line*, une série d'éléments relatifs aux mécanismes d'écriture apparaissent, notamment, le fait qu'écrire, ça ne se fait pas en une fois. Ainsi, comme le montre l'Illustration 93, les scripteurs prennent conscience de **l'intérêt des réécritures,** de la nécessité de revenir sur la version précédente pour l'améliorer et, *ipso facto,* **des différentes modifications** qui en sont issues.

Je vois que tu as modifié des choses par rapport au premier jet. Dis-moi ce que tu as fait.
J'ai changé mon titre / j'avais noté la consigne / j'ai mis des paragraphes pour les idées / un où je décris et un où j'écris à quoi pense mon doudou
D'autres choses que tu as changées ?
J'ai mis mon nom en dessous du texte / j'ai ajouté un dessin/ et j'ai mis plus d'adjectifs pour décrire mon doudou
C'était utile de réécrire le texte ?
Oui // je n'avais pas pensé à tout cela avant (TUBCO1)

Illustration 93 – XP1 : Médiation métacognitive : mécanismes d'écriture

Une autre prise de conscience qui ressort massivement des médiations métacognitives est qu'il est nécessaire, quand on écrit, **d'être compris par les autres**. Ainsi, l'aspect non verbal est largement mis en avant. Pour faire écho avec ce que nous avons déjà mentionné, cet aspect de lisibilité apparaît entre la quatrième réécriture et le chef-d'œuvre, juste avant la diffusion finale du texte aux autres. Le verbatim de l'Illustration 94 exprime bien cette préoccupation des enjeux pragmatiques, montrant la considération des destinataires :

Qu'as-tu surtout modifié par rapport à ton écrit précédent ?
J'ai fait surtout un effort d'écriture
Pourquoi ?
Parce que les autres fois / quand j'ai écrit / je me suis pas concentré là-dessus / j'ai écrit mes idées / ici // j'ai fait attention parce qu'on va le lire mon texte / demain / alors il faut qu'ils comprennent ce que j'ai écrit (TUBCHE1)

Illustration 94 – XP1 : Médiation métacognitive : être compris par les autres

En effet, lorsque les élèves sont dans une phase de construction du texte, d'élaboration des idées, ils ne semblent pas tant s'attacher à son aspect « physique ». C'est véritablement quand on leur parle de « chef-d'œuvre » et de texte qui sera lu par d'autres que la centration est portée sur le soin, la graphie, la lisibilité et la mise en page afin de créer des textes agréables de « sa plus belle plume ».

En plus de faire prendre conscience de ces « nécessités » de faire plusieurs versions et d'écrire correctement, astreintes de l'écrit, les médiations métacognitives permettent aussi aux scripteurs d'envisager la **manière dont ils fonctionnent** quand ils sont en situation de production. Mettre des mots sur les stratégies mobilisées, sur les questions qu'ils se posent, peut être un levier efficace pour se comprendre, pour réguler et devenir plus performant, et pour favoriser le transfert (comme nous en parlons plus loin).

Dans l'Illustration 95 – issue de médiations métacognitives *on-line* pendant la troisième réécriture - la centration des élèves est différente. Le premier écrivant porte son attention sur le sens de sa production et la finalité qu'il se donne. Il développe les différents éléments qu'il utilise pour trouver des idées. Le second, par contre, mentionne comment il va s'y prendre pour réviser son texte au niveau de la ponctuation. Il est intéressant de constater que cet élève mentionne qu'il ne s'est pas trop intéressé à l'aspect syntaxique au départ pour davantage permettre au sens et au texte de surgir.

Quelles questions te poses-tu quand tu écris ?
A quoi pense mon doudou / quels loisirs il avait / quels métiers / comment il était / je le vois dans ma tête
Pourquoi as-tu modifié ton texte ?
J'ai modifié parce que je trouve qu'il fallait mettre encore / plus de détails / pour que mes copains puissent reconnaître mon doudou (TUBBA1)
(…)
Quelles questions te poses-tu quand tu écris ?
Là / je me demande ce que je vais faire // j'ai assez d'idées // mais ils me disent que je dois mettre de la ponctuation (silence)
Tu n'avais pas pensé à ça avant ?
Non / j'ai d'abord écrit comme je voulais / je voulais d'abord écrire mes idées
Comment vas-tu faire alors ?
Je vais relire et voir quand / trouver quand je dois mettre des points / et des virgules aussi/ pour respirer/ mais surtout des points/ et s'il y a des questions ou quoi / des points d'interrogation (silence) je vais relire petit à petit (TUBJU1)

Illustration 95 – XP1 : Médiation métacognitive : questions que les scripteurs se posent en écrivant

Un dernier aspect à mentionner comme bénéfice et qui découle des autres est le développement de l'**autorégulation,** de l'**autonomie** et, de ce fait, l'accès au **transfert**, qui s'occasionne car il est préparé, nous y revenons dans la discussion de ce point.

Rappelons-le, la dernière compétence métacognitive identifiée est la compétence d'**autorégulation** qui consiste à revenir sur tout le processus vécu (tout le cheminement fait lors du dispositif, dans le cas qui nous concerne) et à identifier les éléments à reproduire, à modifier, les stratégies à garder, etc. Mettre des mots là-dessus, pour être plus performant quand la tâche se représentera, semble véritablement préparer à **l'autonomie** (pouvoir faire seul ce qui a été fait ensemble pendant le temps d'apprentissage) et au **transfert** (puisqu'il y a des similarités posées entre les situations, et la mise en perspective de stratégies à mobiliser plutôt que d'autres).

Dans nos médiations métacognitives, nous avons demandé *in situ* à toute la classe, mais aussi de manière individuelle à certains élèves, comment ils s'y prendraient s'ils étaient amenés à refaire une tâche d'écriture semblable.

Il est vraiment intéressant de constater que les réponses s'organisent en termes de **synthèse des éléments appris** au cours du dispositif (savoirs déclaratifs) mais aussi en termes de **stratégies et de procédures à mobiliser** (savoir-faire procéduraux). L'Illustration 96 renseigne de ces deux facettes :

Si tu étais amené à refaire ce travail, comment t'y prendrais-tu ?
Je ferais un brouillon / puis je penserai à tout ce qu'on a vu / écrire un titre / faire des paragraphes // un pour le physique / un pour les pensées // je relirais bien pour éviter les répétitions / en pensant à ce qu'on a fait avec le pirate et le vampire // (silence) je demanderai aussi à quelqu'un de me relire pour me donner son avis.
(…)
Si tu étais amené à refaire ce travail, comment t'y prendrais-tu ?
Je ferais un plan avec ce qu'on a vu / un titre / des paragraphes / voir ce que je vais y écrire // je ferais tout de suite attention aux détails / en ajoutant des adjectifs et des comparaisons (silence)
Tu vois d'autres choses auxquelles il faudrait penser ?
Heuu / oui // il faudrait aussi penser à éviter les répétitions / ça je regarderai le personnage et essaierai de partir de son physique mais aussi des qualités et défaut / je ferais un premier jet / j'utiliserai le dictionnaire pour l'orthographe // j'essaierai d'écrire le mieux possible pour qu'on puisse me lire / c'est pas toujours évident// je pourrais demander à quelqu'un de me relire avant / (TUBCO)

Illustration 96 – XP1 : Médiation métacognitive : autorégulation et transfert

A la lecture de ces deux verbatim, on se rend compte de ce que les écrivants mettent en avant : l'intérêt des brouillons, de passer par une série d'étapes avant de finaliser l'écrit, dont notamment l'intervention d'un lecteur extérieur, et la mobilisation utile des stratégies développées lors des étayages. On perçoit ici la compétence d'autorégulation qui se

développe avec une **faculté de repenser le processus** pour être plus efficace la prochaine fois. Les compétences d'orientation et de planification seront dès lors développées, comme le mentionne la seconde élève qui exprime qu'elle fera un plan.

2.4 Discussion au niveau de la métacognition

Nous avons dégagé, à l'issue de notre analyse, trois catégories de bénéfices que la métacognition permet d'engager chez les élèves. Nous les avons mis en lien avec les principales retombées de la métacognition déployées dans nos fondements théoriques. Nous pouvons dès lors confirmer, amplifier les apports de Doly (1997) ou Portelance (1999) et relever que la métacognition apporte :

- la perception de la valeur des tâches vécues et l'utilisation explicite des outillages qui s'y rapportent. Ces deux éléments ont trait à la **dynamique motivationnelle** ;
- la modification du sentiment de compétence et l'augmentation des performances elles-mêmes. Nous lions cet aspect au **rapport au savoir** du scripteur **et à sa conception de « lui »** comme apprenant ;
- la prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit et le développement des compétences de planification, de mise en texte et de révision, permettant **l'autorégulation, le transfert et l'accès à l'autonomie**.

Ces effets ont été occasionnés grâce aux **médiations métacognitives de plusieurs ordres** proposées tout au long du dispositif. Avant les tâches, des questions permettant de convoquer et développer les compétences d'orientation et de planification leur sont suggérées. Pendant le travail, sous forme d'allo-confrontation, chaque scripteur exprime à son voisin la manière dont il s'y prend, ses forces, ses difficultés, etc. A l'issue des différentes tâches, des médiations métacognitives visant l'évaluation (faire le point sur ladite tâche et sa réalisation) et l'autorégulation (en se mettant en perspective d'une réédition de l'activité par exemple) sont activées.

Dans nos deux classes expérimentales, nous avons fait le point avec les élèves pour les besoins de la recherche, afin de collecter des informations. Ce faisant, nous nous sommes rendu compte de ce que permet d'apporter la métacognition auxdits élèves. Il nous semble ainsi pertinent de formaliser ces moments en dédiant, au fil des séances, pour tous, du temps aux médiations métacognitives afin de permettre à tous les élèves d'atteindre les bénéfices déployés.

En fonction de nos apports, nous avons relu notre schématisation théorique (Figure 30) pour y ajouter une flèche allant des compétences d'autorégulation vers les compétences d'orientation et de planification. Cette modification par rapport au schéma de départ présenté en page 94 ne nous semble pas négligeable. En effet, en posant les différentes questions au cours du processus et en faisant le point en fin en termes de stratégies efficaces à garder si la situation se représente, le transfert est préparé. Ces six compétences métacognitives peuvent, dès lors qu'elles sont activités, s'envisager comme processus itératif, où les bénéfices produits lors d'un « cycle » vont nourrir le suivant.

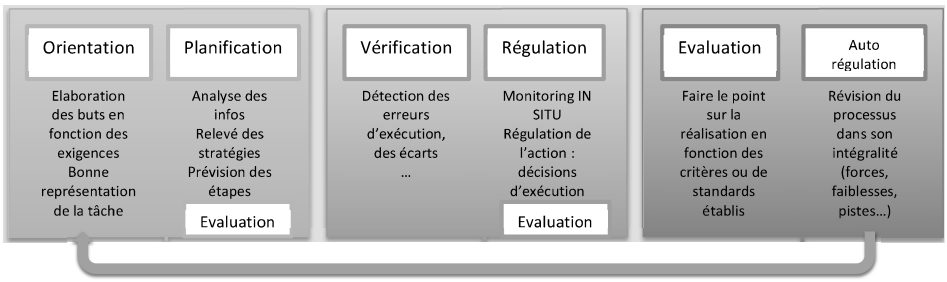


Figure 30 – Métacognition : amélioration du modèle, préparation au transfert

Ainsi, lors d'une tâche qui rencontre des points communs à celle vécue, les élèves pourront, en fonction des stratégies déterminées et verbalisées, orienter et planifier utilement leur travail. Le point suivant permet d'étayer davantage cette question du transfert des apprentissages.

Il semble dès lors bien que le développement des compétences métacognitives chez les élèves leur permet d'être de plus en plus efficaces dans la résolution de problème et la réalisation de tâches complexes, comme le renseigne notamment Veenman (2006).

Dès lors que les résultats relatifs aux variables indépendantes sont présentés (étayages spécifiques, interactions, métacognition), nous nous intéressons dans le chapitre suivant à l'effet d'ensemble du dispositif, en l'analysant au crible des dimensions de la compétence scripturale : les savoirs et savoir-faire textuels, les savoir-graphier et savoirs sémiotiques et le rapport à l'écrit.

Chapitre 6
Effet d'ensemble du dispositif

Le chapitre 6 présente l'analyse des résultats obtenus relatifs à l'effet d'ensemble du dispositif sur le développement de la compétence scripturale des élèves. Ainsi, le questionnement est structuré autour des différentes dimensions de celle-ci. Dans un premier temps, l'impact du dispositif sur les dimensions relatives aux savoirs (savoirs / savoir-faire textuels et savoir-graphier / savoirs sémiotiques) est questionné en analysant les moyennes obtenues par les élèves des trois classes sollicitées (deux classes expérimentales et une classe contrôle) et en vérifiant si les élèves mobilisent les savoirs dans une nouvelle production. Dans un second temps, l'évolution des élèves dans la troisième dimension de la compétence scripturale - le rapport à l'écrit - est mise en exergue.

Chapitre 6 : Effet d'ensemble du dispositif

Après avoir présenté les résultats issus des variables indépendantes (les constituants de notre dispositif), ce chapitre met en exergue l'effet d'ensemble du dispositif sur le développement de la compétence scripturale des élèves. A cet effet, nous proposons dans un premier temps, d'étayer l'effet global sur les dimensions relatives aux savoirs (savoirs / savoir-faire textuels et savoir-graphier / savoirs sémiotiques). Dans un second temps, nous considérons la dimension du rapport à l'écrit.

1. L'effet global du dispositif sur les dimensions relatives aux "savoirs"

Nous l'avons montré *supra*, le dispositif tel qu'il a été imaginé et expérimenté a permis de générer des sauts qualitatifs, tant à partir des étayages, des interactions, que sur l'aspect métacognitif (qui, puisqu'il est transversal, peut avoir une incidence dans d'autres activités et d'autres disciplines).

Après avoir pointé ces différents bénéfices dans les points précédents, nous proposons ici de nous intéresser à l'effet global du dispositif sur base d'analyses statistiques. Ce point nous paraît important tant pour mesurer l'impact des composantes sur le développement de la compétence scripturale des élèves que pour implanter le dispositif sur le terrain. En effet, les acteurs seront demandeurs d'informations sur l'efficacité et les effets globaux du dispositif, avant de s'engager à le mettre en place. Dans cette optique, nous discutons d'abord des progrès de chaque classe (groupe expérimental 1, 2 et groupe contrôle) ; pour envisager ensuite une comparaison entre les trois classes.

1.1 Résultats des élèves de chaque classe

Il s'agit ici de faire une **photographie globale du dispositif** en comparant les moyennes obtenues par les élèves aux items évalués, aux différents moments d'écriture. Cette comparaison – effectuée via les tests statistiques explicités dans la partie consacrée à la méthodologie, au point 5.3.1 du chapitre 3 - nous semblant nécessaire pour déterminer utilement :

- si les écrivants ont progressé d'un écrit à l'autre (et donc de voir si il y a un effet global) ;
- si cette évolution est significative ;
- à quels moments l'évolution significative est visible, autrement dit entre quelles réécritures les textes sont-ils significativement divergents et sur quels items spécifiques.

Pour répondre à cela, nous utilisons les résultats des élèves des deux classes expérimentales et également ceux du groupe contrôle. Le Tableau 26 présente les résultats obtenus par les élèves de la première classe expérimentale et indique si les différences entre

les moyennes obtenues par le groupe sont – ou non – significatives (au seuil de * p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001), tandis que le Tableau 27 présente les données relatives à la seconde classe expérimentale.

Tableau 26 – XP1 : moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves de P5 et P6 aux variables observées selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001

Moyennes		Intention de communication est respectée /4	Idées pertinentes, et en lien avec la situation de départ /7	Organisation générale du texte /6	Utilisation d'organisateurs textuels /3	Utilisation d'anaphores pour éviter les répétitions /3	Utilisation du lexique, du vocabulaire adapté /3	Utilisation de comparaisons /3	Utilisation d'adjectifs /3	Construction des phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes /10	Accords et marque du pluriel (noms, adjectifs) /10	Accord des verbes /10	Orthographe /10	La calligraphie est soignée, lisible /6	Longueur du texte en fonction de la consigne /1
Texte A	1er jet	2 (0,89)	2,87 (1,09)	2,37 (1,54)	0 (0)	0,37 (0,50)	0,81 (0,40)	0,18 (0,40)	1,25 (0,44)	2,67 (0,25)	4,19 (0,29)	7,78 (0,12)	7 (0,07)	3,19 (0,98)	0,06 (0,25)
	2ème version	2,5 (0,52)	3,25 (0,93)	5,56 (0,51)	0,06 (0,25)	0,56 (0,51)	1 (0,51)	0,62 (0,95)	1,50 (0,81)	2,75 (0,25)	5,43 (0,23)	7,83 (0,15)	7,70 (0,09)	3,19 (0,91)	0,25 (0,44)
	3ème version	2,81 (0,40)	4,31 (1,08)	5,81 (0,40)	0,18 (0,40)	0,93 (0,25)	1,81 (0,40)	2 (0,73)	2,12 (0,80)	4,72 (0,23)	7,01 (0,22)	8,38 (0,12)	8,42 (0,07)	3,37 (0,95)	0,56 (0,51)
	4ème version	2,87 (0,43)	4,37 (1,09)	5,81 (0,40)	0,25 (0,44)	2,75 (0,45)	1,81 (0,40)	2 (0,73)	2,37 (0,72)	5,40 (0,21)	7,40 (0,25)	8,60 (0,12)	8,70 (0,05)	3,56 (0,72)	0,62 (0,50)
	Chef-d'œuvre	4 (0)	6,62 (1,02)	6 (0)	0,61 (0,15)	2,93 (0,25)	2,75 (0,44)	2,31 (0,60)	2,68 (0,60)	8,15 (0,27)	9,53 (0,13)	9,62 (0,06)	9,40 (0,12)	5,75 (0,57)	1 (0)
Texte B	Transfert	3,62 (0,80)	5,50 (1,09)	5,68 (0,60)	0,31 (0,47)	2,87 (0,34)	2,18 (0,75)	1,12 (1,36)	2,31 (0,87)	7,94 (0,20)	6,85 (0,25)	8,58 (0,11)	8,50 (0,03)	5,06 (1,06)	0,87 (0,34)
ANOVA F (5,90)		25,83 ***	28,22 ***	56,1 ***	4,54	153,65 ***	33,39 ***	16,27 ***	9,29 ***	16,37 ***	9 ***	5,74 **	16,85 ***	24,88 ***	13,79 ***
Changement significativement différent entre deux versions consécutives (HSD de Tukey-Kramer)		entre 4e et 5e	entre 4e et 5e / 5e et 6e	entre 1e et 2e		entre 3e et 4e	entre 2e et 3e / 4e et 5e	entre 2e et 3e / 5e-6e		entre 4e et 5e	entre 5e et 6e		entre 5e et 6e	entre 4e et 5e	

Tableau 27 – XP2 : moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves de P5 aux variables observées selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001

Moyennes		Intention de communication est respectée /*4*	Idées pertinentes, et en lien avec la situation de départ /**7**	Organisation générale du texte /6	Utilisation d'anaphores pour éviter les répétitions /3	Utilisation du lexique, du vocabulaire adapté /3	Utilisation de comparaisons /3	Utilisation d'adjectifs /3	Construction des phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes /**10**	Accords et marque du pluriel (noms, adjectifs) /10	Accord des verbes /10	Orthographe /50	La calligraphie est soignée, lisible /**6**	Longueur du texte en fonction de la consigne /1
Texte A	1er jet	2,3 (0,78)	3,77 (1,44)	1,27 (1,38)	1 (1,02)	0,90 (0,75)	0,18 (0,40)	0,72 (0,82)	5,6 (0,33)	7,28 (3,40)	9,25 (1,47)	34,77 (12,6)	1,36 (1,46)	0,13 (0,35)
	Chef-d'œuvre	3,81 (0,58)	6,63 (0,90)	4,72 (1,9)	2,77 (0,42)	2,63 (0,58)	2,31 (0,60)	2,90 (0,42)	7,37 (0,23)	8,77 (1,9)	9,58 (0,80)	46,68 (4,29)	5,68 (0,56)	0,95 (0,21)
Texte B	Transfert	3,18 (0,50)	6 (1,11)	4 (1,5)	2,54 (0,67)	2,40 (0,66)	1,12 (1,36)	2,21 (1,08)	6,80 (0,32)	7,53 (3,03)	9,54 (0,63)	43,22 (5,32)	5,54 (1,33)	0,40 (0,50)
ANOVA *F* (2, 63)		28,74 ***	36,03 ***	26,56 ***	36,51 ***	45,25 ***	16,27 ***	9,29 ***	1,79 *	1,70	0,66	12 ***	93,5 ***	27,13 ***
Changement significativement différent entre deux versions consécutives		entre 1e et 2e	entre 1e et 2e	entre 1e et 2e	entre 1e et 2e	entre 1e et 2e	entre 1e et 2e / 2e et 3e	entre 1e et 2e / 2e et 3e	entre 1e et 2e			entre 1e et 2e	entre 1e et 2e	entre 1e et 2e / 2e et 3è

Les tableaux ainsi présentés révèlent une **amélioration significative** dans quasi tous les items envisagés. Dès lors, et sur base des éléments déjà discutés dans les autres points également, nous pouvons affirmer que **l'ingénierie didactique a fonctionné et a permis aux élèves de progresser différents apprentissages linguistiques**.

Nous pouvons ainsi prétendre à un **effet positif global** et montrer que des changements significatifs se sont opérés au fil des réécritures avec une évolution positive et significative. Les changements significatifs entre deux versions consécutives sont visibles toujours pour le texte A, et pas pour le texte B, écrit de transfert. Nous voulons dire par là, que si, du chef-d'œuvre au texte de réinvestissement, il n'y a pas de changement significatif, cela confirme bien une **stabilisation des apprentissages** (et non une perte de ceux-ci).

Par ailleurs, pour la première classe expérimentale, le seul item où aucune progression significative n'apparaît est l'utilisation d'organisateurs textuels. Cela nous semble cohérent eu égard au texte qu'il s'agissait de produire. En effet, peu – voire pas – d'organisateurs ne semblent vraiment nécessaires dans la rédaction d'un texte avec les séquences textuelles imposées étant donné la structuration en paragraphes bien distincts. Quant à la seconde classe expérimentale, l'évolution n'est pas significative pour les items relatifs aux accords (tant les pluriels que les verbes) car les résultats de départ des élèves de cette classe sont

déjà très élevés (7,28 /10 pour les pluriels ; 9,25 /10 pour les verbes). La progression, même si elle existe, est donc peu visible.

Il est à remarquer que pour l'ensemble des items, les résultats diminuent - parfois légèrement - du temps chef-d'œuvre à l'écrit de transfert, mais pas de manière significative du point de vue statistique, sauf pour la seconde classe expérimentale en ce qui concerne les comparaisons (nous en avons déjà discuté, les élèves ont plutôt fait des expansions en utilisant des adjectifs) et pour l'aspect longueur du texte. Le fait que l'élève se retrouve seul sans aide peut expliquer cette diminution. A cet égard, il semble intéressant de comparer le point 1 (d'où le scripteur vient par rapport à la tâche d'écriture) et de voir où il en est dans la situation de réinvestissement. Alors, **dans tous les items, on peut considérer qu'il y a saut qualitatif** : une modification de l'état initial de l'apprenant vers un état nouveau est ainsi marquée.

Le Tableau 28 renseigne des résultats obtenus par les élèves de la **classe contrôle**, où, pour rappel, les consignes d'écritures sont similaires mais l'enseignant a continué ses pratiques habituelles. Ainsi, comme nous l'avons expliqué au point 5.1.2 du chapitre 3, les savoirs développés (la lecture compréhension sous forme de questionnaire, un travail sur les pronoms et des exercices de conjugaison) ont été travaillés de manière isolée.

Tableau 28 – Classe contrôle : moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves de 5è aux variables observées selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001

Moyennes		Intention de communication est respectée /4	Idées pertinentes, et en lien avec la situation de départ /7	Organisation générale du texte /6	Utilisation d'anaphores pour éviter les répétitions /3	Utilisation du lexique, du vocabulaire adapté /3	Utilisation de comparaisons /3	Utilisation d'adjectifs /3	Construction des phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes /10	Accords et marque du pluriel (noms, adjectifs) /10	Accord des verbes /10	Orthographe /50	La calligraphie est soignée, lisible /6	Longueur du texte en fonction de la consigne /1
Texte A	1er jet	2,16 (0,92)	4,44 (1,54)	0,83 (1,38)	1 ,33 (0,76)	0,83 (0,78)	0 (0)	1,50 (0,85)	3,72 (0,33)	4,19 (3,89)	7,84 (1,76)	40,05 (10,22)	3,55 (1,38)	0 (0)
	Chef-d'œuvre	2,55 (0,61)	5 (1,02)	0,83 (1,38)	1,55 (0,61)	1,38 (0,91)	0 (0)	1,88 (0,75)	4,81 (0,35)	6,95 (2,99)	7,87 (1,94)	44,11 (9,04)	3,22 (1,21)	0,22 (0,42)
Texte B	transfert	2,44 (0,70)	5,22 (0,94)	1,22 (1,4)	1,66 (0,76)	1,33 (0,68)	0 (0)	2,38 (0,77)	4,05 (0,31)	5,45 (3,30)	7,93 (1,40)	44,72 (6,52)	3,38 (1,09)	0 (0)
ANOVA *F* (2,51)		1,25	2	0,45	1	2,62	0	5,59 **	0,49	2,93	0,01	1,51	0,32	4,85 **

Contrairement aux deux classes expérimentales, il y a **peu de changements significatifs**. Ici, les moyennes obtenues au premier jet et au chef-d'œuvre sont

sensiblement identiques pour pratiquement tous les items. Seuls les aspects relatifs à l'utilisation des adjectifs et à la longueur du texte révèlent des changements significatifs. Pour la longueur du texte justement, si l'écrit est plus long au chef-d'œuvre, bénéfice de la réécriture qui n'est pas pratique habituelle dans cette classe, remarquons que l'effet ne perdure pas jusqu'à l'écrit de transfert.

Dans cette classe, les éléments constitutifs de notre dispositif n'ont pas été activités : les « leçons » de langue n'ont pas été mises en lien avec le texte (on ne peut donc pas parler d'étayage), il n'y a pas eu de temps d'interactions entre pairs pour commenter les textes d'autrui, des médiations métacognitives n'ont pas été offertes et les possibilités de réécriture n'ont pas été mises en lien (ni avec des apprentissages dédies, ni avec les commentaires des pairs : les élèves ont réécrits seuls sans aide).

De plus, les activités de langue vécues ne semblent pas avoir eu un impact dans l'écrit si on se réfère aux trois items qui y sont relatifs. En effet, on ne constate aucune amélioration significative dans le domaine des idées (qu'aurait pu faire bouger les lectures faites), des anaphores et de l'accord des verbes.

A la lueur de ces résultats et de l'ensemble de notre analyse effectuée jusqu'ici, il semble que les **différents éléments choisis pour concevoir notre dispositif aient été gagnants**. En effet, les résultats des classes expérimentales montrent que les élèves ont appris et que leur compétence scripturale s'est développée dans toutes ses dimensions, contrairement à notre classe contrôle qui ne renseigne que de peu d'évolution.

1.2 Comparaison des trois classes

Après avoir comparé séparément les résultats des élèves des deux classes expérimentales et ceux du groupe contrôle, il convient à présent de comparer les trois groupes entre eux.

Pour cela, nous avons de nouveau eu recours à une analyse de la variance (ANOVA). Nous avons répertorié les résultats obtenus par chacun des groupes aux différentes compétences, et nous avons analysé trois temps d'écriture (le premier jet, le chef-d'œuvre et l'écrit de transfert) en fonction de la classe. Nous avons croisé l'analyse avec un test HSD de Tukey-Kramer permettant de comparer plus précisément les paires de moyennes.

Pour calculer la moyenne de chaque groupe à ces différents temps d'écriture, nous avons utilisé les résultats moyens obtenus aux différents items considérés (Tableau 26, Tableau 27 et Tableau 28). Nous avons fait le choix d'attribuer à chaque compétence la même valeur. En effet, nous ne voulions pas que certaines compétences soient surévaluées ou dominent par rapport à d'autres parce qu'elles ont fait l'objet de plusieurs observations, ou parce que leur pondération est différente. Ainsi, par exemple, la compétence de l'organisation générale du texte, notée sur six points ne doit pas être minimisée par rapport à la compétence orthographique, notée sur cinquante. Ou encore la compétence relative aux idées et au contenu, évaluée par un item, doit faire l'objet d'autant d'attention que la compétence qui considère les phrases et le lexique, où six items d'évaluation co-existent.

Sur cette base, nous avons attribué dix points à chacune des sept compétences des Socles, étant entendu que chacune est indispensable à l'écriture d'un texte.

A l'instar des analyses précédentes, le Tableau 29 renseigne des moyennes obtenues par chaque groupe aux trois temps considérés pour la comparaison : le premier jet, le chef-d'œuvre et l'écrit de transfert.

Tableau 29 : moyennes et écarts-types des résultats (/10) obtenus par les trois groupes aux variables observées selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001

	Texte A		Texte B
	1er jet	Chef-d'œuvre	Transfert
Classe XP1	4,32 (1,70)	9,60 (0,36)	8,62 (0,80)
Classe XP2	4,40 (1,82)	9,06 (0,61)	8,04 (0,71)
Classe contrôle	5,05 (2,04)	5,66 (2,29)	5,75 (2,15)
ANOVA *F* (2, 18)	0,32	16,55 ***	8,36 ***
Comparaison des paires de moyennes sur base du HSD de Tukey-Kramer.	Pas de différence significative entre les groupes.	Différences très significatives entre les groupes XP1 et contrôle, et les groupes XP2 et contrôle. Pas de différence significative entre les groupes XP1 et XP2.	Différences très significatives entre les groupes XP1 et contrôle, et les groupes XP2 et contrôle. Pas de différence significative entre les groupes XP1 et XP2.

Trois constats intéressants ressortent de cette analyse comparative.

Premièrement, quand on compare les **trois classes au temps 1** (l'écriture du premier jet), l'analyse révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes (XP1 : 4,32/10 ; XP2 : 4,40/10 ; groupe contrôle : 5,05/10). Dès lors, nous pouvons dire que les trois classes ont un niveau statistiquement équivalent (et donc des performances comparables) au début du processus.

Deuxièmement, l'analyse signale une **évolution très significative des deux classes expérimentales** comparativement à la classe contrôle, aussi bien pour le chef-d'œuvre que pour l'écrit de transfert, comme l'illustre la Figure 31.

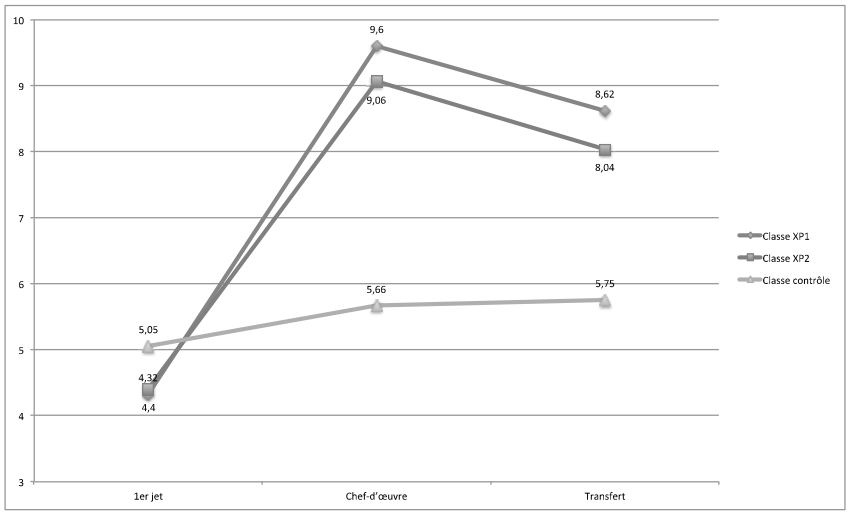


Figure 31 – Evolution des trois groupes (résultats moyens /10) en fonction des moments d'écriture : 1er jet, chef-d'œuvre et écrit de réinvestissement (transfert)

En effet, pour le chef-d'œuvre, les deux classes expérimentales montrent une **évolution très significative** (9,60 et 9,06/10) tandis que la classe contrôle n'en montre pas (5,66/10). Il en va de même pour l'écrit de transfert où les deux classes expérimentales où une différence très significative (8,62 et 8,04/10) est constatée par rapport à la classe contrôle (5,75/10).

Troisièmement, si on **compare les deux classes expérimentales** entre elles, on observe qu'elles « se comportent » de la même façon, dans le sens où les évolutions sont semblables (et ont la même « allure » sur le graphique). Les deux groupes présentent des progrès statistiquement significatifs tant au chef-d'oeuvre (XP1 : 9,6/10 ; XP2 : 9,06/10) qu'à l'écrit de transfert (XP1 : 8,62/10 ; XP2 : 8,04/10). Cette diminution des résultats, qui est discutée le point suivant, consacré au transfert, n'est pas statiquement significative comparativement au chef-d'œuvre.

En conclusion, cette analyse confirme le développement effectué dans les points précédents et renseigne de **l'efficacité du dispositif**. Son effet global positif étant ici validé statistiquement, via les progrès manifestes des deux classes expérimentales en comparaison à la classe contrôle.

1.3 La question du transfert des apprentissages: l'élève mobilise-t-il les différents savoirs élaborés dans une nouvelle tâche ?

La visée de tout dispositif didactique est de permettre au transfert de s'établir. Pour rappel, nous avons retenu la définition du transfert donnée par Bédard, Frenay, Tigeon et Paquay (2000), dépliée en point 3.5. du chapitre 2.

1.3.1 Le texte B, lieu de réinvestissement

Eu égard à nos expérimentations et aux résultats de celles-ci, nous pouvons dire que les élèves ont mobilisé **les différents savoirs** élaborés dans une **nouvelle tâche** proposée plus tard dans le cursus scolaire.

Sur cette question du transfert, c'est la sixième production que nous avons ainsi envisagée : l'écrit que nous avons appelé « B », réalisé plusieurs jours après le dispositif afin de voir si certaines connaissances ont été stabilisées et si elles ont été mobilisées dans l'écrit inédit.

Nous avons choisi de **comparer les résultats de cet écrit de réinvestissement avec deux autres productions**.

Premièrement, le premier jet « du dispositif » puisque ces deux situations mettent toutes deux le scripteur dans une position de « premier jet » sans aide ni outillage possible (ni de la part de l'enseignant, ni des pairs, ni via des outils culturels). Il s'agit d'un écrit réalisé en une fois au départ d'un incitant.

Deuxièmement, nous avons comparé également l'écrit de réinvestissement – dit écrit « B » - avec le chef-d'œuvre, puisque c'est la production finale qui renseigne au mieux des apprentissages emmagasinés et réinvestis dans le texte. Le Tableau 30 renseigne des moyennes obtenues par le groupe expérimental 1 (en %) pour chacun des items considérés dans la grille d'évaluation. Nous y comparons les deux « premiers jets » d'une part, et le chef-d'œuvre au texte de réinvestissement, d'autre part. Nous avons répété la ligne "Ecrit B" pour montrer à voir les différences significatives entre les deux versions, déterminées par le test HSD de Tukey-Kramer.

Tableau 30 – XP1 : Moyennes obtenues pour chaque item au 1er jet et au texte de réinvestissement ; au chef-d'œuvre et à l'écrit de réinvestissement (* : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001).

Moyennes en %	Intention de communication est respectée	Idées pertinentes, et en lien avec la situation de départ	Organisation générale du texte	Utilisation d'organisateurs textuels	Utilisation d'anaphores pour éviter les répétitions	Utilisation du lexique, du vocabulaire adapté	Utilisation de comparaisons	Utilisation d'adjectifs	Construction des phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes	Accords et marque du pluriel (noms, adjectifs)	Accord des verbes	Orthographe	La calligraphie est soignée, lisible	Longueur du texte en fonction de la consigne
Ecrit A - 1er jet	50	41	39,5	0	12,3	27	6	41,6	26,7	41,9	77,8	70	53,1	6
Ecrit B - transfert	90,5 ***	78,5 ***	94,6 ***	10,3	95,6 ***	72,6 ***	37,3 *	77	79,4 ***	68,5 *	85,8	85 ***	84,3 ***	87 ***
Chef-d'œuvre	100	94,6	100	20	97,9	77,1	89,6	81,6	95,3	96,3	92,7	94,1	95,8	100
Ecrit B - transfert	90,5	78,5 *	94,6	10,3	95,6	72,6	37,3 **	77	79,4	68,5 *	85,8	85 *	84,3	87

D'abord, les résultats montrent une amélioration significative entre le premier jet A et le texte B, ce qui porte à dire qu'il y a eu apprentissage, que les savoirs développés au fil du dispositif ont été réexploités, et que, dans une situation analogue, les élèves ont réagi avec plus d'efficacité que la première fois. De plus, les améliorations significatives statistiquement sont les items correspondant aux étayages proposés (organisation générale du texte, réseaux anaphoriques), aux lieux les plus discutés en équipe de relecteurs (aspects phrastiques, vocabulaire) et à la mise en page (évolution de 81 points sur 100). Ce dernier aspect laisse à penser que les élèves se sont vus comme auteurs qui allaient être lus et qu'ils ont ainsi changé leur conception. Nous y revenons dans la partie traitant du rapport à l'écrit.

Ensuite, quand on observe les résultats relatifs au chef-d'œuvre et à l'écrit « B », on constate une diminution des moyennes pour l'ensemble des résultats. Il nous semble que cela est relativement normal étant donné que l'écrit « chef-d'œuvre » a fait l'objet de nombreux remaniements individuels en fonction des différents outillages et rétroactions offerts, alors que l'écrit B constitue à lui seul un premier jet individuel où aucune rétroaction n'a été émise.

De plus, quatre items sont significativement différents, ce qui nous semble assez logique. En effet, pour l'item "idées", les écrivants n'ont pas bénéficié de toutes les aides des autres pour alimenter leur texte. Il en va de même pour l'orthographe et les pluriels où il n'a pas été possible de bénéficier de référents externes. En ce qui concerne les

comparaisons, il ne s'agit pas d'une caractéristique du genre à produire et les élèves ont déployé leur personnage via d'autres moyens linguistiques, comme les expansions.

Si on reprend les deux étayages proposés (l'organisation générale du texte, l'utilisation des procédés de reprise, présentés en Figure 21 et Figure 22) et le sujet le plus discuté dans les échanges (la formulation de phrases sémantiquement et syntaxiquement correctes, Figure 32), on note une stabilisation de ces trois items.

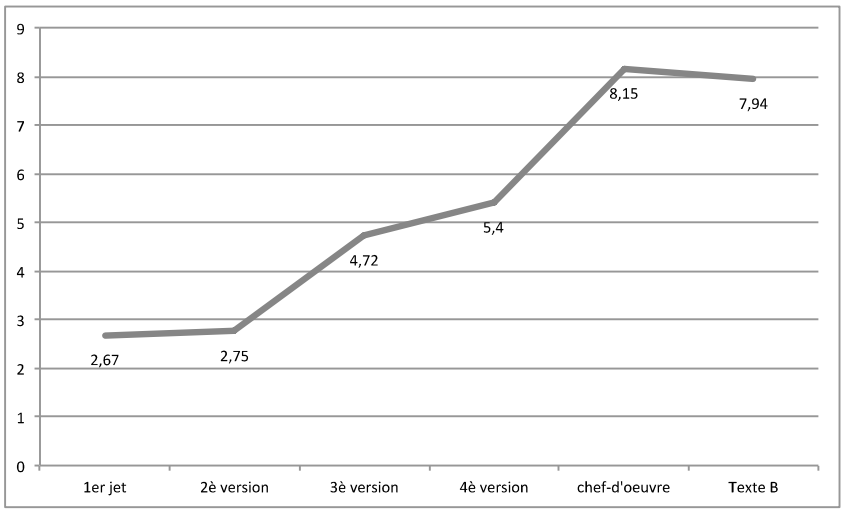
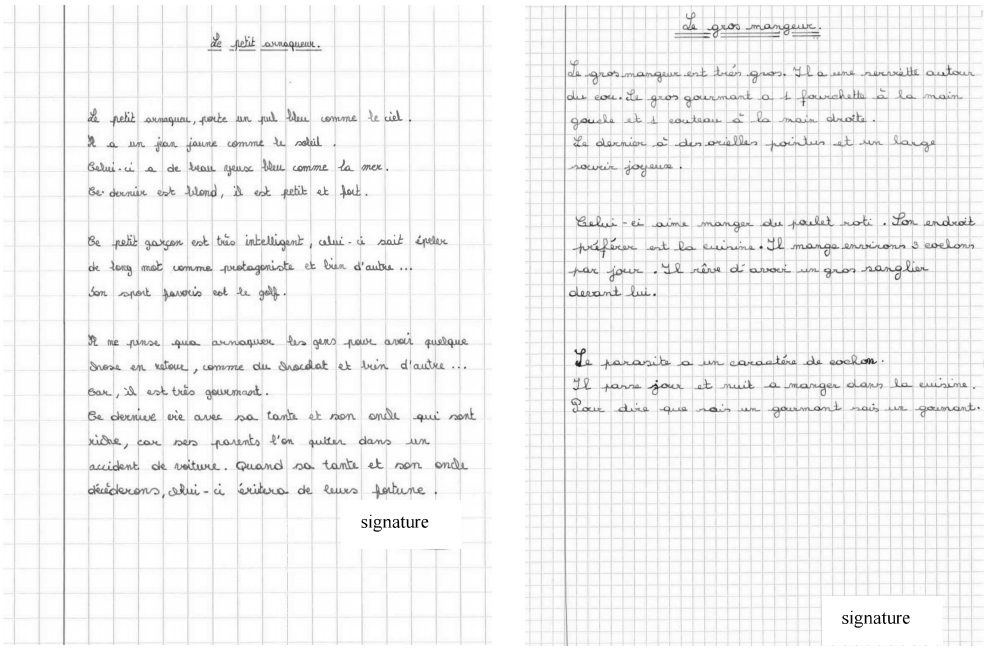


Figure 32 - XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour l'item "phrases sémantiquement et syntaxiquement correctes" (Résultats /10)

Nous pouvons ainsi dire que les deux apprentissages issus des séances d'étayages spécifiques et l'aspect phrastique envisagé par tous les groupes lors des interactions ont été transférés dans la nouvelle production.

A cet égard, l'Illustration 97[1] montre en effet comment deux élèves (TUBAL1 et TUBMA1) ont **organisé leur texte** B en proposant un titre, des paragraphes où les informations sont traitées séparément (physique, activité, pensées), et posé leur nom sous le texte, comme dans les textes d'auteurs.

[1] Il s'agit bien ici de regarder le format du texte, sa silhouette dans son ensemble, puisque la grandeur de l'image ne permet pas de lire à l'intérieur du texte, nous en sommes conscients.



Le petit arnaqueur.

Le petit arnaqueur, porte un pull bleu comme le ciel.
Il a un jean jaune comme le soleil.
Celui-ci a de beau yeux bleu comme la mer.
Ce dernier est blond, il est petit et fort.

Ce petit garçon est très intelligent, celui-ci sait épeler de long mot comme protagoniste et bien d'autre ...
Son sport favoris est le golf.

Il me parse que arnaquer les gens pour avoir quelque choses en retour, comme du chocolat et bien d'autre ...
Car, il est très gourmand.
Ce dernier vie avec sa tante et son oncle qui sont riche, car ses parents l'on quitter dans un accident de voiture. Quand sa tante et son oncle décéderons, celui-ci héritera de leurs fortune.

signature

Le gros mangeur.

Le gros mangeur est très gros. Il a une serviette autour du cou. Le gros gourmand a 1 fourchette à la main gauche et 1 couteau à la main droite.
Le dernier a des oreilles pointus et un large sourire joyeux.

Celui-ci aime manger du poulet roti. Son endroit préférer est la cuisine. Il mange environs 3 cochons par jour. Il rêve d'avoir un gros sanglier devant lui.

Le parasite a un caractère de cochon.
Il passe jour et nuit à manger dans la cuisine.
Pour dire que nous un gourmand nous un gourmand.

signature

Illustration 97 – XP1 : Textes d'élèves : productions de TUBAL1 et de TUBMA1, Textes B [2]

Si on se focalise à présent sur les **procédés de reprise**, on peut observer, comme le montrent les graphiques ci-après, comment la répartition des désignations a évolué. Ainsi, d'une désignation du personnage très fréquente par le pronom il / elle, on passe à l'utilisation majoritaire de groupes nominaux permettant d'éviter les répétitions – et c'était bien là la visée encourue par l'activité y afférent.

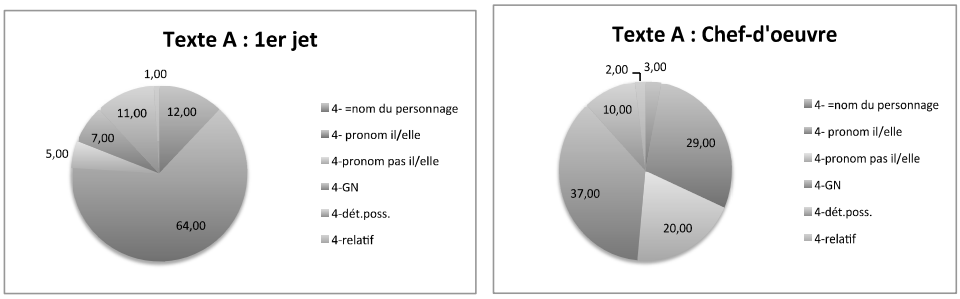


Figure 33 – XP1 : Répartition de l'utilisation des procédés de reprise pour le personnage principal – 1er jet et chef-d'œuvre

[2] Ici encore, c'est sur la forme que nous attirons l'attention, et non sur le contenu du texte.

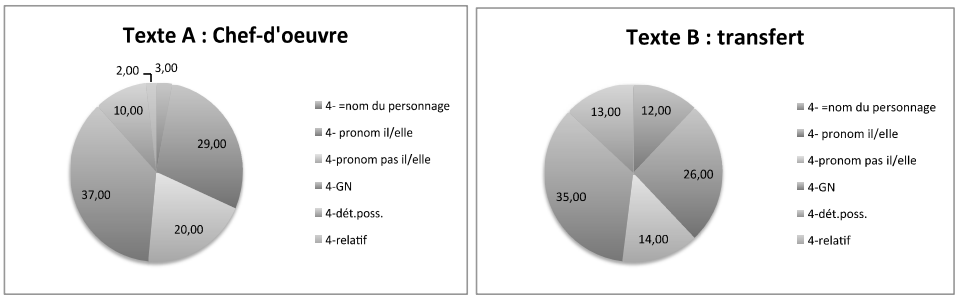


Figure 34 – XP1 : Répartition de l'utilisation des procédés de reprise pour le personnage principal – Chef-d'œuvre et texte B

De plus, comme nous l'avons signalé dans la partie explicitant le réseau anaphorique, le graphique montre bien que le biais de l'activité (forcer l'utilisation de diverses reprises) a été régulé et que l'apparition du nom du personnage revient plus fréquemment au bénéfice de la littérarité du texte.

Dès lors, les élèves ont appris à varier les désignations du personnage dans une optique textuelle cohérente et **remobilisent l'apprentissage dans l'écrit de transfert**, comme le montre le corpus de l'Illustration 98, issu des textes B :

Pour remplacer …	Reprises utilisées
« le gros mangeur» (TUBMA11)	il, le gourmand, le dernier, celui-ci, le parasite
« le petit arnaqueur» (TUBAL1)	il, celui-ci, ce dernier, ce petit garçon
« le grassouillet» (TUBGA1)	il, le dévoreur, ce dernier, cette montagne de graisse
« mon petit bonhomme» (TUBCE1)	il, ce gourmand, ce footballeur, ce garnement, ce petit gros
« le petit Jean» (TUBAR1)	ce dernier, il, celui-ci, ce gourmand, le jeune homme, le petit gros, ce petit malin, celui-là, le petit joyeux, le cuisinier

Illustration 98 – XP1 : Exemples de désignations utilisées dans les textes B des élèves

Une troisième amélioration à remarquer se concentre au niveau des **phrases sémantiquement et syntaxiquement correctes**. En effet, comme le stipulent les deux graphiques suivants, on passe d'un premier jet avec plus de 25% de formes correctes, à plus de 75 % de formes correctes dans l'écrit B.

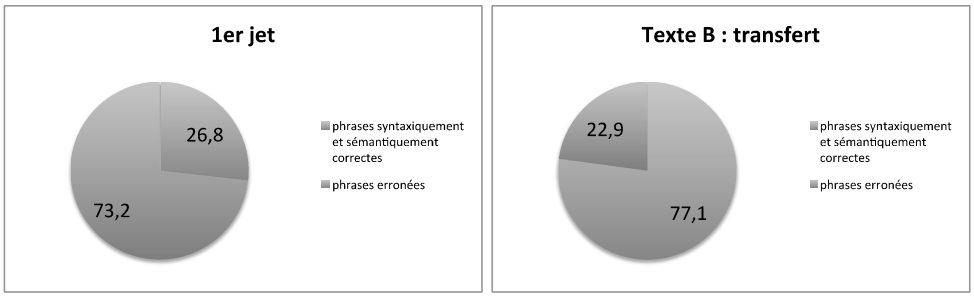


Figure 35 – XP1 : Différences entre le premier jet et l'écrit de transfert pour l'item "Phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes"

Les graphiques suivants, d'**aspect identique**, sont issus des résultats au chef-d'œuvre et à l'écrit B. Ils renseignent bien d'une stabilisation de l'apprentissage.

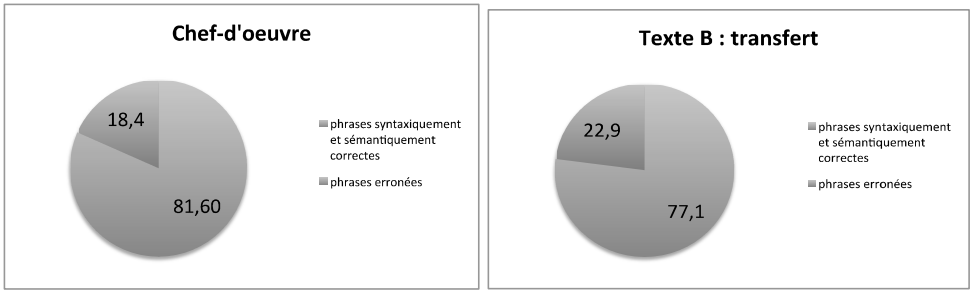


Figure 36 – XP1 : Différences entre le chef-d'œuvre et l'écrit de transfert pour l'item "Phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes"

De plus, au niveau des phrases, les élèves mobilisent plus de subordonnées et de phrases complexes que ce qu'ils faisaient auparavant, impact venant des discussions autour des phrases, comme nous l'avons montré et illustré par ailleurs.

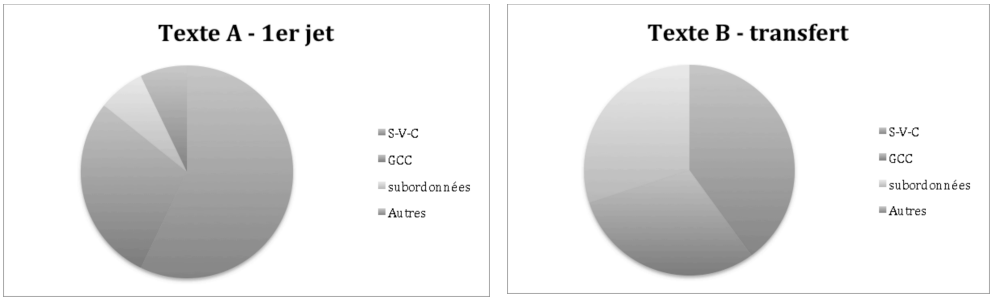


Figure 37 – XP1 : Différences entre le premier jet et l'écrit de transfert : augmentation des subordonnées et des phrases complexes

Après avoir mis en évidence les différentes observations en termes de transfert des apprentissages, nous tentons de les expliquer dans le point suivant.

1.3.2 Discussion au niveau du transfert

S'il semble relativement évident que les étayages linguistiques et les moments d'interactions ont produit une amélioration lors des réécritures, il est plus intéressant encore de constater qu'une stabilisation des savoirs élaborés a été observée lors d'une nouvelle tâche d'écriture détachée temporellement et structurellement de celle proposée dans le cadre du dispositif. De plus, les effets constatés et démontrés ici se vérifient lors de la seconde expérimentation.

Cette stabilisation permet de mettre en évidence un transfert des apprentissages. Pour l'expliquer, si on se réfère au modèle de l'AECA (Bédard & Frenay, 2006), on constate que les deux axes qu'ils préconisent sont activés dans notre dispositif.

Tout d'abord, le **contexte de référence est représentatif au contexte de production** du transfert, eu égard aux **textes à écrire et réécrire**. Il y a bien un apprentissage par la pratique où les savoirs nouvellement acquis sont travaillés *in situ*, dans des textes (constituant ainsi les exemples où lesdits savoirs s'activent), et ainsi mobilisés de nouveau dans des textes qui les nécessitent.

Ensuite, le **compagnonnage cognitif** est sollicité dans le sens où les trois aspects mis en évidence par Bédard et Frenay (2006, p.132) sont présents :

1) nous nous trouvons dans une **logique de résolution de problème**, tant au niveau des situations d'apprentissage proposées (pensons, par exemple, au fait de détecter les invariants et divergences dans une multitude de textes, ou encore à l'activité « vampire »), que de l'incitant d'écriture lui-même, puisque – nous l'avons précisé ailleurs – écrire est en soi une situation complexe ;
2) le fait d'écrire un texte (et toutes les versions qui s'y rapportent) constitue une **situation authentique et signifiante** pour les élèves, compte tenu de l'incitant à l'écriture proposé ;
3) l'enseignant, tout au long du processus, se positionne dans une logique de compagnonnage cognitif. Il agit comme un coach qui observe, **guide** les élèves en proposant des outils et en fournissant du soutien à l'écriture. Il montre les liens entre les différentes activités, mettant ainsi en exergue le sens et l'articulation des connaissances. Encore, l'enseignant amène une pensée critique dans le chef de l'élève (via les médiations métacognitives ou les relectures des pairs, par exemples) et s'efface progressivement au profit des pairs qui gagnent en autonomisation.

Au final, retenons qu'à l'issue de l'expérimentation et de son analyse, il nous semble que le levier didactique à mettre en évidence pour favoriser le transfert soit le texte, comme point de départ et d'arrivée, mais aussi et surtout comme moteur de modifications et d'incorporations des éléments nouveaux au fil du processus. C'est ce **texte**, sur lequel l'élève revient très régulièrement en le bonifiant, l'ajustant et l'épaississant qui est le réel **facilitateur du transfert**.

En plus du texte comme moteur de modifications, retenons également que la métacognition est un levier à activer pour préparer le transfert conscient des apprentissages.

2. L'effet global du dispositif sur la dimension du rapport à l'écrit.

Nous l'avons mentionné dans les fondements théoriques, pour considérer le rapport à l'écrit, nous convoquons à la fois les travaux de Barré-De Miniac (2000, 2002, 2007, 2011) sur le rapport à l'écriture et ceux de Chartrand et Blaser (2006, 2008) sur le rapport à l'écrit. Ainsi, dans l'analyse que nous proposons, nous mobilisons conjointement les apports de ces auteurs pour déterminer les dimensions qui ont fait l'objet de modifications à l'issue de notre dispositif de formation.

Pour rappel, afin d'obtenir des informations quant aux changements possibles, nous avons fait passer aux élèves de notre première expérimentation un questionnaire « simple » basé sur huit questions (page 142). Pour la seconde expérimentation, nous avons affiné notre questionnaire en dépliant chaque dimension du rapport à l'écrit (page 144). Deux classes ont alors passé le pré- et post-test : la classe expérimentale et la classe contrôle. Par ailleurs, dans la classe expérimentale, quatre élèves ont été suivis tout au long du dispositif et ont fait l'objet de médiations métacognitives (pages 138-142) et d'un questionnaire de mi-parcours (page 144).

De manière générale, eu égard aux réponses données aux questions posées, mais également aux éléments observables lors des séances de travail, ainsi qu'aux données recueillies au cours des médiations métacognitives, nous estimons, comme nous allons le montrer ensuite, que le rapport à l'écrit des écrivants des classes expérimentales s'est **modifié positivement** au cours de l'expérimentation, ce qui n'a pas été le cas dans la classe contrôle. En effet, dans cette dernière, les réponses sont sensiblement les mêmes aux deux questionnaires proposés. Les élèves de ce groupe vont à se demander pourquoi on leur posait les mêmes questions. Ils affirment qu'ils n'ont pas changé d'avis. Ainsi, force est de constater que la majorité des chiffres utilisés dans les tableaux sont quasi identiques pour le pré- et le post-test car, même si les formulations des élèves sont différentes à trois semaines d'intervalle, les catégories que nous avons repérées restent inchangées.

Pour étayer nos propos, nous proposons de nous intéresser aux différentes dimensions en nous focalisant sur certaines questions qui nous permettent de montrer en quoi des modifications ont pu apparaître.

2.1 Au niveau de la dimension affective

La **dimension affective** renvoie aux émotions, aux passions, aux sentiments enclenchés par l'écrit et concerne aussi l'investissement dans celui-ci.

Quand on demande aux élèves s'ils aiment écrire, avant l'expérimentation, dans nos deux classes expérimentales, ils disent aimer écrire (75 % et 69 % répondent « oui » à la

question). Ces résultats ont d'ailleurs bougé à l'issue de l'expérimentation (Tableau 31), ce qui n'est pas le cas pour la classe contrôle où le résultat (38% de « oui ») n'a pas changé.

Tableau 31 - Réponses "oui" à la question "Aimes-tu écrire ? » Nombre d'élèves, remis en %.

Classe expérimentale 1, / 16 élèves		Classe expérimentale 2, / 22 élèves		Classe contrôle, / 18 élèves	
Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
12	16	16	18	7	7
75 %	100 %	69 %	78%	38%	38%

Pour faire surgir les émotions et passions enclenchées par l'écrit, nous avons demandé aux élèves, avant l'expérimentation, d'évoquer un moment fort d'écriture et de mentionner également une « chouette » activité scolaire d'écriture. Le Tableau 32 fait part des résultats obtenus. Il est assez interpellant de constater que, globalement, ils disent ne pas en avoir. Ainsi, pour notre seconde classe expérimentale, la majorité n'a pas de souvenir fort d'écriture (14/22), ni de « chouette » activité à évoquer (12/22) ; et le souvenir gardé par huit des élèves est un souvenir grapho-moteur (calligraphier une lettre). Ainsi, il semble que les expériences antérieures d'écriture n'aient pas laissé de trace forte que les élèves auraient pu convoquer pour répondre à ces items.

Tableau 32 - Souvenir d'écriture avant l'expérimentation. Nombre d'élèves par catégorie.

	Classe XP2 / 22 élèves	Classe contrôle / 18 élèves	
Raconte un souvenir fort par rapport à l'écriture.	14	9	Pas de souvenir (« je n'en ai pas »)
	6	1	Performance particulière liée à un contexte précis hors cadre scolaire
	1	1	Réponse inadaptée
	1	7	Réponse liée à une tâche scolaire
Si tu en as une, raconte une « chouette » activité d'écriture faite à l'école.	12	9	Pas d'activité évoquée
	8	2	Activité scolaire de l'année en cours
	1	5	Activité scolaire de l'année précédente
	1	1	Réponse inadaptée
	0	1	Activité ludique hors contexte scolaire

Quand on réinterroge les deux groupes après les trois semaines de travail, aucun changement n'est constaté pour les élèves de la classe contrôle, alors que 19 des scripteurs de la classe expérimentale (sur 22) évoquent le texte du doudou en valorisant la production. Pour diminuer le biais de désirabilité, il a été mentionné aux élèves, qui répondaient par écrit, que les réponses étaient destinées au chercheur et non pas à l'enseignant. Mentionnons qu'on pourrait associer les réponses à l'effet de récence, dans le sens où il est plus facile de se remémorer les derniers événements vécus, mais il est alors curieux de constater que la classe contrôle n'a pas fait objet de ce dernier écrit produit.

L'Illustration 99 présente des extraits issus des questionnaires post-dispositif et sont relatifs à la question « Raconte un souvenir fort d'écriture ».

> Le texte du doudou, je le trouve super bien, il n'y a aucune faute, c'est propre et compréhensible. (MOLOS[3])
> (…)
> Le chef-d'œuvre du doudou : j'ai bien aimé écrire ça. Ca parlait de mon doudou, et je racontais mon histoire de lui et moi. J'ai trouvé ça très chouette. Bonne idée de la part de Monsieur. (MOLAR)

Illustration 99 – XP2 : Extraits de réponses au questionnaire post-test : valorisation des productions

Ce genre de commentaires montre le **regard fier des élèves** face à leur production. Ils ont ainsi développé une autre façon d'envisager l'écrit. Les données chiffrées issues des items évalués peuvent le confirmer. Lorsqu'on observe notamment les résultats obtenus au niveau des aspects non verbaux (lisibilité, écriture, soin, …) proposés dans le Tableau 33, on constate qu'au premier jet, les élèves obtiennent un score assez faible (moyenne = 1,36/6). En lisant les productions, nombre de ratures ou de mots illisibles sont perceptibles. Au fil des productions, cet aspect diminue pour, finalement, obtenir – chez la plupart – un texte impeccable au chef-d'œuvre (moyenne = 5,68/6).

Tableau 33 – XP2 : Moyennes et écarts-types des résultats aux aspects non verbaux selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001

	Aspects non verbaux (lisibilité, soin, …) /6
1er jet	1,36 (1,46)
Chef-d'œuvre	5,68 (0,56) ***
Texte B (transfert)	5,54 (1,33)

Ce qui est assez intéressant à constater, et qui contribue à ce que nous relevions au niveau du changement de regard sur les productions, c'est qu'à l'écrit de réinvestissement, qui est un premier jet lui aussi, les résultats sont assez positifs (moyenne = 5,54/6) et très semblables à ceux du chef-d'œuvre.

En ce qui concerne **l'investissement dans les tâches d'écriture** (Tableau 34), la majorité du groupe expérimental (15/22) dit, au pré-test, qu'il rentre d'habitude dans la tâche par obligation et sans motivation : les élèves n'ont pas envie de s'y mettre et le font parce qu'il le faut bien ; dans la classe contrôle, 13 élèves sur 18 ont les mêmes réactions.

Le post-test fait ressortir que, pour le même item, seulement deux élèves de la classe expérimentale restent dans cette optique, alors que les résultats de la classe contrôle n'ont pas changé.

[3] Pour rappel, les verbatim renvoyant à MOL (Molenbeek) sont issus de la seconde expérimentation de mai 2014.

Tableau 34 - Evolution pour la question "Comment réagis-tu quand ton professeur te demande d'écrire un texte?". Nombre d'élèves par catégorie.

	Classe XP2 / 22 élèves		Classe contrôle / 18 élèves	
Catégories	Avant	Après	Avant	Après
Pas envie de s'y mettre	9	1	9	9
Le fait parce qu'il faut bien	6	1	4	4
Enthousiasme	6	14	2	2
Pas de réponse	1	1 (pas le même)	1	1
Ça dépend de la tâche et du texte qu'il faut écrire	0	5	1	1
Etonné, surpris	0	0	1	1

A la lecture de ces résultats, il nous semble que des **retombées positives** sont à remarquer, avec un passage de 9 élèves qui n'ont généralement pas envie de rentrer dans la tâche, à un seul. Notons également une modification de la catégorie « enthousiasme » puisque 14 élèves, au lieu de 7 au départ, mentionnent qu'ils ont envie de rentrer dans l'écrit, et cinq qui précisent que cela dépend de la tâche proposée, catégorie qui n'existait pas au départ. On peut penser ainsi que ces cinq élèves font la différence entre leurs pratiques ordinaires dans la classe et ce qui a été proposé dans le dispositif expérimental (puisque le processus et la tâche de production s'éloignent des habitudes scolaires de la classe).

Ce changement peut se rattacher à la **perception qu'ont les scripteurs de la tâche**, et à la valeur de celle-ci dont nous avons déjà parlé, puisque c'est en fonction de l'incitant proposé (incitant signifiant puisqu'on décrit un objet personnel, qu'on va être lu et qu'on identifie au départ les apprentissages possibles à partir de la production) et des soutiens qu'ils perçoivent à leur disposition (les étayages et les moments de partage) qu'ils rentrent motivés dans l'écrit. Ces deux aspects renvoient, nous l'avons déjà signalé plusieurs fois, aux prédicteurs les plus directs de la motivation d'après Eccles et Wigfield (2000).

A ce propos, une interpellation avec l'enseignante de la première expérimentation (Illustration 100) met en exergue que les différentes activités proposées ont permis aux élèves de « faire bouger » leur investissement eu égard au sentiment d'aide et d'outils apportés :

> D'habitude, quand je leur propose une tâche d'écriture, il y en a toujours qui n'écrivent pas, qui soufflent, qui ne rentrent pas tout de suite dans ce qu'on leur demande de faire. Ici, j'ai remarqué ceux-là aussi au premier jet. Par contre, ils n'ont pas rechigné pour la suite, ils ont à chaque fois amélioré leur production. Je pense que c'est parce qu'on leur apporte des outils et des pistes, et que du coup, ils sont plus confiants et motivés à réécrire. Moi je ne fais pas ça nécessairement. Et pour le texte de transfert, ils s'y sont tous mis tout de suite, on voyait bien qu'ils avaient tous tout de suite une idée pour commencer, une structure dans leur tête !

Illustration 100 – XP1 : Avis de l'enseignante : réactions habituelles de ses élèves face aux tâches d'écriture (extrait de l'entretien à chaud enregistré à la fin de l'expérimentation, novembre 2012).

En répertoriant les verbatim, on trouve des éléments, comme ceux présentés dans l'Illustration 101, qui permettent de mettre en évidence ces **changements d'investissement** dans l'écrit.

> Je trouvais que / le premier jet // il n'était pas assez bon / et donc j'ai tout recommencé / j'ai eu // de nouvelles idées / et l'autre texte était plus long (MOLSA1)
>
> Changé / j'ai beaucoup changé / déplacé beaucoup / on a fait des choses en groupe aussi pour améliorer le texte (MOLNI)
>
> J'ai fait tout ça / pour / déjà pour faire deviner aux autres // et pour aussi apprendre à faire un bon texte / comme vous avez dit / un chef-d'œuvre (MOLRO)
>
> D'habitude // je n'ai pas envie de m'y mettre / là / c'était comique / de parler de Charles // mon doudou (silence) je suis contente de mon texte final / j'ai changé beaucoup de choses // je n'avais pas assez décrit / mis en page / il y avait des fautes et des phrases mal faites / beaucoup trop de répétitions // maintenant c'est bien mieux (MOLAU)

Illustration 101 – XP2 : Médiation métacognitive des élèves suivis au fil du processus, investissement l'écriture.

En effet, c'est par le fait qu'ils écrivent et réécrivent les textes que les élèves s'engagent de plus en plus dans les réécritures, observant leur évolution via les modifications dans leurs productions. Les réécritures ont aussi un impact sur la dimension conceptuelle, comme nous le montrons dans le point suivant.

2.2 Dimension conceptuelle

La **dimension conceptuelle** renvoie aux conceptions qu'ont les personnes de l'écriture et sur l'apprentissage et le développement possible de celle-ci. Pour obtenir des informations sur cette dimension, nous nous sommes servi de la piste empruntée à Penloup (1991, 1994) en demandant aux élèves « pour toi, écrire c'est… ».

Pour analyser les réponses des élèves nous nous sommes basé sur une catégorisation des réponses avant et après afin de voir si des éléments ont bougé à l'issue du dispositif. Mentionnons d'emblée (mais nous l'avons déjà signalé en début de propos) que si nous observons des modifications prégnantes dans nos deux classes expérimentales, il n'en est pas de même pour la classe contrôle, où aucun changement n'est à signaler. Dans ce groupe, les élèves répondent sensiblement la même chose à la question. Nous nous intéressons donc dans les lignes suivantes aux deux classes expérimentales.

Premièrement, signalons que nous constatons une manière différente d'appréhender la question d'une classe à l'autre. En effet, plusieurs des élèves du premier groupe

expérimental ont cherché une utilité, des usages, un but ou ont posé des valeurs pour répondre à la question de ce qu'est l'écriture pour eux, aspects renvoyant à la dimension axiologique que nous déplions plus loin.

Dans l'autre groupe, c'est l'aspect calligraphie qui ressort, alors qu'il n'est mentionné que par deux élèves de la première classe. Cela fait écho à l'écriture perçue comme une transcription et un codage (Lafont-Terranova et Colin, 2002, 2006). Ainsi, pour ces élèves, écrire, c'est « faire de belles lettres », c'est transcrire correctement une idée qu'on a en tête.

Remarquons que, dans les deux classes, la majorité des élèves a changé de définition de l'écriture. En effet, certains passent d'une définition nébuleuse (« je ne sais pas »), affective (« écrire, c'est bien »), purement scolaire (« écrire, c'est de l'orthographe », « c'est un moyen pour répondre aux tests de maths, de français, … ») pour arriver à un aspect visant la compréhension et la communication. On trouve dès lors bon nombre de réponses allant dans ce sens : « écrire, c'est un moyen de s'exprimer », « c'est faire des textes, des phrases pour dire quelque chose et se faire comprendre », « c'est un ensemble de mots pour communiquer », « c'est un moyen de comprendre ce que les autres ont à dire ».

De plus, il semble que plusieurs élèves passent d'une conception de l'écrit relevant essentiellement des savoir-graphier à des représentations évoluant vers les savoir-faire textuels qui intègrent les aspects pragmatiques liés à la communication (« écrire, c'est faire un texte pour être lu », « c'est faire des phrases, de mots corrects pour quelqu'un », « c'est pouvoir écrire différents textes : une lettre, un exposé, un texte pour dire son avis, … », « c'est écrire plusieurs fois pour que ce soit super bien »). On perçoit ainsi l'aspect diffusion de la production ainsi que l'intérêt relevé pour les différentes réécritures nécessaires à la production finale.

Ces quelques exemples laissent donc à penser que les représentations des élèves sur l'écrit ont bougé au fur et à mesure de l'ingénierie mise en place. Le Tableau 35 détaille les modifications que nous venons d'évoquer.

Tableau 35 - Evolution du groupe pour la question "Qu'est-ce que l'écriture?" Nombre d'élèves par catégorie.

	Classe expérimentale 1 / 16 élèves		Classe expérimentale 2 / 22 élèves		Classe contrôle / 18 élèves	
Catégories	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Former des lettres, calligraphies	2		7	1	7	9
Former des textes, des phrases, des mots	2	3		5		
Un moyen pour communiquer	4	9	2	8	3	4
Un moyen pour apprendre	1		3	4	1	1
C'est écrire plusieurs fois pour que ça soit super		1				
Quelque chose qu'on fait à l'école – savoir scolaire	2		3			
Moyen de connaître le français				2		

Un hobby				1		
Je ne sais pas	2		4	1	5	3
C'est… bien / difficile	1		3			
Quelque chose de très utile, d'important	2	3			2	1

Pour étayer encore la dimension conceptuelle, nous avons demandé aux élèves, si, pour eux, écrire s'apprend. Cette question renvoie à un obstacle qu'on peut envisager dans cette dimension : l'écriture perçue comme un don et, de ce fait, ne relevant pas d'un apprentissage.

Cet aspect n'est pas du tout présent dans les réponses des élèves puisqu'à l'issue du dispositif, dans la première classe expérimentale, la réponse est « oui » à la majorité (14/16) et dans la seconde classe expérimentale, presque tous les élèves (20/22) estiment que l'écriture s'enseigne, via plusieurs personnes (aussi bien des parents que des professeurs, et qu'on peut aussi apprendre par soi-même). Ils disent aussi que les enseignants écrivent beaucoup. Le groupe contrôle va également dans le même sens (14/18 élèves répondent « oui » à la question).

Pour mettre en évidence cet **aspect d'apprentissage**, nous avons demandé *a posteriori* aux élèves des classes où le dispositif a été produit de nous dire quelle est la version préférée de leur texte et d'en expliciter les raisons. Pour eux, à l'unanimité, c'est le chef-d'œuvre qu'ils déterminent comme la version la plus élaborée, comme certains l'expriment dans l'Illustration 102 :

> « dans le premier jet, je n'avais pas mis de paragraphes…je ne savais pas… maintenant il y a trois paragraphes dans le dernier jet… » (MOLNI)
> « tout au long… j'ai appris à organiser mon texte, à éviter les répétitions, à écrire mieux » (MOLAU)

Illustration 102 – XP2 : Avis des élèves : leur version préférée

Dès lors, pour la question qui nous occupe, les **écrivants ont pris conscience des bénéfices apportés tout au long des réécritures** pour en arriver à mentionner que le texte « chef-d'œuvre » est plus riche eu égard aux différents aménagements qui ont été apportés. A cet effet, dans les extraits choisis dans l'Illustration 102, on perçoit bien les apprentissages perçus par les élèves puisqu'ils renseignent des sauts qualitatifs comme la construction des paragraphes, l'organisation du texte, la reprises de leur personnage.

De plus, une autre élève mentionne que son chef-d'œuvre « c'est le plus beau… » et qu'elle a « envie de le montrer », ce qui laisse à penser qu'elle a compris qu'on écrit dans une situation de communication donnée pour une visée donnée.

Pour étayer davantage cet aspect de la conception de l'écriture et de son apprentissage, référons-nous au Tableau 36 qui met en évidence les réponses des élèves pour la question « qui t'a appris à écrire ». Dans la classe expérimentale 2, on note la perte de l'item « personne », ce qui laisse à penser que ces élèves ont perçu, par le biais du dispositif qui le met en exergue, **l'utilité des autres dans le processus d'écriture**, comme (re)lecteurs

et/ou experts qui permettent l'évolution de la production. Les résultats de la classe contrôle ne montrent, encore une fois, pas de modification.

Tableau 36 - Evolution du groupe pour la question "Qui t'a appris à écrire ? " Nombre d'élèves par catégorie.

	Classe expérimentale 2 / 22 élèves		Classe contrôle / 18 élèves	
Catégories	Avant	Après	Avant	Après
Personne (moi)	4	0	1	1
Les technologies (ordinateur)			1	1
Parents	6	4	1	1
Enseignants	6	6	7	8
Parents et enseignants	6	11	5	6
Parents, enseignants, outils	0	1		
Je ne sais plus			3	1

De plus, nous remarquons un passage de 6 à 11 élèves qui estiment que ce sont les parents et les enseignants qui conjointement apprennent à écrire. Ces élèves ont-ils dès lors pris conscience qu'on apprend à écrire à l'école et en dehors de l'école ? Aspect amplifié par un élève qui mentionne qu'il apprend à écrire grâce aux « parents, enseignants et aux outils ».

2.3 Au niveau de la dimension axiologique

La **dimension axiologique** renvoie à l'opinion qu'ont les scripteurs vis-à-vis de l'écrit et aux attitudes face à l'écriture.

En analysant les réponses à la question « à quoi sert l'écriture », présentées dans le Tableau 37, on constate une modification de l'ensemble de notre groupe expérimental 2 à propos de l'opinion qu'ont les élèves sur l'écriture. Cette modification n'est pas constatée pour la classe contrôle.

Tableau 37 - Evolution des groupes XP2 et contrôle pour la question "A quoi sert d'écrire?" Nombre d'élèves par catégorie.

	Classe expérimentale 2 / 22 élèves		Classe contrôle / 18 élèves	
Catégories	Avant	Après	Avant	Après
Communiquer avec d'autres (et soi)	4	7 (dont 4 du premier groupe)	4	4
A apprendre et comprendre des choses	3		5	5
Pouvoir lire	1	1 (pas le même)		
Calligraphie, faire de belles lettre	8	1	3	3
Utilité dans la vie, pour le futur	1	5	6	6
Pour réaliser des tâches scolaires	5			

(devoirs, exercices, évaluations, …)				
Pour s'améliorer dans les productions		7		

Pour la classe expérimentale, au niveau de l'utilité de l'écriture, plusieurs éléments intéressants se dégagent.

Tout d'abord, comme le montre la Figure 38, on constate la **disparition complète de l'idée qu'on écrit dans le but de réaliser des tâches scolaires**, tant pour faire des devoirs, des exercices, des évaluations. Avec cela, disparaît également – sauf pour un élève – la conception qu'on écrit pour faire de belles lettres, pour calligraphier et transcrire des idées qu'on a dans sa tête.

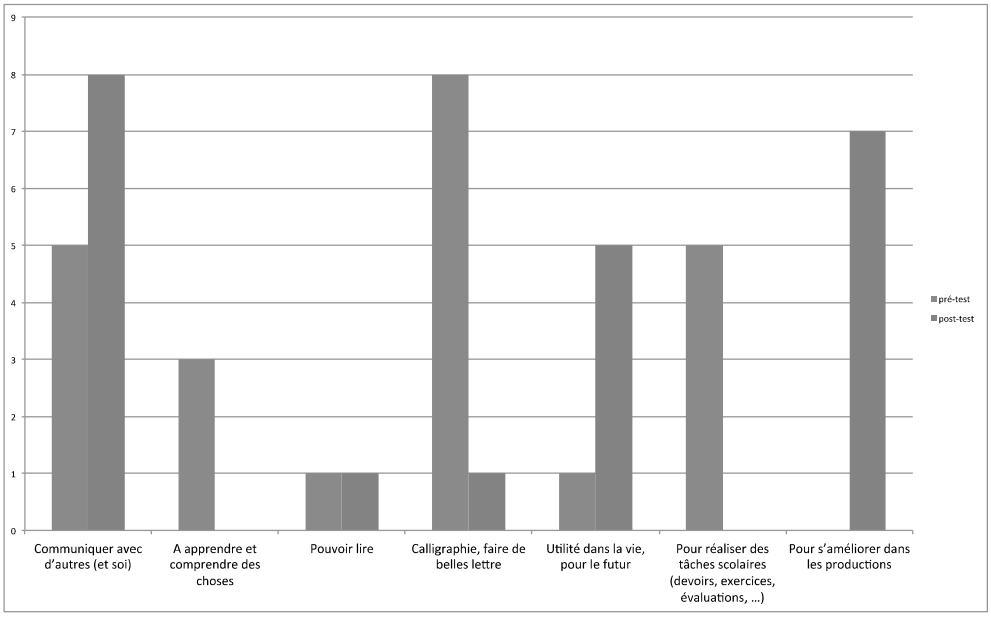


Figure 38 – XP2 : Evolution du groupe expérimental concernant l'utilité de l'écriture

Ces deux représentations laissent place à d'autres **valeurs et opinions** sur de l'utilité de l'écriture. En effet, on voit apparaître plus de réponses présentant l'écriture comme **vecteur de communication** et traduisant une prise de conscience de son utilité dans la vie. Cet aspect apparaît déjà pour quelques-uns à la question « qu'est-ce que l'écriture » que nous avons évoquée dans la dimension conceptuelle, puisqu'ils y répondent en disant que c'est quelque chose d'important à leurs yeux.

Encore plus intéressant pour le domaine qui nous occupe, sept élèves répondent à la question en mentionnant qu'écrire, ça sert à **s'améliorer dans les productions**. Ces élèves auraient donc, par l'intermédiaire du dispositif, changé d'opinion (tout du moins au moment où le questionnaire a été passé) et perçu les réécritures comme levier d'apprentissage et d'ajustements successifs.

De plus, l'item « dans quel but te mets-tu à écrire », dont les résultats sont présentés dans le Tableau 38, permet de préciser cet aspect en décelant les objectifs que se donnent les élèves quand ils abordent une tâche d'écriture.

Tableau 38 - Evolution des groupes XP2 et contrôle pour la question "Dans quel but te mets-tu à écrire ? Nombre d'élèves par catégorie.

	Classe expérimentale 2 / 22 élèves		Classe contrôle / 18 élèves	
Catégorie	Avant	Après	Avant	Après
Pour réaliser une tâche scolaire (synthèse, contrôle, exercices, … à	6	1	4	4
Pour plus tard	4	1		
Pour apprendre	6	6	1	1
Parce qu'il le faut, parce que l'enseignant le demande	3		2	2
Pour les tâches du quotidien	1			
Pour passer le temps	1			
Pour répondre à une consigne d'écriture (tâche attractive)		6		
Pour présenter un sujet précis		1		
Pour donner le meilleur de moi-même		1		
Pour le plaisir		1		
Pour faire plaisir aux lecteurs		1		
Pour réussir mon année			3	3
Réponse inadaptée			2	2
Je ne sais pas	1	4	4	4
Pour tenir mon journal intime			1	1
Pour des situations importantes			1	1

Les résultats montrent une modification des réponses pour beaucoup d'élèves du groupe expérimental 2, hormis les 6 élèves qui mentionnent qu'ils écrivent pour apprendre. Par exemple, MOLNI (une élève des 4 profils suivis au cours du processus) conserve sa réaction de départ en estimant qu'elle écrit pour apprendre, car, en fonction de ses difficultés, du fait qu'elle décode encore, qu'elle est vite en surcharge cognitive, elle reste dans une logique d'apprentissage (ce qui est très bien – elle n'est pas dans une logique de découragement face à une production à mener) plutôt que dans une perspective communicationnelle et d'échange avec les autres. D'autres voient cette catégorie d'apprentissage comme une évolution personnelle ressentie au fil des réécritures.

On constate la disparition presque totale (de 6 à 1 élève) des items relatifs à l'écriture pour réaliser des tâches scolaires et de l'engagement « parce qu'il le faut » (3 élèves) alors que quatre élèves répondent en exprimant qu'ils ne savent pas, ce qui est assez étonnant à constater (ce qui ne montre pas encore qu'ils ne le savent pas réellement – peut-être aurait-il fallu creuser chez ceux-là et les réinterpeller oralement ?).

Six élèves évoquent (les cinq mêmes, plus un, qui exprimaient avoir des réactions positives face à la tâche d'écriture en fonction de la consigne donnée) qu'ils écrivent pour

répondre à un incitant qui leur semble attractif, attrayant ; ou pour présenter un sujet précis (un élève), évoquant la situation de communication. Alors que d'autres (trois) sont dans l'écriture pour le plaisir (donner le meilleur de soi-même, se faire plaisir, faire plaisir aux autres), aspect qui n'apparaît nullement dans le premier questionnaire.

2.4 Au niveau de la dimension praxéologique

La **dimension praxéologique** n'apparaît pas dans les travaux de Barré-De Miniac, elle a été mise au jour par Chartrand et Blaser (2006, 2008) pour déterminer les liens qu'entretiennent les élèves avec l'écriture (ce qu'ils écrivent, où, de quelle manière et dans quel but). Nous avons ainsi pu dresser un état des lieux sur ce qu'écrivent les élèves de nos échantillons et appréhender les conditions dans lesquelles ils écrivent.

D'après les enseignants, les écrits scolaires sont, dans les trois classes, issus d'une consigne d'écriture suite à laquelle la séance de 50 minutes est dédiée pour que les élèves puissent rédiger (avec, parfois, l'occasion de faire un brouillon). Lors du dispositif, les deux classes qui l'ont vécu ont effectué une série de réécritures à partir du même incitant.

Quand on questionne les élèves sur ce qu'ils écrivent en général, quelques textes sont alors mentionnés (nous sommes surpris du peu de variété dans les réponses), dont la majorité est en lien avec des situations scolaires, comme le montre le Tableau 39 (certains élèves ont proposé plusieurs réponses) :

Tableau 39 - Textes écrits par les élèves

Classe expérimentale (2)	Classe contrôle
- un texte qui raconte une histoire (cité 11 fois) ; - un texte pour un exposé (cité 2 fois); - une synthèse (cité 4 fois) ; - la description d'un rêve (cité 1 fois) ; - une lettre (cité 1 fois).	- un texte sur un livre (cité 11 fois) ; - une dictée (cité 9 fois) ; - un journal intime (cité 1 fois) ; - un poème (cité 1 fois).

Il est intéressant de constater que quand on pose, après le dispositif, la question « quel est le dernier texte que tu as écrit » aux élèves, dans la seconde classe expérimentale, 20 élèves sur 22 parlent du texte du doudou, alors que dans la classe contrôle seul un élève l'évoque.

Quand on s'intéresse aux **conditions d'écriture des élèves** de nos échantillons (où écrivent-ils, comment ?), les réponses données sont assez divergentes. Ainsi, si la moitié de notre premier groupe expérimental mentionne qu'écrire se fait à l'école et à la maison, d'autres (4/16) estiment qu'écrire est un acte majoritairement scolaire (« c'est là qu'on écrit beaucoup ; où je suis le plus concentrée ; madame est là pour corriger ; à la maison, je préfère jouer… ») ; alors que les derniers (4/16) précisent que c'est principalement à la maison qu'ils écrivent (« madame n'aime pas les fautes d'orthographe ; je peux écrire ce que je veux ; j'ai tout mon temps… »). Sur ces 4 individus, deux élèves estiment qu'ils n'écrivent pas du tout à l'école. Nous pourrions émettre l'hypothèse que, pour eux, c'est la

notion de plaisir qui est dominante face à la pratique d'écriture scolaire, où l'écriture peut alors être vécue comme une contrainte.

Dans la seconde classe expérimentale, certains parlent de la nécessité d'avoir du calme pour écrire (que ce soit en classe ou à la maison), d'être dans un lieu de détente et d'inspiration, d'avoir une source de motivation pour se mettre à écrire ; tandis que d'autres précisent qu'ils apprécient écrire avec l'outil informatique, qui n'est pas nécessairement disponible et/ou permis en classe. De plus, à l'issue du dispositif, une série d'élèves (8) estiment qu'écrire à l'école permet d'avoir de l'aide quand ils en ont besoin (via les référentiels muraux et l'enseignant).

2.5 Dimension métascripturale

La **dimension métascripturale** renvoie aux verbalisations possibles que les écrivants font émerger sur les pratiques d'écriture. Ce point a déjà été traité avec précision dans le focus sur les médiations métacognitives, et nous y revenons encore dans l'étude de cas (chapitre suivant) où nous suivons l'évolution d'une élève tout au long du dispositif. Nous ne ferons donc ici qu'appuyer certains aspects dépliés ailleurs, pour en tirer une conclusion quant au rapport à l'écriture. Nous utilisons essentiellement les quatre profils suivis tout au long de la seconde expérimentation, puisque c'est eux qui ont fait l'objet de médiations métacognitives.

Globalement, nous constatons, à relire les différents verbatim, que les élèves (quel que soit leur profil), **parlent difficilement de leurs pratiques au début du processus**. En effet, ils ne savent pas trop quoi répondre aux interpellations qu'on leur fait. Force est de constater qu'au fil de l'expérience, leurs mots, leurs manières de parler d'eux, de leurs stratégies, de la justification de leurs choix sont de plus en plus précis. On assiste dès lors à une **amélioration des verbalisations des pratiques d'écriture**, chez chacun des élèves suivis dans la durée. L'Illustration 103 en propose deux extraits, à titre exemplatif.

Qu'es-tu en train de faire ?
Je relis pour revoir la ponctuation
Pourquoi ?
Parce qu'avant j'avais mis un peu trop de virgules, je trouve que ça n'allait pas bien
Pourquoi ?
Parce qu'on a vu que les virgules, ça faisait des effets quand on lit le texte après… Là je dois en retirer. Plutôt faire deux phrases ici, pour qu'on me comprenne mieux (MOLRO)
(…)
Pourquoi ajoutes-tu ces mots dans ton texte?
Parce que je n'avais pas beaucoup de mots pour décrire mon personnage / on ne sait pas l'imaginer en fait / ni le reconnaître
Quelle sorte de mots ajoutes-tu ?
Des adjectifs
Et comment t'y prends-tu ?

Je relis le passage / je m'imagine comment il est / j'ajoute par catégorie // en fonction de sa tête / de son corps (silence) j'utilise les mots qu'on a vus en classe / je les mets après être / ou après le nom
Tu peux me donner des exemples que tu viens de faire ?
Oui / ici / j'avais mis Zibi est un mâle / je viens d'ajouter courageux / je ne disais rien sur son caractère / j'ai mis courageux (silence) là / j'avais mis c'est un chat / j'ai ajouté châtain / calme et malin / c'est plus précis / c'est pas n'importe quel chat // avec châtain on pourra mieux le reconnaître (MOLNI)

Illustration 103 – XP2 : médiation métacognitive : verbalisation des pratiques d'écriture

Au-delà des explicitations de plus en plus précises, les élèves portent également un **jugement sur l'ensemble du processus d'écriture**. On perçoit ainsi une prise de conscience de l'utilité des réécritures ; qu'écrire ça ne se fait pas en une fois ; que d'une réécriture à l'autre, des aménagements sont possibles et visibles (Illustration 104 et Illustration 105). Ces aspects renvoient à la dimension conceptuelle : le fait d'avoir pris conscience des différents apprentissages installés grâce aux réécritures et aux activités qui y sont liées brise la représentation qu'écrire est un don et qu'elle ne relève d'aucun apprentissage, puisque, comme le dit Reuter (1996, p. 19) « un don ne s'apprend pas ». Cet aspect contribue également à déconstruire qu'écrire n'est qu'un simple codage et que « qui connaît la langue peut transcrire […] percevant l'écriture comme « synthèse magique » des enseignements relatifs à la langue » (Barré-De Miniac, 2000, p. 123).

Est-ce que ça en valait la peine toutes ces réécritures ?
« ça a amélioré le texte… » (MOLRO)
« on a appris à écrire du texte, à améliorer… » (MOLSA)
« ça nous apprend des choses… » (MOLNI)
« c'est de mieux en mieux grâce aux activités et aux autres… » (MOLAU)

Illustration 104 – XP2 : Avis des élèves au sujet du fait de réécrire plusieurs fois le texte

Qu'as-tu appris pendant ces deux semaines ?
« à mieux écrire, à améliorer le texte, à éviter les répétitions, à se servir des pronoms, à utiliser des adjectifs pour décrire, à faire des paragraphes, à trouver des idées, à écrire une description » (MOLAU)

Illustration 105 – XP2 : Avis d'une élève sur ce qu'elle a appris

Notons, à propos de ces questions, qu'elles permettent de structurer, mettre « en mots » les apprentissages et qu'elles préparent ainsi au transfert. Il nous semble dès lors intéressant, sur le plan didactique, de garder ce fonctionnement de questions structurantes pour tous.

Les verbatim de MOLRO (Illustration 106) et MOLNI (Illustration 107) appuient le changement dans **l'analyse critique des textes** puisqu'ils verbalisent la manière dont ils posent un regard sur leur travail en justifiant et en faisant appel aux différentes étapes d'écriture :

Es-tu satisfait de ton travail jusqu'à présent ?
Oui / je suis assez content.
Pourquoi ?
Parce que / j'ai appris des choses pour écrire un texte // et à la fin je crois que mon texte sera au top et je crois le faire deviner (…) je trouvais que ça n'allait pas en fait dans des phrases / au début / donc je les ai adaptées pour que ça aille mieux
De quoi aurais-tu besoin pour le rendre encore mieux ?
D'autres choses pour apprendre à écrire un texte surtout / à part ça // aussi apprendre de nouveaux verbes /de nouveaux temps/ comme ça je connais mieux. (MOLRO)

Illustration 106 – XP2 : Médiation métacognitive : analyse critique du travail accompli

Explique-moi ce que tu as fait jusqu'à présent ? Par quelles étapes es-tu passé ?
On a appris à décrire notre doudou // et on a appris à mieux écrire //
J'ai commencé mon premier jet / il était pas terrible / après (silence) / après on a lu des textes / puis on a fait le deuxième jet / c'était mieux / puis // les autres ont donné des conseils / je m'en suis servi pour écrire / on a aussi appris ne pas tout le temps dire il pour le personnage // maintenant c'est terminé / j'ai bien écrit. (MOLNI)

Illustration 107 – XP2 : Médiation métacognitive : étapes et processus d'écriture

Il y a donc un sentiment d'amélioration avec la mise en avant des **éléments permettant la performance** en écriture. Plusieurs aspects en ressortent :

- ce qui renvoie aux **bénéfices des réécritures** : « d'avoir fait plusieurs versions, d'avoir écrit plusieurs fois, d'avoir écrit beaucoup »;
- ce qui a correspond aux **activités d'étayage** et aux **interactions** : « les activités comme la lecture d'autres textes, le vampire, le partage entre nous, les commentaires des autres, les mots pour remplacer le doudou » et qui renforce la valeur perçue desdits étayages ;
- ce qui est en lien avec le **soutien de l'adulte** : « l'aide de madame »;
- ce qui est de l'ordre de la **diffusion** : « de devoir présenter aux autres, le texte va être lu par les autres ».

Ces différentes réponses font échos au dispositif et renforcent ses fondements. Par ailleurs, que les élèves puissent identifier et verbaliser les apprentissages, l'aide possible et nécessaire, l'importance des réécritures, la nécessité d'avoir un texte correct à diffuser, … expose la prise de conscience des mécanismes nécessaires à l'écriture et rend visible la perception qu'écrire, ça ne se fait pas tout seul, que les versions et les modifications sont nécessaires à partir du moment où la tâche est signifiante (intention de communication).

Pour soutenir cet aspect considérant **l'analyse critique** du texte produit (et la comparaison qu'on peut en faire avec celui des autres), nous avons demandé aux élèves, afin de les amener à se positionner, s'ils trouvent que leur travail est meilleur ou moins bon que celui des autres. Leurs réactions sont consignées dans le Tableau 40.

Tableau 40 – XP2 : Evolution du groupe : comparaison de son travail à celui des autres. Nombre d'élèves par catégorie, sur 22 élèves au total.

Catégories	Avant	Après
Meilleur	3	6
Moins bon	6	6 (pas les mêmes)
Ni meilleur ni moins bon	10	5
Ne sait pas	5	2
Pas envie de se comparer	0	4

En observant les réponses des élèves de la seconde classe expérimentale, on décèle entre le pré- et le post-test une modification intéressante : à l'issue de l'expérimentation, quatre élèves – c'est peu mais le fait attire néanmoins notre attention – mentionnent qu'ils n'ont pas envie de se comparer aux autres, comme l'expriment leurs réponses (Illustration 108) :

> J'ai aimé écrire ça / ça n'a rien à voir avec les autres (MOLLO)
>
> Ce n'est pas mon objectif d'être meilleur que les autres (MOLAR)
>
> Je ne suis pas là pour juger les autres, tout le monde est bon en quelque chose (MOLSA2)

Illustration 108 – XP2 : Médiation métacognitive : comparaison aux autres

Il nous semble que ces réactions font référence aux buts d'apprentissage, où les élèves se sont mis dans une logique de progression pour eux, et pas dans une perspective de compétition face aux autres.

Si ces réactions apparaissent, peut-être sont-elles dues au **fonctionnement collaboratif** que nous avons voulu installer auprès des élèves en leur permettant de comparer et commenter leurs textes ? Si c'est le cas, reproduire plusieurs fois cette logique permettrait d'une part de développer dans les classes une **co-construction des compétences d'écriture**, et d'autre part, d'installer des structures de buts de maîtrise (plus que de performance) dans le climat collectif de la classe.

Le reste des indicateurs ne bouge que sensiblement. Néanmoins, le double des élèves (6 à la place de 3) se sent meilleur (on se situe ici dans les jugements métacognitifs qui pourraient faire écho à la dimension affective). Des élèves confient d'ailleurs qu'ils se sont sentis dans une **logique de développement** (et du coup, ont des idées plus positives des pairs et de leurs possibilités) :

> Je pense que je ne pouvais que m'améliorer (MOLOM)

Illustration 109 – XP2 : Médiation métacognitive : logique de développement

Nous avons montré comment les différentes dimensions se sont activées à l'intérieur de du dispositif. Nous en faisons la synthèse dans le point suivant, et mettons en évidence les aspects que nous retenons.

2.6 Discussion au niveau du rapport à l'écrit

Comme nous l'avons déjà signalé, le rapport à l'écrit se transforme lentement et en fonction des événements et des rencontres multiples. Notre attention est attirée par le fait, qu'en trois semaines, les élèves ont modifié plusieurs de leurs représentations en passant par le dispositif d'écriture que nous leur avons proposé. Le Tableau 41 propose une **synthèse** des **principales modifications** relevées *supra*.

Tableau 41 : Synthèse des modifications saillantes

Dimension affective	Dimension conceptuelle	Dimension axiologique	Dimension praxéologique[4]	Dimension métascripturale
Le déjà-là et les représentations des élèves sur l'écrit. Quel sentiment face à cette production ? Quelles réactions face à une tâche d'écriture ?	Qu'est-ce que l'écriture ?	A quoi sert l'écriture ? Quels sont les buts de mise en production ?	Quelles activités concrètes et observables ?	Quelles verbalisations ont les élèves de leur processus d'écriture ?
La classe passe d'une majorité qui n'a pas de souvenir fort d'écriture au fait d'exprimer que le texte du « doudou » était un moment particulièrement significatif pour eux. Texte dont ils éprouvent de la fierté et du contentement dans une logique d'évolution individuelle (et pas de comparaison avec	On passe d'une représentation de l'écriture comme outils pour « pour retranscrire, pour calligraphier » au profit de l'écriture comme vecteur de communication et d'objet d'apprentissage (écrire des textes, des phrases, des mots).	L'écriture semble avoir pris de la valeur aux yeux des élèves, puisqu'ils estiment qu'on écrit pour apprendre, pour le plaisir, pour répondre à la tâche d'écriture qui leur semble attrayante, pour améliorer leurs productions intermédiaires et finales dans le but de répondre à une situation de communication	Les activités scolaires d'écriture étaient jusque-là confinées à des séquences de 50 minutes, qui comprenait brouillon et écrit final (suivi d'une évaluation). Le dispositif a permis aux élèves d'écrire dans la durée (3 semaines) un même texte signifiant et de le faire évoluer en	Les élèves verbalisent de mieux en mieux leurs stratégies et choix d'écriture au fil des médiations métacognitives. D'un point de départ où peu d'éléments émergent, on passe à des temps d'auto-analyse précis et détaillés, qui font appel aux activités vécues et aux stratégies mises en place pour faire évoluer

[4] Comme l'explique Colin (2014, p. 83), « quand elles se réfèrent au rapport à l'écrit, Chartrand et Blaser (2008, p. 111) parlent de dimensions affective, conceptuelle et axiologique pour renvoyer respectivement à l'investissement de l'écriture, aux conceptions de l'écriture et aux opinions et attitudes. Chez ces deux auteures, la quatrième dimension, appelée praxéologique, "a trait aux activités des sujets en matière d'écriture : ce qu'ils lisent et écrivent, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investis dans ces activités" ». Ces aspects peuvent ainsi se considérer comme appartenant à ce que Barré-De Miniac nomme l'investissement et renvoyer à la dimension affective.

les autres). D'une forte tendance à ne pas vouloir se mettre dans la tâche d'écriture, ou d'y rentrer « parce qu'il le faut bien », on passe à un groupe qui mentionne qu'il est rentré avec enthousiasme dans la tâche d'écriture. La notion de discrimination de la tâche ressort également.		précise. La notion d'écriture comme force pour réussir dans la vie de tous les jours et le futur apparaît également.	effectuant différentes réécritures… Les élèves corrigent leurs textes en réécrivant, en utilisant les commentaires des autres et les outils issus des étayages.	la production en cours.

Ainsi, on constate des modifications récurrentes allant dans le sens de la perte de l'écrit pour répondre à des tâches scolaires, qu'on fait sans trop d'enthousiasme parce qu'il le faut, au profit d'un **écrit communicationnel** qui répond à une situation de production qui doit être signifiante pour les élèves. Barre-De Miniac (2002 p .8) estime d'ailleurs à ce propos que « le rôle de l'école étant bien évidemment de développer le rapport à l'écriture et de l'infléchir, de manière à permettre aux élèves d'accéder aux plus hauts niveaux d'usage de l'écrit : écrire pour communiquer, pour s'exprimer, pour enregistrer des connaissances, mais également pour en produire ou pour exprimer des points de vue sur celles-ci ».

Il nous semble que tout au long du processus, la dimension métascripturale – par l'intermédiaire des médiations métacognitives – ait joué un rôle important dans les changements opérés et ait permis la régulation de ce que les élèves pensaient de l'écrit en général. De plus, les effets du dispositif, mis en mots via ces médiations – ont amené les dimensions conceptuelle (ce qu'est l'écriture) et axiologique (valeurs, opinions et attitudes vis-à-vis de l'écrit) à évoluer rapidement, jouant à leur tour un rôle sur la dimension affective. En effet, la manière d'aborder et de parler des réécritures change avec l'apparition de la perception d'utilité, de valeur du texte, d'écrire pour être lu, mais aussi l'apparition du plaisir et de l'enthousiasme à produire de l'écrit, amenée notamment par les retours positifs, la satisfaction personnelle et la fierté de voir son texte évoluer jusqu'au chef-d'œuvre.

En conséquence, nous pensons, à la lumière de notre analyse, que, si le rapport à l'écrit a été modifié telle que nous l'avons présenté dans un court laps de temps, il semble que dans une perspective de travail dans la durée, c'est-à-dire en reproduisant notre dispositif et ses fonctionnements plusieurs fois (en abordant différents genres d'écrits), ledit rapport va s'améliorer. Ainsi, les écrivants cultiveraient un rapport à l'écrit positif et rentreraient plus aisément –forts de leurs expériences signifiantes antérieures – dans les tâches d'écriture,

non seulement proposées par l'enseignant mais aussi inhérentes à la vie hors de l'école. De plus, au-delà de l'amélioration de chacun, on pourrait également développer une action sur le climat collaboratif de la classe avec, inhérent à cela, une logique d'apprentissage plutôt que de performance.

C'est dans cette optique que nous avons relu le modèle théorique construit au préalable et que nous positionnons **au cœur du rapport à l'écrit la dimension métacognitive**, allant soutenir les autres, comme nous le présentons dans la Figure 39.

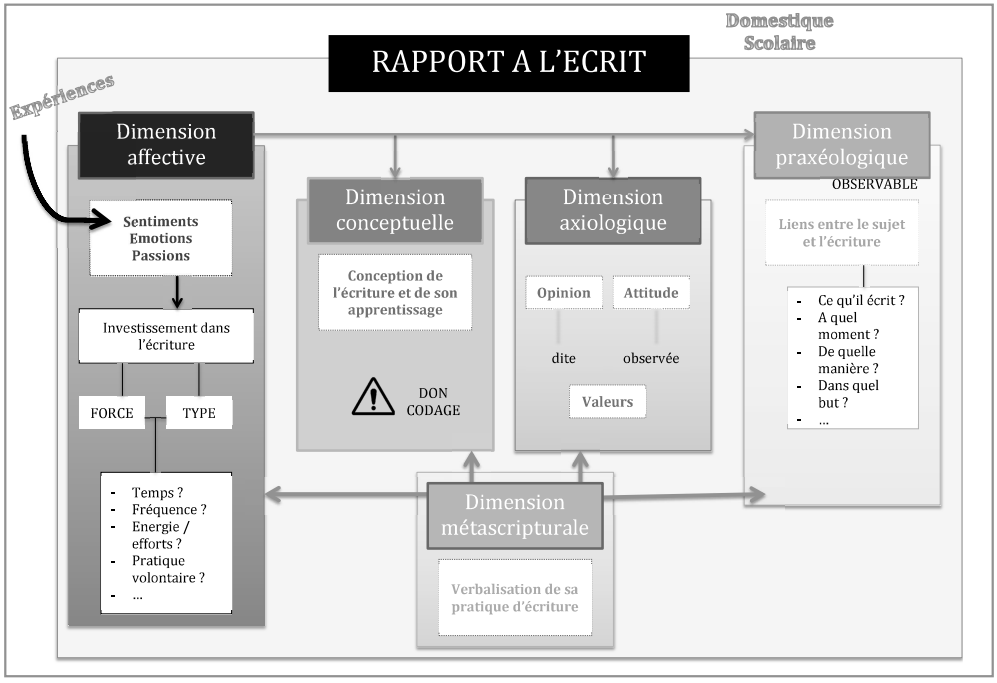


Figure 39 - Relecture et aménagement de la schématisation sur le rapport à l'écrit

Suite aux constats posés dans notre analyse, deux éléments nous semblent fondamentaux à prendre en compte au niveau didactique pour développer un rapport positif à l'écrit.

Premièrement, le fait de **sonder les représentations** au début de l'année permettrait à l'enseignant de connaître son groupe et de percevoir la manière dont ses élèves appréhendent l'écrit, ce qui, comme le mentionne Barré-De Miniac (2002, p.4), « serait une aide précieuse pour doter de sens une écriture scolaire qui n'a pas toujours de sens, ou pas toujours le sens que les adultes lui attribuent ».

Ce précepte de sonder les représentations nécessite à nos yeux une condition : que l'enseignant lui-même soit au clair avec non seulement ce qu'est le rapport à l'écrit au niveau théorique mais aussi sur son propre rapport à l'écrit ; « faute de quoi le processus inconscient de projection risque fort de lui faire prêter à ses élèves ses propres représentations. Il est donc utile d'envisager, en formation d'enseignants, des mises en

situations susceptibles de permettre aux enseignants de faire le point pour eux-mêmes » (Barré-De Miniac, 2002, p. 15).

Deuxièmement, déployer ou **accentuer des médiations métacognitives tout au long** du processus permettrait aux élèves de modifier davantage (et plus rapidement nous semble-t-il) les autres dimensions du rapport à l'écrit. En effet, la prise de conscience quotidienne des évolutions diverses et la mise au jour des changements contribuent à déconstruire l'idée qu'écrire c'est un don (puisqu'on voit que c'est ensemble qu'on apprend à écrire, tout au long du dispositif) et que c'est un simple codage (puisqu'on voit ensemble les mécanismes d'écriture et les apprentissages afférents au texte à produire). Ces verbalisations régulières de diverses formes encouragent les écrivants à donner leur avis critique sur leur texte, mais aussi sur les textes d'autrui. Ce faisant, on leur demande également de se projeter (en développant les compétences d'orientation et de planification) vers la réécriture à venir, anticipant et façonnant ainsi des attitudes conscientes et programmées d'entrée dans l'écrit.

Chapitre 7

Etude de cas. Le développement de la compétence scripturale d'un élève

---

Le chapitre 7 présente, après avoir mis au jour les résultats afférents aux groupes, le développement de la compétence scripturale d'un élève à l'intérieur du dispositif. Par le biais d'une étude de cas, nous suivons un élève tout au long de son parcours d'écriture et nous rendons compte, chronologiquement, des progrès et des phrases de son évolution.

Chapitre 7 : Etude de cas. Le développement de la compétence scripturale d'un élève

Après avoir considéré les effets au niveau du groupe d'écrivants, notre intention est maintenant de proposer un approfondissement. En effet, nous souhaitons nourrir l'analyse qui vient d'être faite et comprendre plus finement, pour un scripteur en particulier, sa manière de fonctionner à l'intérieur de notre ingénierie. Ainsi, nous passons d'une dimension collective, quantitative et qualitative à une dimension évolutive d'un cas particulier afin de comprendre son fonctionnement (Mucchielli, 2007) et de découvrir et interpréter plutôt que de valider des hypothèses (Merriam, 1998).

Pour cela, nous faisons appel à une étude de cas, définie par Roy (2009, p. 207) comme étant « une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes ».

Nous proposerons ainsi ici l'analyse d'une élève sélectionnée pour son potentiel de découverte (Merriam, 1998) puisque c'est pour elle que nous avions le plus d'informations métacognitives, nous permettant ainsi cette « compréhension profonde » (Gagnon, 2005) du phénomène d'écriture, de développement de la compétence scripturale et des processus associés.

Dans un premier temps, nous établissons un premier profil de cette élève en nous aidant des propos de l'enseignante de la classe et des documents fournis par l'école primaire (bulletin scolaire et carnet d'évolution).

Dans un deuxième temps, nous proposons une analyse complète et détaillée du cas. A cet effet, nous traiterons les données recueillies en suivant les préceptes de Gagnon (2005) qui préconise de les trier pour faciliter leur analyse. Nous avons dès lors choisi une présentation chronologique des événements, en mettant en avant tout le matériau recueilli. Ainsi, nous planifions notre étude de cas en traitant :

- les médiations métacognitives avant, pendant, après les tâches ;
- les verbatim issus des interactions avec d'autres ;
- les commentaires laissés par les pairs dans les textes de l'élève envisagée ;
- les résultats statistiques pour chacun des écrits (intermédiaires ou non), mais aussi les textes eux-mêmes que nous contrastons d'une réécriture à une autre.

Afin de mettre rigoureusement en parallèle les différentes réécritures, nous avons considéré plusieurs opérations textuelles mises en place par le scripteur (celles-ci sont d'ailleurs au centre de nos médiations métacognitives *on line* (pendant que l'élève écrit son texte). Ainsi, « pour comparer deux versions ou pour tenter de saisir la dynamique à l'œuvre dans la production d'une version [nous avons utilisé les outils qui] se réfèrent à la génétique textuelle, qui s'interdit d'interpréter en termes d'intentionnalité les phénomènes repérés » (Plane, 2003). Ces opérations sont détaillées à la page 135.

Nous avons choisi de prendre également en considération les modifications liées à la mise en page, à l'aspect du texte, à sa silhouette, … éléments nous semblant pertinents dans l'analyse tant de l'organisation générale (le format) que dans les changements non verbaux.

1. Profil de l'élève

1.1 Le profil général de l'élève

NO1[1] est d'origine espagnole, ses parents parlent espagnol et français. D'après les commentaires trouvés dans ses bulletins, c'est une « enfant qui s'intéresse à tout, a une bonne culture générale, elle connaît beaucoup de choses » ; mais à côté de cela, elle semble perdre « ses moyens face à l'inconnu », ne pas lire « les consignes jusqu'au bout » et « le travail dans l'espace lui pose problème ».

1.1.1 Son profil scolaire en langue française

Au niveau de ses résultats en langue française, NO1 obtient pour l'année précédant notre expérimentation une moyenne d'année de 60% pour la discipline Français, et de 61 % en savoir-écrire (les moyennes de la classe pour ces deux dimensions sont respectivement de 79% et 71%). Son résultat moyen toutes matières confondues est de 69 %. Il n'y a pas encore de résultats sous forme de moyenne dans un bulletin pour l'année en cours au moment de la passation du dispositif.

A lire les commentaires des enseignants au sujet des compétences en langue française, il semble qu'elle ne soit « pas assez attentive lors des écrits spontanés » et que « la plupart du temps, elle peut réutiliser les règles de grammaire dans des écrits ».

1.1.2 Son rapport à l'écrit :

Pour déterminer le rapport à l'écrit de NO1, nous nous basons sur les réponses qu'elle a apportées au questionnaire. Ces informations sont reprises dans le Tableau 42.

Tableau 42 - Rapport à l'écrit de NO1

Dimension affective	Aimes-tu écrire ?	Oui
	Quel est ton premier souvenir d'écriture ?	Ecrire les lettres
Dimension conceptuelle	Qu'est-ce que l'écriture ?	un moyen de faire des lettres, des sms, des mails pour se parler
	Est-ce que l'écriture s'enseigne d'après toi ?	Oui
	Qui t'a appris ? Quand ?	Madame Marianne en

[1] Nous appliquons ici toujours la même convention en nommant l'élève par les deux premières lettres de son prénom, suivi d'un "1" car deux élèves portaient le même nom. NO1 est une élève issue de notre premier échantillon, nous faisons l'économie de placer TUB à chaque fois devant l'abréviation.

	Comment ?	première primaire, en épelant et en écrivant les lettres
	Est-ce que tu penses que tes professeurs écrivent beaucoup ? Quoi ? Quand ?	Oui. A l'école et chez eux.
Dimension praxéologique	Préfères-tu écrire à l'école ou hors de l'école ? Pourquoi ?	Les deux. Mais à l'école on écrit pour les exercices, à la maison je peux écrire ce que je veux.
	Ecris-tu ? Quand ?	Oui. A l'école et à la maison. Pour faire des exercices ou un devoir.

On pourrait penser, à lire la première réponse, que NO1 a une vision utilitaire et communicationnelle de l'écriture. Néanmoins, à la lueur du reste du questionnaire, il semble que NO1 distingue l'écriture à l'école (qu'elle attribue comme un acte nécessaire pour répondre à des exercices et des consignes) et en dehors (où il semble alors que l'écriture soit plutôt vue comme un outil de liberté).

2. Evolution précise à l'intérieur du dispositif

2.1 Annonce de la consigne et première médiation métacognitive

Après l'annonce de la consigne et de la tâche d'écriture associée, NO1 a répondu à la première médiation métacognitive par ces propos (Illustration 110) :

Explique ce que tu as compris de la tâche proposée ?
Je dois (silence : relecture de la consigne) / écrire un texte qui décrit mon doudou //je dois écrire aussi à quoi il pense maintenant
Que vas-tu faire pour mener la tâche à bien ?
Penser à mon doudou / réfléchir un peu à comment il est
Comment vas-tu procéder : Par quelles étapes penses-tu passer ? Par quoi vas-tu commencer ? Et ensuite ?
Je vais recopier la consigne // heu / dire un peu comment est mon doudou / me concentrer
Quelles sont tes forces pour réaliser cette tâche ?
Je ne sais pas trop
A ton avis, quelles vont être les difficultés que tu pourrais rencontrer ?
Avoir des idées // souvent je ne sais pas quoi écrire / l'orthographe / ne pas savoir écrire des mots //
Quel est ton objectif personnel par rapport à cette tâche ? A quoi veux-tu arriver ?
Que les autres reconnaissent mon doudou en lisant mon texte
Qu'as-tu déjà appris qui pourrait te servir dans cette tâche ?
À écrire des phrases / on a déjà fait beaucoup d'exercices là-dessus

Illustration 110 – XP1 : Médiation métacognitive : NO1 avant le premier jet

A la lecture de ces éléments, on peut mentionner que NO1 se fait une bonne image de la tâche d'écriture à réaliser mais qu'elle mentionne **peu de stratégies** à mettre en place pour son premier jet. En effet, s'il y a une trace de compétence métacognitive d'orientation activée (perceptible par le fait qu'un objectif personnel est mentionné). En ce qui concerne la planification mise en avant, il n'y a guère d'éléments, même si l'élève programme néanmoins d'écrire la consigne et de « se concentrer ». Il sera intéressant de constater l'évolution des habiletés métacognitives et des compétences de planification notamment quand, lors des prochaines réécritures, les mêmes questions lui seront proposées.

Notons également que si l'élève **anticipe les difficultés** qu'elle aura (élaborer des contenus et soigner l'orthographe), elle ne fait pas de liens avec les activités d'écriture antérieures qui pourraient revêtir le même genre d'écrit à produire. Elle pense uniquement, et cela conforte ce qui est avancé *supra*, qu'elle a déjà fait des exercices sur les phrases.

2.2 Premier jet

Le premier jet de NO1, proposé en Illustration 111, est un texte très court (46 mots hors titre). Les éléments planifiés dans la médiation métacognitive sont activés. En effet, en guise de titre, on retrouve la consigne de travail notée au tableau par l'enseignante ; la date et le nom de l'auteur sont placés en haut de la page (habitude de classe quand les élèves notent sur une feuille). Un seul bloc de texte est visible, avec un contenu centré essentiellement sur une description physique. On constate une seule phrase courte à propos des pensées du doudou, placée en fin de texte.

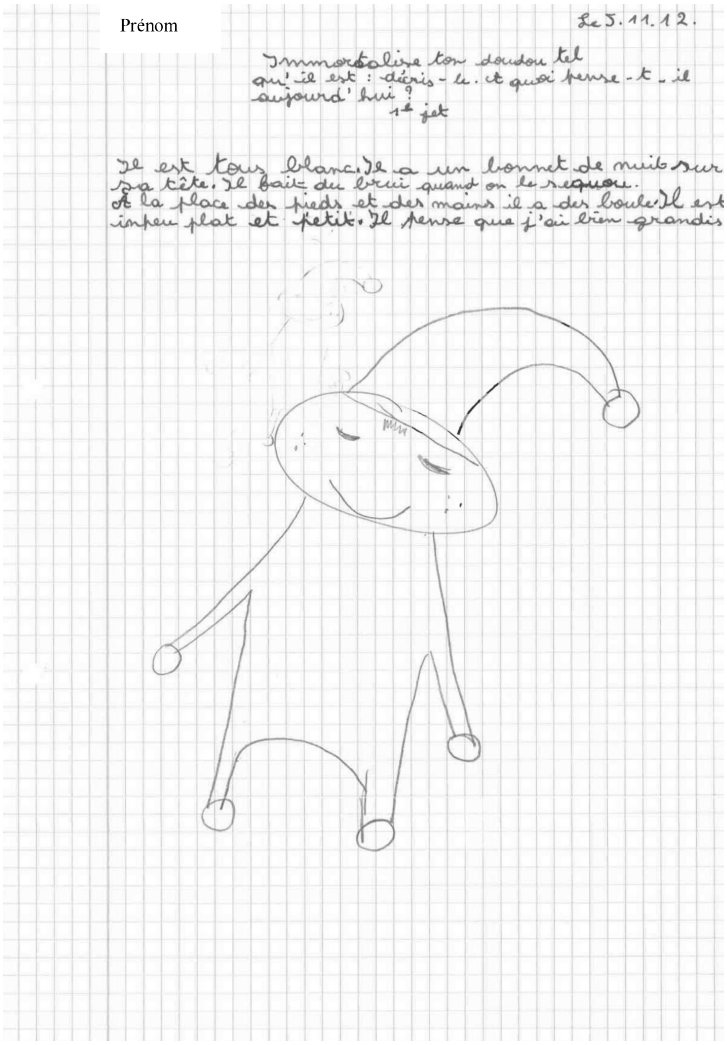


Illustration 111 – XP1 : Premier jet de NO1

Le Tableau 43 renseigne les résultats obtenus par l'élève et le groupe (moyenne) pour les différents indicateurs utilisés. Il s'agit de résultats remis sur /10 pour faciliter la lisibilité :

Tableau 43 – XP1 : Synthèse des résultats de NO1 et du groupe au premier jet, remis /10

TEMPS 1	1-Intention	2-Idées	3-Organisation Gén.	4.Org. text.	4-Anaphores	5-Voc	5-Comparaisons	5-Adj.	5b-Sém+Syntok	5b-Pluriels	5b-Verbes	5b-conc. Temps	6-Ortho	7-Non verbal	7-Longueur
NO1	5	4,29	1,67	0,00	0,00	0,00	0,00	3,33	6,67	6,00	7,00	6,67	7,00	3,33	0,00
groupe	5,00	4,11	3,96	0,00	1,25	2,71	0,63	4,17	2,68	4,19	7,78	5,63	7,00	5,31	0,63

2.3 Premier outillage : étayage au niveau de l'organisation générale du texte

Lors de l'activité de comparaison des écrits sociaux, NO1 participe activement avec le groupe afin d'isoler les invariants et les éléments optionnels à placer dans le genre de texte dont il est question ici.

De plus, elle intervient à plusieurs reprises lors de la mise en commun en grand groupe, notamment, comme le montre l'Illustration 112, pour exprimer ce que tous les auteurs mettent comme contenu (une description), pour définir, selon ses mots, ce qu'est un adjectif (puisque la classe a observé que ces textes en contenaient beaucoup) et encore pour participer à la médiation métacognitive finale.

ENS	oui / et quelles informations les auteurs mettent-ils dans leurs textes
NO1	comment sont les personnages
ENS	oui / comment on peut dire ça
NO1	la description du personnage
(…)	
TUBLI1	des adjectifs
ENS	oui / pour décrire on en a besoin / qui peut dire ce que c'est pour quelqu'un qui ne sait pas ce que c'est
NO1	c'est un mot qui décrit / qui donne des informations
ENS	tu peux nous en citer cinq qui pourraient nous aider à écrire / à décrire
NO1	jeune / beau / gentil / intelligent / normal
(…)	
ENS	qui peut redire les différentes étapes par lesquelles nous sommes passés pour arriver à ça
TUBLI1	on lu des textes
ENS	avant / revoyez tout ce que vous avez fait depuis que vous êtes rentrés dans la classe
NO1	on a travaillé sur les consignes / puis on s'est mis en équipe / on a lu des textes / on a regardé ce qui revenait à chaque fois // et ce qui était différent

Illustration 112 – XP1 : Verbatim : intervention de NO1 dans l'activité sur l'organisation générale du texte

2.4 Deuxième médiation métacognitive, avant la deuxième version

Voici les réponses données par NO1 (Illustration 113) aux questions de la médiation métacognitive qui précède la deuxième version (effectuée l'après-midi de l'activité d'étayage) :

Explique ce que tu as compris de la tâche proposée ?
Je dois réécrire mon texte pour qu'il soit mieux.
Que vas-tu faire pour mener la tâche à bien ?
Je vais relire ce que j'avais écrit / et corriger
Comment vas-tu procéder : Par quelles étapes penses-tu passer ? Par quoi vas-tu commencer ? Et ensuite ?
Je vais changer le titre / j'avais écrit la consigne / je dois trouver un titre qui correspond à mon texte // je vais faire des paragraphes / pour dire des informations différentes
D'autres choses que tu vas faire ?
Heuuu / je vais ajouter des adjectifs / pour décrire
(…)
Qu'as-tu déjà appris qui pourrait te servir dans cette tâche ?
Ce qu'on vient de faire / les modèles / je vais regarder les informations au tableau pour m'aider / mettre ce qu'il faut absolument

Illustration 113 – XP1 : Médiation métacognitive : NO1 avant la deuxième version

Contrairement à ce qu'elle propose pour la première série de questions métacognitives, les réponses deviennent ici plus précises et en lien avec l'étayage qui vient d'être vécu centré sur l'organisation générale du texte. Dès lors, la planification est plus rigoureuse et en lien avec le premier jet puisqu'une remise en question de celui-ci (avec la volonté de corriger pour qu'il soit mieux) est avancée.

On remarque aussi que les interventions que NO1 propose dans le moment de mise en commun en groupe-classe sont convoquées en tant qu'éléments à mettre en place dans l'écrit (comme le fait de reparler des invariants dans ses mots et des adjectifs).

2.5 Deuxième version et médiations métacognitives *in situ*

Le Tableau 44 renseigne les résultats obtenus aux items évalués durant la deuxième version, pour NO1 et l'ensemble du groupe (moyenne) :

Tableau 44 – XP1 : Synthèse des résultats de No1 et du groupe à la deuxième version, remis /10

Temps 2	1-Intention	2-Idées	3-Organisation Gén.	4.Org. text.	4-Anaphores	5-Voc	5-Comparaisons	5-Adj.	5b-Sém+Syntok	5b-Pluriels	5b-Verbes	5b-conc. Temps	6-Ortho	7-Non verbal	7-Longueur
NO1	7,5	4,29	10,0	0,00	0,00	0,00	0,00	3,33	7,50	6,00	8,00	6,67	8,00	3,33	0,00
Groupe	6,25	4,64	9,27	0,21	1,88	3,33	2,08	5,00	2,75	5,44	7,83	5,21	7,70	5,31	2,50

L'amélioration significative à remarquer, comme le mentionne la Figure 40, se situe au niveau de l'organisation générale du texte (le maximum à cet item). On note aussi une amélioration quant à l'intention de communication.

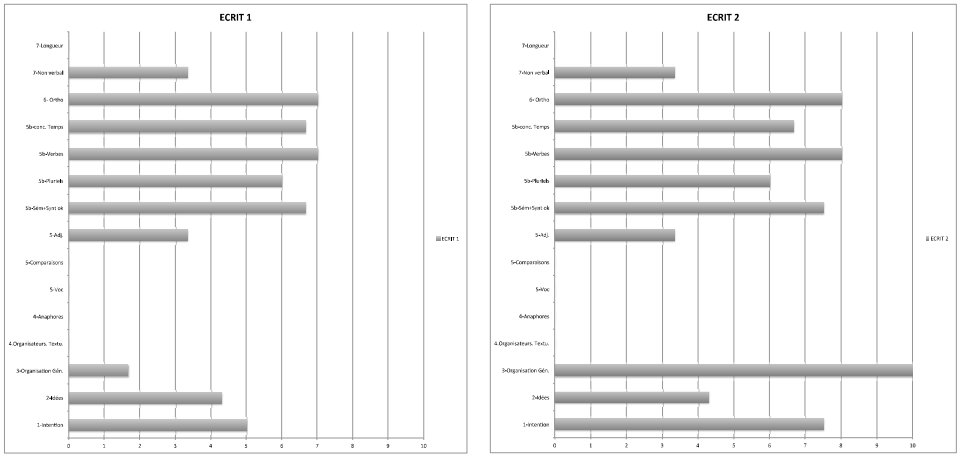


Figure 40 – XP1 : Comparaison des résultats de NO1 - deux premières versions

Dans l'Illustration 114, nous avons mis en parallèle la première et seconde version de NO1 (et les versions suivantes de la même manière). Nous y identifions les modifications apportées par l'élève en encadrant les phrases ou blocs de textes qui sont gardés et en entourant les modifications opérées à l'intérieur de ces passages. Il s'agit bien de « comparer deux états de textes littéraires en indiquant les transformations textuelles opérées de l'un à l'autre » (Ganascia et Lebrave, 2008, p. 468).

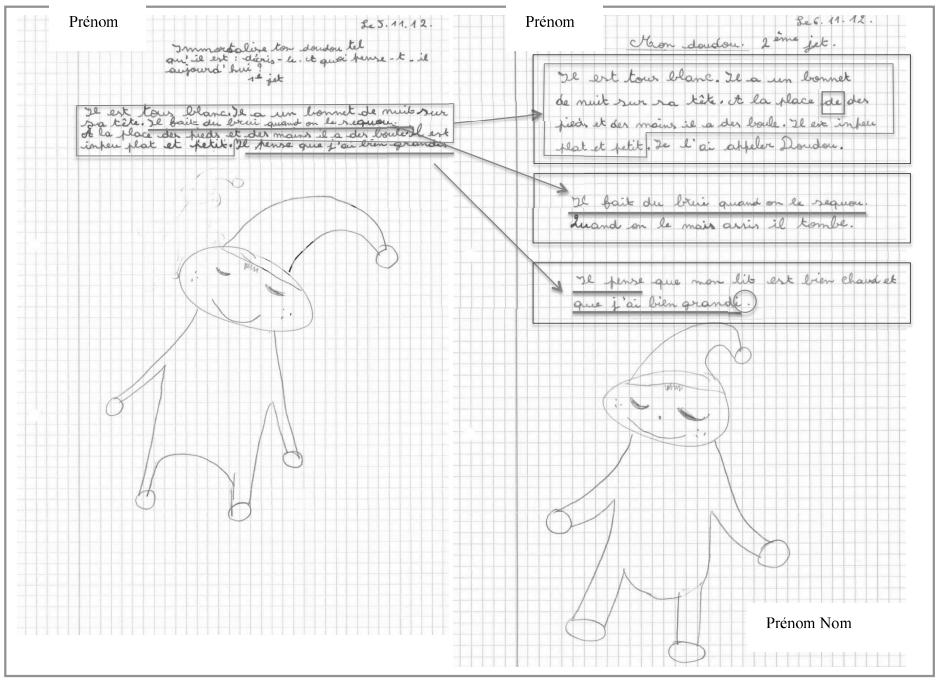


Illustration 114 – XP1 : Première et deuxième versions de NO1

D'emblée, il est ainsi assez perceptible de voir l'évolution au niveau du format du texte. Trois paragraphes (encadrés en vert) proposent une organisation des informations : la description physique, les actions et les pensées, comme structurés dans l'étayage spécifique.

Le Tableau 45 renseigne les différents éléments qui ont changé entre la première et la deuxième version.

Tableau 45 – XP1 : Modifications entre les deux premières versions de NO1

Déplacements	- déplacements des informations, triées selon les paragraphes : le premier paragraphe reprend les aspects physiques (« Il est tout blanc. Il a un bonnet de nuit sur sa tête… »), le deuxième ses actions (« Il fait du bruit quand on le secoue. », le troisième ses pensées (« Il pense que… »).
Suppressions	- /
Ajouts	- prénoms et noms sous le texte ; - de contenus : le nom du personnage (Doudou), une action (faire du bruit quand on le secoue), une pensée (« il pense que mon lit est bien chaud ») ; - le mot, « de », parasite (« A la place *de* des pieds et des mains, il a des boules. »)
Remplacements	- une modification orthographique (« grandi ») ; le titre a changé : on passe du recopiage de la consigne a un titre en lien avec l'objet du texte

Aspects de mise en page	- l'organisation du texte en trois paragraphes distincts

Par rapport aux éléments déterminés dans la planification, on retrouve bien des aménagements au niveau du titre, des paragraphes et des informations organisées. Par contre, l'aspect local et grammatical (les adjectifs) n'a pas été activé.

Cet élément semble mettre en évidence que la gestion « du tout » - entendons par là les différentes compétences spécifiques liées à l'acte d'écrire – est très complexe, comme nous l'avons détaillé dans la partie théorique relative aux multiples niveaux de traitements d'un texte.

Cela explique sans doute la différence entre ce qui est dit (« je vais ajouter des adjectifs ») et ce qui est fait (pas d'ajout observé). On remarque ainsi que l'élève a acquis une connaissance déclarative des éléments utiles à placer dans un portrait (des adjectifs pour décrire le personnage via la comparaison des écrits sociaux), mais ne la rend pas opératoire, puisque qu'elle néglige cet aspect (de niveau 5 si on se réfère aux différents niveaux de production d'un texte) pour se concentrer sur les premiers niveaux de traitement: les paramètres de la situation de communication (1), les idées (2), et surtout ici l'organisation générale du texte (3).

Dans la médiation métacognitive *in situ* proposée en Illustration 115, on constate que l'élève peut expliciter pourquoi elle effectue des changements et modifications à propos de ces trois niveaux :

Est-ce que tu peux me dire ce que tu viens de changer ?
heu / j'ai changé de titre
Et pourquoi tu as changé de titre ?
ben / parce que il ne convenait pas à mon doudou le titre
D'accord / pourquoi dis-tu qu'il ne convenait pas
heu / j'avais mis la consigne / c'est pas ça / on a vu // dans les textes des auteurs / ils notent le nom de leur personnage / ou sa catégorie / c'était pas bon de noter la consigne
Ok / tu as changé d'autres choses
mon prénom / je vais le mettre aussi en dessous
Et pourquoi
parce que tous les auteurs ils le mettaient en dessous / leur nom et prénom
(…)

Je vois que tu viens de déplacer un morceau de texte.
C'est pour les paragraphes / j'en fais trois
Des paragraphes tu dis / tu sais m'expliquer ce que c'est pour toi
c'est des parties de texte / on les sépare par une ligne / c'est pour dire qu'on change d'information / c'est pour trier ce qu'on dit / par exemple le physique et dans un autre les actions
Et tu n'en avais pas fait la première fois ?
non / je n'avais parlé presque / que du physique
Et pourquoi trois
un pour dire le physique / un pour les pensées / un pour les activités

Comment tu es arrivé à cette idée ? on l'a vu hier / c'est sur la synthèse

Illustration 115 – XP1 : Médiation métacognitive : pendant l'écriture

Concernant l'aspect grammatical (ajouter des adjectifs) qui n'a pas été activé, deux hypothèses explicatives sont dès lors possibles : comme nous l'avons dit, la surcharge cognitive (et donc la mobilisation simultanée des différentes niveaux qui est complexe) et la gestion du tout, et/ou le fait que le savoir (« il faut mettre des adjectifs ») n'est pas appliqué tout de suite dans l'écrit (ce qui renforce l'utilité des différentes réécritures).

2.6 Premier temps de confrontation entre pairs

Lors de la confrontation entre pairs, NO1 intervient dans un premier temps pour assurer les règles de fonctionnement du groupe et pour discuter sur la manière de faire (Illustration 116). A les entendre, les élèves ne savent pas trop s'ils peuvent écrire sur les textes (photocopiés pourtant) des pairs, noter sur une feuille annexe, …

NO1	d'abord on les lit tous et puis on regarde ensemble
(…)	
NO1	attends / tu vas trop vite / on a pas fini celui de R
(…)	
NO1	on va écrire à tour de rôle // au crayon / non ?

Illustration 116 – XP1 : Verbatim : interventions de NO1 au début de la confrontation des textes des pairs

Puis, lorsqu'elle partage avec ses pairs (Illustration 117), c'est sur des aspects qui ont été discutés lors de l'étayage spécifique précédent et qu'elle a elle-même activés dans sa réécriture. On retrouve ainsi des remarques formulées au niveau des paragraphes, de la lisibilité de l'écriture (en lien avec la colonne « ce qui nous dérange »), du nom sous le texte, du lien entre le titre avec le texte. Elle signalera ces éléments à plusieurs reprises, à chaque nouveau texte commenté :

NO1	il a juste décrit / il faut lui mettre faire des paragraphes
(…)	
NO1	note lui aussi qu'il doit mieux former ses lettres
(…)	
NO1	il devrait ajouter son nom sous le texte // pour signer
(…)	
NO1	il doit changer son titre // c'est mieux avec son texte

Illustration 117 – XP1 : Verbatim : interventions de NO1 dans le partage avec les pairs (1)

Ensuite, comme cela est perceptible dans l'Illustration 118, elle s'attache aux aspects positifs des textes commentés et aux idées, ce qui renforce encore l'effet positif des pairs.

TUBNO1	mets ce qui est mieux / et puis tu écris deux petits points
TUBVA1	ok / ce qui est bien /
TUBNO1	puis tu mets / il parle beaucoup de couleurs // c'est bien

TUBBR1	on va mettre / il a mis beaucoup de couleurs / il a bien décrit cet aspect là
(…)	
TUBNO1	quoi d'autre // le dessin / c'est bien
(…)	
TUBNO1	écris-lui de donner le nom de son doudou
(…)	
NO1	elle note que son doudou passe sa vie dans une machine / c'est pas possible
(…)	
NO1	il faut écrire plus de détails / plus de pensées

Illustration 118 – XP1 : Verbatim : interventions de NO1 dans le partage avec les pairs (2)

Il est aussi intéressant de constater que NO1 active le savoir déclaratif qu'elle a construit (l'importance des adjectifs dans une description) pour le donner en conseil aux pairs, comme présenté dans l'Illustration 119.

NO1	elle doit plus décrire son personnage / plus écrire // beaucoup plus le décrire / note qu'elle doit utiliser des adjectifs

Illustration 119 – XP1 : Verbatim : intervention de NO1 dans le partage avec les pairs (3)

A plusieurs reprises, NO1 écoute les autres sans intervenir, c'est notamment le cas pendant quelques minutes au sujet de la ponctuation et de propositions d'ajouts de points ; mais aussi sur des pistes données pour affiner les actions et pensées du doudou quand les élèves sont à l'école.

En synthèse, mentionnons que ce que NO1 « donne » comme conseils dans les moments collectifs correspond essentiellement aux éléments issus de son propre texte et des sauts qualitatifs juste effectués. Nous verrons dans la réécriture suivante qu'elle va à son tour « prendre » des idées formulées par les pairs pour aménager son propre texte : c'est le cas pour ce qui concerne les pensées de son personnage puisqu'elle va mentionner ce que ressent son doudou quand elle est à l'école, exemple de la force des confrontations et des conflits socio-cognitifs.

On le remarque ici, NO1, comme ses pairs d'ailleurs, s'attache essentiellement aux premiers niveaux de traitement d'un texte. Les scripteurs ne sont pas encore centrés sur les aspects grammaticaux et orthographiques pour privilégier l'aspect consigne (est-ce que le texte correspond bien à ce qui est demandé), les idées et le format.

Si on s'intéresse aux commentaires soumis par un autre groupe dans le texte de NO1, on remarque que la logique est similaire : l'essentiel est concentré sur des remarques au niveau des idées et de la forme, avec quelques pistes grammaticales légères. Le Tableau 46 fait l'inventaire des commentaires laissés par les pairs à l'intention de NO1 :

Tableau 46 – XP1 : Commentaires proposés par les autres élèves sur le texte de NO1

Au niveau des idées et de la forme	*Au niveau grammatical et orthographique*
- changer de titre - « comment est le bonnet ? » - ajouter des détails pour les 2èmes : dire ce que le doudou fait	- une flèche de « boule » vers « des » - « de-des » est entouré - « appeler » est souligné

2.7 Médiation métacognitive avant la troisième version

Les éléments proposés dans l'Illustration 120 confirment ce qui a été dit auparavant : NO1 planifie d'ajouter des idées au niveau des pensées et des actions de son doudou. Cet aspect a été discuté dans son groupe, et a aussi été proposé en commentaires par les autres élèves sur son texte :

Explique ce que tu as compris de la tâche proposée ?
Je vais améliorer mon texte
Tu dois tout changer ?
Non / je vais garder mes paragraphes / ça c'est bien
Comment vas-tu procéder : Par quelles étapes penses-tu passer ? Par quoi vas-tu commencer ?
Je vais relire mon texte // je vais regarder ce que j'ai écrit // et / ajouter des idées / surtout au niveau de ses pensées / et de ce que mon doudou fait
Pourquoi ?
Je n'ai pas mis assez d'idées / et les autres me l'ont dit

Illustration 120 – XP1 : médiation métacognitive : planification

Cette dernière réponse nous semble particulièrement intéressante et met en lumière deux plus-values du temps de confrontation entre pairs : il a non seulement permis dans ce cas à NO1 d'avoir des avis sur son texte et des pistes pour sa réécriture suivante (et de planifier en fonction), mais a aussi et surtout favorisé la prise de conscience qu'on écrit pour quelqu'un qui va nous lire et avoir des réactions sur la manière dont notre production est réalisée

2.8 Troisième version

A observer la troisième version, qui est comparée avec la précédente dans l'Illustration 121, on voit que les éléments qui ont été ajoutés sont de l'ordre des idées, comme NO1 l'a planifié. Ainsi, plusieurs phrases viennent exprimer les actions et les sentiments du doudou. Ce sujet a été justement discuté dans le groupe de réflexion lors de la rédaction des commentaires mais a aussi été suggéré par les pairs qui ont relu le texte de NO1.

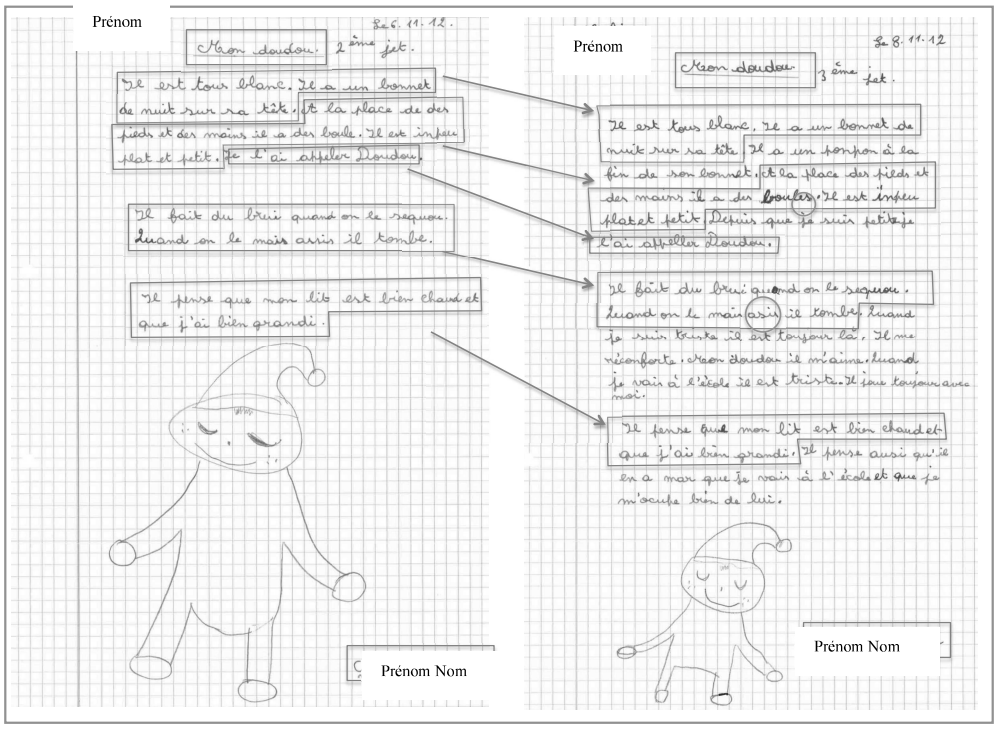


Illustration 121 – XP1 : Deuxième et troisièmes versions de NO1 - comparaison

En plus, comme le renseigne le Tableau 47, NO1 a ajouté du contenu au niveau des pensées de son personnage, dans le troisième paragraphe. Cet aspect n'a pas été relevé par le groupe qui a commenté son texte. On peut dès lors affirmer que cet aspect a été ajouté grâce aux interactions sur les textes des pairs.

Tableau 47 – XP1 : Modifications apportées dans la troisième version

Déplacements	- déplacements d'un bloc de texte (« Je pense que… ») pour permettre un ajout d'idées ;
Suppressions	- suppression du « de » dans « à la place ~~de~~ des pieds »
Ajouts	- dans le deuxième paragraphe, 5 phrases exprimant les actions et sentiments de l'auteur et du doudou ; - dans le troisième paragraphe, une phrase exprimant les pensées du doudou ; - l'inscription « troisième jet » : - erreurs orthographiques et de langage constatées dans les nouvelles phrases : « Il joue *toujour* avec moi », « Je pense aussi qu'il en a *mar* que je *vais* à l'école et que je m'*ocupe* bien de lui. »
Remplacements	- une correction orthographique : « des boules » ; - erreur orthographique : « *asis* » au lieu de « assis » correctement écrit dans la version précédent ; - changement du mot « appeler » : ajout d'un « l »
Mise en page	- diminution de la taille du personnage au profil du texte

Il est intéressant de constater que NO1 a effectué plusieurs modifications en fonction des commentaires laissés dans son texte par ses pairs.

Les propositions d'ajouts d'idées sont suivies, tant au niveau de la description du bonnet du doudou que de l'affinement des détails pour les paragraphes relatifs aux actions et sentiments du personnage principal.

En ce qui concerne l'aspect grammatical, ces ajustements sont parfois corrects (accord correct de « boules », suppression d'un « de » parasite), parfois incorrects (ajout d'un « l » à appeler au lieu de placer « é » pour le participe passé – le mot étant en effet souligné par les partenaires), mais la volonté d'améliorer le texte est présente et tous les éléments pointés par les pairs ont fait l'objet d'une révision.

L'élève a noté deux fois son prénom : une fois en bas du texte et une fois dans la marge. Nous traduisons ce fait par la juxtaposition de deux logiques : la logique d'élève – qui a l'habitude d'inscrire son nom dans la marge pour chaque feuille qu'il produit – et la logique d'auteur qui note ses références sous son texte, comme cela a été observé dans les écrits sociaux mobilisés. Cet aspect fait l'objet d'un changement progressif.

Nous reviendrons en détails plus loin sur ces deux logiques pour observer que l'une d'elles disparaît à un moment donné.

A la lecture des résultats à la troisième version, proposés dans le Tableau 48, nous remarquons notamment que l'utilisation des comparaisons pour décrire le personnage n'est pas du tout exploitée par NO1 (zéro pour cet indicateur) alors qu'elle l'est globalement pour l'ensemble du groupe (moyenne = 6,67 /10).

Dans les médiations métacognitives, elle ne fait d'ailleurs pas allusion à cet effet de style, qui n'est pas non plus discuté pour l'instant dans les moments de commentaires.

Tableau 48 – XP1 : Synthèse des résultats de NO1 et du groupe à la troisième version, remis /10

Temps 3	1- Intention	2- Idées	3- Organisation Gén.	4.Org. text.	4- Anaphores	5- Voc	5- Comparaisons	5- Adj.	5b- Sém+ Synt ok	5b- Pluriels	5b- Verbes	5b- conc. Temps	6- Ortho	7- Non verbal	7- Longueur
NO1	7,5	5,71	10,0	0,00	3,33	6,67	0,00	3,33	8,67	9,00	8,50	6,67	9,00	5,00	10,0
Groupe	7,03	6,16	9,69	0,63	3,13	6,04	6,67	7,08	4,73	7,01	8,38	6,46	8,43	5,63	5,63

2.9 Médiations métacognitives pendant l'acte d'écriture

Cette médiation métacognitive ici proposée a été réalisée en allo-confrontation après une vingtaine de minutes d'écriture, c'est donc un pair, muni des questions, qui interpelle l'élève que nous suivons pas à pas.

L'allo-confrontation proposée en Illustration 122 renseigne sur l'aspect conscient du scripteur à propos de ce qu'il est occupé de faire d'une part ; et sur le plan des modifications qui sont apportées à son texte, d'autre part.

Explique moi ce que tu as fait jusqu'à présent ? Par quelles étapes es-tu passée ?
Moi j'ai écrit mon texte / et heu / je suis passée par l'étape de décrire mon doudou
Es-tu satisfait de ton travail ? Pourquoi ?
Oui je suis satisfaite / et pourquoi / c'est // je trouve que j'ai fait un bon travail
Comment fais-tu pour écrire tout ce texte ?
Je prends du temps / je réfléchis / je ne suis pas distraite
As-tu ajouté des choses ? Pourquoi ?
Oui / j'ai ajouté des idées / les sentiments du doudou / parce que je n'en avais pas parlé avant
Lorsque tu as rencontré une difficulté, qu'as-tu fait ?
J'ai tout de suite effacé et changé la phrase
Jusqu'à présent, qu'est-ce qui te semble le plus important ?
D'écrire mes phrases comme il faut et de suivre les conseils des autres / il faut que les autres trouvent mon doudou
Et maintenant, comment penses-tu que tu vas t'y prendre pour continuer à rédiger ?
Moi / comment je vais continuer // ben je vais d'abord / je vais continuer sur les sentiments / là je dis ce qu'il fait quand je vais à l'école // je vais bien suivre les conseils

Illustration 122 – XP1 : Médiation métacognitive : pendant la troisième version

On le voit dans le verbatim, NO1 mentionne les manquements du texte précédent, comme le fait qu'il n'y avait pas d'informations suffisantes au niveau des sentiments / pensées.

2.10 Pendant l'étayage spécifique sur les anaphores et procédés de reprise

Pour rappel, la tâche attribuée aux élèves lors de cette activité était, au départ d'un texte où la répétition du personnage principal (le vampire) est forcée, de remplacer celui-ci en utilisant différentes référenciations appropriées. Le travail s'effectue seul puis avec les pairs et est soutenu par l'enseignant qui propose l'outil « carte conceptuelle du pirate ».

Les verbatim suivants font part de la place que prend NO1 dans la discussion avec ses pairs.

D'abord, comme cela est repris dans l'Illustration 123, elle exprime les solutions qu'elle a trouvées seule pour référencer son personnage :

Je vais d'abord vous lire et vous dire ce que j'ai écrit ok / alors / ni vivant ni mort / **le vampire** sort de son tombeau la nuit / **il** se cache dans le noir / pour attaquer ses victimes et les vider de leur sang // lèvres rouges comme le sang / dents crochues / **il** peut vivre pendant des centaines d'années / pourtant **il** est malheureux car personne n'aime **le vampire** / **il** doit donc souvent se cacher / en chauve-souris / en loup // si la lumière le touche / **il** tombe en poussière / mais la seule manière de **le** tuer / c'est d'enfoncer /

c'est d'enfoncer dans **le vampire** un épieu / dans le cœur pendant qu'**il** dort / méfiez-vous du **vampire** / **qui** dort dans un cercueil (lecture des autres textes par les élèves)

Illustration 123 – XP1 : Verbatim : partage de NO1 avec ses pairs, pendant l'étayage

Il est intéressant de remarquer que la stratégie utilisée pour référencer le personnage est la même que dans la production : l'utilisation du « il » est majoritaire – voire exclusive – au détriment de groupes nominaux ou d'autres pronoms exploitables, même si les pronoms « le » et « qui » sont mobilisés une seule fois.

Concernant le « le » utilisé, NO1 a fait la demande à l'enseignant de savoir si elle pouvait changer la place du pictogramme, elle l'exprimera d'ailleurs plus tard (Illustration 124) dans l'interaction avec ses camarades :

j'ai demandé à madame / elle a dit qu'on pouvait déplacer si on pensait que c'était mieux

Illustration 124 – XP1 : Verbatim : à propos d'un déplacement de pronom

Après le partage de son texte, les pairs donnent leurs avis sur le texte de NO1 et lui font part, comme on peut le lire dans l'Illustration 125, du non respect de la consigne, à savoir éviter la répétition, puisque beaucoup de « il » sont présents :

TUBJU2	y a moyen de faire mieux // là tu as encore mis le vampire / le vampire / le vampire
TUBAL1	oui / et // en fait / mais t'as répété il / je trouve qu'il y a trop de il

Illustration 125 – XP1 : Verbatim : interactions entre NO1 et ses pairs

Ces réactions ont l'air de façonner la manière dont NO1 écoute les propositions des autres élèves, elle réagit à l'issue de leur présentation, comme le montre l'Illustration 126, en mettant l'accent sur des éléments qu'elle réutilisera dans son propre texte par la suite :

c'est mieux ce monstre / c'est bien et ça ne modifie pas le sens de la phrase (…) moi j'aime bien quand tu as mis celui-ci / ça va bien / tu ne le répètes pas (…)

Illustration 126 – XP1 : Verbatim : interactions de NO1 et ses pairs

De plus, elle est capable, comme l'atteste l'Illustration 127, d'émettre des jugements intéressants au niveau du sens des phrases dénaturées par la position du pronom « lui » qui, il est vrai, peut référencer le personnage, mais ne peut se placer n'importe où :

il y a un endroit où ça ne va pas / quand tu dis / dents crochues // lui peut vivre des centaines d'années (…) encore ici ça ne va pas / méfiez-vous de lui qui dort dans un cercueil / c'est pareil

Illustration 127 – XP1 : Verbatim : interactions de NO1 et ses pairs

Lors de la mise en commun en sous-groupe et de l'affinement du texte, le groupe n'a pas considéré la portée des substituts utilisés. En effet, il n'y a pas eu de discussion autour de l'acceptation de plusieurs pronoms ou noms identiques pour aider le texte et le lecteur. De ce fait, tous les mots « vampire » ont été remplacés par une variété de substituts mais aucune fois il n'est réitéré. Cet aspect aura un impact sur les choix effectués lors de la réécriture partielle de NO1.

Dans l'interaction en grand groupe, lors de la médiation métacognitive et à l'issue de l'activité, NO1 intervient pour répondre à la question 5, puis en aparté répond à une autre de nos questions (Illustration 128) :

Question au groupe : Comment vous y êtes vous pris pour réaliser la tâche proposée ? Par quelles étapes êtes-vous passés ?
Nous avons remplacé le vampire / seul / ensemble // on s'est aidé de la carte du pirate //
Questions individuelles : Peux-tu préciser en quoi ça t'a aidé ?
On a vu qu'on pouvait trouver des mots pour remplacer à partir des qualités / heu / du physique / des défauts / des actions // on peut aussi mettre des pronoms
(…)
En quoi ce qu'on vient de faire te semble intéressant pour ton texte ?
Ben parce que // en fait / j'avais pas mal répété // enfin / utilisé le il / pour parler de mon doudou //
Vas-tu changer quelque chose ? Comment vas-tu t'y prendre ?
Oui / je vais relire tout mon texte / et changer les il // pas tous / certains // je penserai aux qualités de mon doudou / et mettre d'autres pronoms aussi

Illustration 128 – XP1 : Médiation métacognitive : à l'issue de l'étayage sur les anaphores

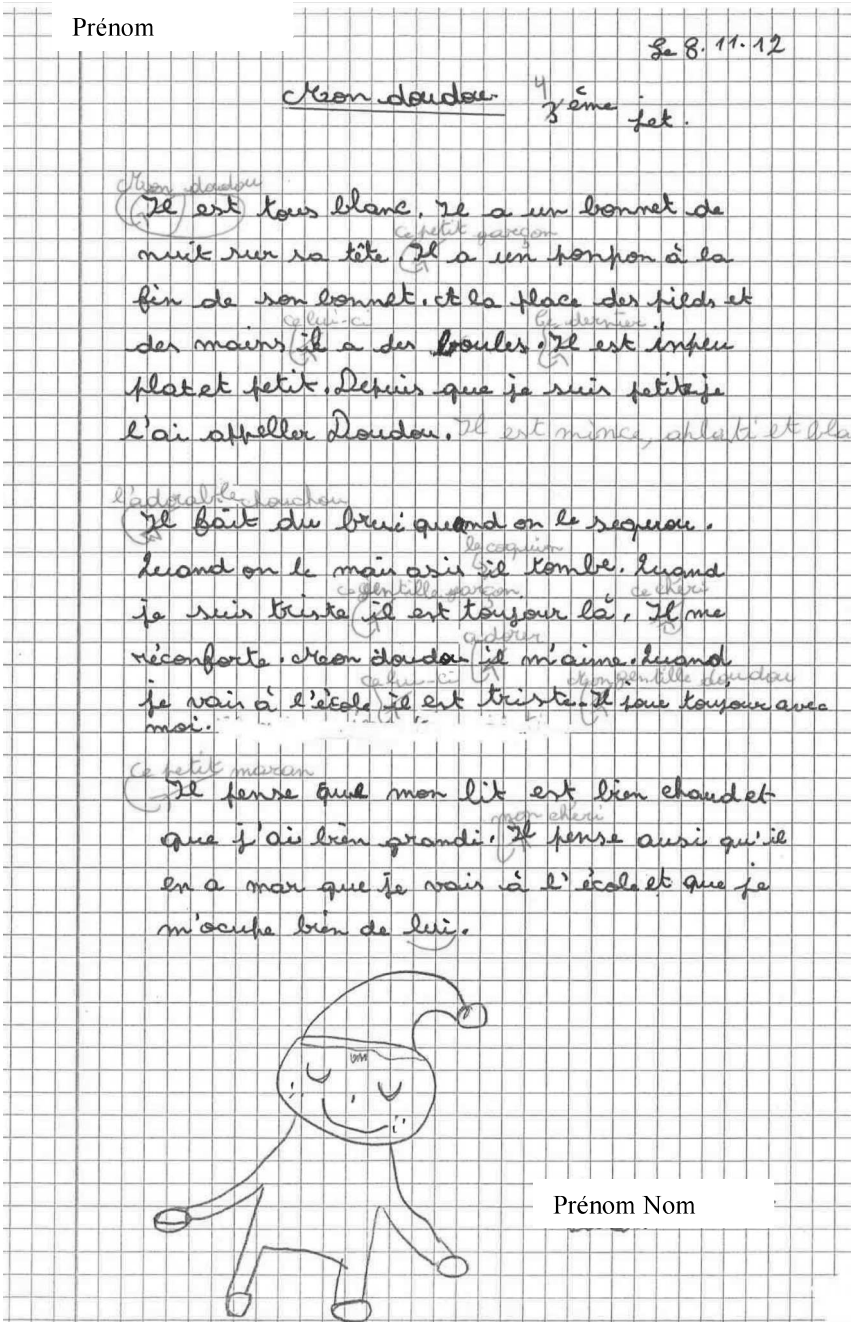
Cette médiation métacognitive montre une fois encore comment l'élève devient plus compétente pour orienter et planifier son action d'ajustement de sa production. Il est intéressant de constater, dans la réécriture partielle suivante (proposée ensuite) que ces prises de décision sont en effet tenues et que majoritairement, le pronom « il » a été substitué par des groupes nominaux ou d'autres pronoms. La littérarité du texte sera néanmoins à questionner…

2.11 Réécriture partielle après l'étayage sur les réseaux anaphoriques

L'Illustration 129 présente la quatrième version du travail de NO1. Il s'agit ici d'une réécriture partielle (pour permettre aux élèves de se centrer sur la grammaticalité du texte et pour ne pas perdre la motivation en obligeant de réécrire l'ensemble du texte). Ainsi, l'enseignante a proposé à sa classe d'apporter des modifications sur une photocopie de leur texte (troisième version) et d'utiliser des couleurs pour mettre celles-ci en évidence.

A lire les interventions de NO1 dans son texte, on se rend compte qu'elles sont presque exclusivement consacrées au réseau anaphorique, ce qui n'a pourtant pas été consigné au

départ par l'enseignante. Cette observation renforce l'impact déjà discuté des étayages spécifiques et du transfert presque automatique dans l'écrit intermédiaire suivant.


Prénom

Le 8.11.12

Mon doudou 4 3ème fet.

Il est tous blanc. Il a un bonnet de nuit sur sa tête. Il a un pompon à la fin de son bonnet. Et la place des pieds et des mains il a des boules. Il est très plat et petit. Depuis que je suis petite je l'ai appeller Doudou.

Il faut du bruit quand on le secoue. Quand on le mais assis il tombe. Quand je suis triste il est toujour là. Il me réconforte. Mon doudou il m'aime. Quand je vais à l'école il est triste. Il veut toujour avec moi.

Il pense que mon lit est bien chaud et que j'ai bien grandi. Il pense aussi qu'il en a mar que je vais à l'école et que je m'occupe bien de lui.

Prénom Nom

Illustration 129 – XP1 : 4ème version du texte de NO1

Tableau 49 – XP1 : Synthèse des résultats de NO1 et du groupe à la 4è version, remis /10

Temps 4	1- Intention	2- Idées	3- Organisation Gén.	4.Org. text.	4- Anaphores	5- Voc	5- Comparaisons	5- Adj.	5b- Sém+ Syntok	5b- Pluriels	5b- Verbes	5b- conc. Temps	6- Ortho	7- Non verbal	7- Longueur
NO1	7,5	5,71	10,0	0,00	6,6	6,67	0,00	6,67	8,13	10,0	8,50	6,67	9,00	5,00	10,0
Groupe	7,19	6,25	9,69	0,83	9,17	6,04	6,67	7,92	5,41	7,39	8,60	6,46	8,70	5,94	6,25

Tableau 50 – XP1 : Modifications apportées dans la 4ème version

Déplacements	/
Suppressions	/
Ajouts	- une phrase pour décrire le personnage, avec trois adjectifs : « Il est mince, aplati et blanc »
Remplacements	- une série de remplacements effectués au niveau du personnage principal : tous les « il » du texte sont systématiquement remplacés par : *le pronom « celui-ci » (utilisé deux fois) ; * un groupe nominal (mon doudou, ce petit garçon, ce dernier, l'adorable chouchou, le coquin, ce gentil garçon, ce chéri, mon gentil doudou, ce marrant, mon chéri. (orthographe adaptée) ; - l'inscription « quatrième jet »
Aspects de mise en page	- /

Le Tableau 49 présente les résultats pour le temps 4. Ils sont naturellement assez similaires à l'autre version puisque peu d'aspects ont changé, hormis l'aspect anaphorique enclenché ici. On remarque d'ailleurs que pour cet item, NO1 se situe bien au-dessous de la moyenne du groupe classe, puisqu'elle obtient 6,6 /10 contre 9,17 pour l'ensemble du groupe.

Le Tableau 50 montre quant à lui les modifications apportées sur cette version. Naturellement, les ajustements effectués sont centrés sur le réseau anaphorique. Dans le cas de NO1, l'effet recherché dans le texte est très discutable puisque la portée de la référenciation n'a pas été réfléchie. En effet, chaque représentant du personnage (majoritairement le pronom « il ») a été remplacé systématiquement par un autre pronom ou un groupe nominal.

Le seul pronom choisi pour le remplacement du « il » est le pronom « celui-ci », souligné par NO1 dans l'interaction avec les pairs. On peut donc dire qu'elle a repris cet élément linguistique proposé par un partenaire pour l'insérer dans son propre texte.

Au niveau des groupes nominaux déployés, ils sont clairement trop nombreux et nuisent à la littérarité et au sens du texte. On a l'impression de se retrouver devant un exercice, où le texte est devenu une série de phrases isolées, et où, scrupuleusement, NO1 détecte le pronom pour le remplacer par un groupe nominal construit en fonction des stratégies préconisées dans l'activité d'étayage spécifique. Le résultat est qu'il n'y a effectivement

plus de répétition du personnage principal – ni de son référent il – mais il y a perte d'informations et confusion entre le réseau thématique et rhématique (informations anciennes et nouvelles) puisque la portée du référent mobilisé n'est pas considérée.

2.12 Médiation métacognitive après la réécriture partielle

Comme le propose l'Illustration 130, les réponses de NO1 à cette médiation post-réécriture sont centrées sur les procédés de reprise. Elle mentionne qu'elle est satisfaite de la non répétition de son personnage principal en faisant référence à l'étayage spécifique. Elle explicite les stratégies possibles pour référencer le personnage, et on perçoit à lire sa réponse qu'elle a bien intégré la manière de remplacer un élément dans un texte.

Peux-tu redire avec tes mots la consigne de travail ?
il fallait modifier le texte pour le rendre meilleur
Es-tu satisfaite de ta production par rapport à la demande ?
oui / et non
Pourquoi ?
c'est mieux au niveau des répétitions / il y en a moins / mais je dois encore recopier
Qu'est-ce qui était nouveau pour toi dans ce qui était demandé ?
on avait déjà réécrit / mais chaque fois c'est pour améliorer / ici j'ai regardé les répétitions // il ne fallait pas réécrire mais barrer dans le texte
Penses-tu que ton texte soit terminé ?
non / je dois encore réécrire
Qu'as-tu modifié lors de ton écrit ? Peux-tu expliquer pourquoi tu as fait ces choix ?
j'ai changé beaucoup de il en autre chose / je me suis servie de ce qu'on a fait hier / l'activité sur le vampire
Tu peux m'expliquer ce que c'était ?
Madame a donné un texte / il y avait plein de fois le vampire / c'était trop / puis on a dû remplacer / tout le monde avait changé en il / et d'autres choses / puis // on a vu comment on pouvait trouver des idées
Et comment ?
en pensant aux actions / aux qualités / aux défauts / au physique // ha oui / on peut aussi mettre des pronoms
tu as utilisé ça pour réécrire aujourd'hui / tu peux me donner un exemple
oui / ici / j'ai mis ce dernier / celui-ci / on a vu ça hier // là / mon gentil doudou // j'ai ajouté une qualité

Illustration 130 – XP1 : Médiation métacognitive : après la 4ème version (1)

De plus, lors de cette médiation métacognitive, NO1 se met en projet de réécrire encore une fois avec les ajustements engagés et pose un regard réflexif sur l'évolution de ses productions.

Elle estime, comme cela est évoqué dans l'Illustration 131, que c'est de mieux en mieux et qu'elle change petit à petit, ce qui est très intéressant au niveau du rapport à l'écriture et des différentes dimensions qui le compose. En effet, l'intervention ici mentionne bien

l'interaction entre l'apprentissage de nouvelles habiletés d'écriture et le sentiment d'évolution et d'efficacité personnelle.

Tu es maintenant à la 4ème production de ton texte. Qu'est-ce qui est différent entre les versions ? Comment as-tu effectué ces changements ? c'est de mieux en mieux / je change petit à petit / surtout avec les activités / et aussi les commentaires des autres / ça m'aide **Comment pourrais-tu aider quelqu'un qui devra effectuer la même activité que toi ?** écrire un texte comme ça **Oui ?** je lui dirais comment écrire // je veux dire faire des parties / des paragraphes // mettre un titre // de remplacer son personnage pour ne pas répéter // de penser à son doudou pour avoir des idées / mettre des comparaisons ou des adjectifs pour décrire /

Illustration 131 – XP1 : Médiation métacognitive : après la 4ème version (2)

Il nous semble assez étonnant de voir au fil des entretiens, l'évolution des compétences métacognitives. Au départ, NO1 ne savait pas exprimer des objectifs et une planification (« je ne sais pas ») et le contenu des médiations métacognitives était assez pauvre et bref. *A contrario*, elle exprime ici avec plus de précision les étapes et les invariants à prendre en compte pour produire le genre d'écrit considéré. Dès lors, on peut dire que la métacognition se développe.

2.13 Deuxième temps de confrontation entre pairs

Dans l'interaction avec les pairs, centrée sur la rédaction de commentaires au bénéfice des autres auteurs de la classe, NO1 focalise ses interventions sur trois aspects qui seront illustrés ci-dessous : les reprises, les phrases syntaxiquement et sémantiquement incorrectes, et l'orthographe.

NO1 a plusieurs fois réagi à propos des répétitions, et propose des alternatives pour les « critiques » exposées. Lors de la première discussion autour des reprises (Illustration 132), elle soumet ainsi les pronoms « celui-ci » et « lui » qu'elle a dans son propre écrit. Néanmoins, notons que, contrairement à ce qu'elle suggère dans son texte, NO1 ne « force » pas l'évitement de toutes les reprises du personnage et suggère l'un ou l'autre aménagement, permettant ici de garder la littérarité des textes d'autrui.

NO1	on peut ajouter celui-ci
(…)	
NO1	ici / il pourrait mettre / lui / pour remplacer
(…)	

Illustration 132 – XP1 : Verbatim - autour des répétitions (1)

Lors du second texte à commenter, NO1 refait le même type de commentaires (Illustration 133), mais est cette fois « contrée » par la réaction de ses partenaires au niveau

de la diversité de ce qu'elle propose. On assiste alors à un conflit socio-cognitif où une discussion autour d'une phrase permet de mettre en avant les nuances et l'impact d'un référent plutôt qu'un autre.

TUBNO1	ici / il y a trop de répétitions / il devrait mettre celui-ci
TUBRO1	ho mais celui-ci // ça marche pas partout hein / j'aime beaucoup celui-ci / tu vois que ça sonne pas bien
TUBNO1	ben si / c'est pas mal
TUBAL	non / c'est vrai ça va pas / pas avec le reste
(silence)	
TUBRO1	moi je propose / L apostrophe / ça fait / je l'aime beaucoup /
(silence)	
TUBNO1	oui c'est mieux / tu as raison

Illustration 133 – XP1 : Verbatim : autour des répétitions (2)

Une seconde série d'interventions de NO1, proposées en Illustration 134 et Illustration 135, se développe autour des phrases qui lui semblent sémantiquement et syntaxiquement incorrectes, qu'elle lit à haute voix comme pour « prouver » son opinion et propose ensuite des pistes en négociation avec ses partenaires de discussion, comme l'illustre le verbatim suivant :

TUBNO1	ici / ça ne va pas // mon doudou est un gars / il s'appelle Babou / mon bébé est gros / aussi orange / ça ne veut rien dire
TUBRO1	il devrait mettre il est gros / point / et aussi orange //
TUBAL	ou / il aurait dû mettre mon bébé est gros comme une orange
TUBNO1	oui / à moins qu'il voulait peut-être décrire / dire la couleur
TUBRO1	il l'a dit / il a dit qu'il était orange après / il est orange comme du jus d'orange / ça ne va pas
TUBNO1	non c'est vrai / il devrait mettre / mon bébé est gros / et de couleur orange
TUBRO1	bonne idée / je lui note ça

Illustration 134 – XP1 : Verbatim : interactions avec les pairs, discussion autour des phrases (1)

Ces moments de discussions sur les phrases amènent les partenaires en débat à mobiliser la grammaire et le métalangage, comme le renseigne le verbatim suivant où le concept déterminant est exploité, mais aussi l'aspect ponctuation :

TUBRO1	il n'y a pas de sens / par contre ici regarde / au foot des fois / ça ne va pas / ici non plus / mon doudou aime jouer dans jardin
TUBNO1	il n'a pas mis de déterminant // il doit ajouter le / jouer dans le jardin
(…)	

TUBNO1	sinon il a pas mis de points
TUBRO1	si regarde ici / mais il ne met pas de virgules / peut-être en conseil / mets des virgules / ponctuation
TUBNO1	et mets entre parenthèses / virgules

Illustration 135 – XP1 : Verbatim : interactions avec les pairs, discussion autour des phrases (2)

Un troisième aspect discuté, mais de manière très brève, dans le groupe de NO1 est celui de l'orthographe et de l'écriture des mots. De courts moments, comme celui isolé dans l'Illustration 136, sont ainsi consacrés à l'usage et aux lettres utilisées, mais ces temps restent assez isolés :

NO1	après / il aime jouer au foot / avec des / d / e / s / fois / il a attaché / il doit détacher des et fois / alors je suis au goal et lui il tire

Illustration 136 – XP1 : Verbatim : interactions avec les pairs, discussion autour de l'orthographe

2.14 Chef-d'œuvre

L'Illustration 137 et Tableau 51 proposent une comparaison de la version 4 de NO1 (réécriture partielle) et du chef-d'œuvre.

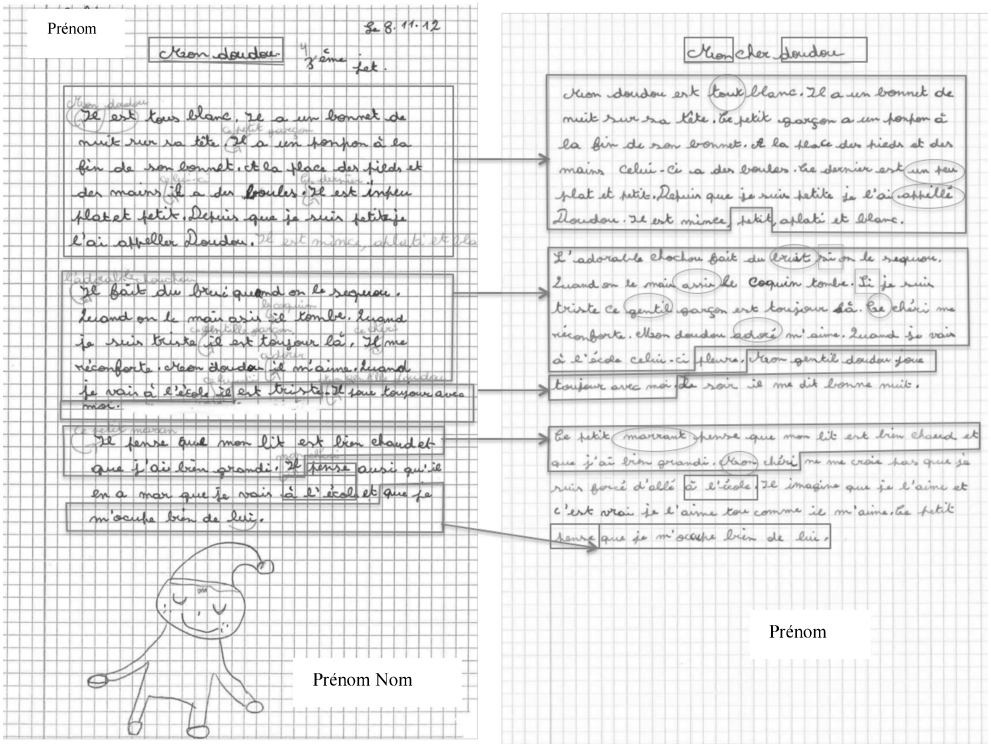


Illustration 137 – XP1 : 4ème version et chef-d'œuvre de NO1

Tableau 51 – XP1 : Modifications apportées dans la production finale

Déplacements	/
Suppressions	- le prénom en haut à gauche ; - la date en haut à droite ; - la mention de « x jet » ; - le nom de famille dans la référence de l'auteur en bas - l'illustration (présente jusqu'ici).
Ajouts	- ajout de l'adjectif « cher » dans le titre ; - un adjectif (« petit ») ajouté dans le premier paragraphe pour caractériser le doudou ; - ajout d'idées nouvelles relatives à ce qu'imagine le doudou dans le troisième paragraphe avec le mot « comme » ; - ajout de groupes dans une phrase pour corriger l'aspect langagier. On passe de « Il pense aussi qu'il en a marre que je vais à l'école… » à « Mon chéri ne me croit pas que je suis forcée d'aller à l'école. »
Remplacements	- deux « quand » sont remplacés par l'adverbe « si » ; - remplacements de minuscule en majuscule pour entamer une nouvelle phrase : Ce… Mon… - modifications apportées où une erreur subsiste : « appellé » (er modifié en é mais toujours la présence des deux « l ») ; - modifications d'une série de mots pour proposer une autre orthographe : tout, un peu, bruit, assis, gentil, adoré, marrant
Aspects de mise en page	Lisibilité accentuée, écriture plus soignée.

A l'analyse du chef-d'œuvre et de la comparaison que nous venons de réaliser, nous voudrions souligner d'abord la perte de la logique d'élève (visible par exemple par la présence du nom dans la marge et de la date en haut à droite) au profit d'une logique d'auteur. Il semble y avoir une prise de conscience du fait que le texte présenté dans sa dernière version va être diffusé et lu par d'autres dans un cadre instauré. Cela se ressent également dans l'amélioration du soin et de la (calli)graphie.

La disparition de l'illustration renforce encore cette logique d'auteur qui va être lu. En effet, la tâche pour les lecteurs sera d'apparier le doudou-objet (amené par les élèves pour la séance de partage des écrits) avec le texte. Retirer l'illustration renseigne sur la compréhension du fait que ce sont les mots qui doivent donner les indices et les informations permettant de réussir cette tâche.

Les modifications orthographiques effectuées ont été réalisées à la suite des suggestions des pairs dans l'écrit intermédiaire précédent. Un autre commentaire invitait à utiliser le « comme » pour activer une comparaison. Sur ce plan, il y a une tentative échouée d'utilisation de comparaison : elle ne se fait pas sur un aspect du physique comme préconisé mais plutôt sur une action (« je l'aime tout comme il m'aime ») et ne répond dès lors pas à l'effet de style recherché.

Par contre, pour revenir sur les médiations métacognitives de départ, on note dans cet écrit final une utilisation massive d'adjectifs pour qualifier le personnage et ses différentes facettes.

Il est regrettable de constater que l'aspect anaphorique pose toujours problème : les remplaçants peuvent être, un à un, pertinents, mais mis ensemble dans un texte, ils créent plutôt la confusion.

Néanmoins, remarquons que le pronom « l' » (discuté avec les pairs lors de la rédaction de commentaires pour les autres et qui a fait l'objet d'un conflit socio-cognitif) a été ajouté dans le texte.

Les résultats au chef-d'œuvre, proposés dans le Tableau 52, montrent des notes hautes dans beaucoup d'items. Par contre, l'aspect anaphorique, contrairement au reste du groupe, reste mitigé, bien que les évaluateurs aient valorisé les stratégies utilisées. Ils ont ainsi répondu avec un 2 / 3 à l'item de la grille « utilisation d'anaphores pour éviter les répétitions ». Un item supplémentaire relatif à l'impact de ces reprises mérite d'être incorporé à notre grille.

Tableau 52 – XP1 : Synthèse des résultats de NO1 et du groupe au chef-d'œuvre, remis /10

Temps 5	1-Intention	2-Idées	3-Organisation Gén.	4.Org. text.	4-Anaphores	5-Voc	5-Comparaisons	5-Adj.	5b-Sém +Synt ok	5b-Pluriels	5b-Verbes	5b-conc. Temps	6-Ortho	7-Non verbal	7-Longueur
NO1	10	10,0	10,0	3,33	6,6	10,0	0	10,0	8,95	10,0	9,00	10,0	9,80	10,0	10,0
groupe	10,0	9,46	10,0	2,08	9,79	9,17	7,71	8,96	8,16	9,53	9,63	9,27	9,41	9,58	10,0

2.15 Médiation métacognitive après la rédaction du chef-d'œuvre

A l'écoute de la médiation métacognitive après la rédaction du chef-d'œuvre, plusieurs constats ressortent.

Tout d'abord, comme cela est visible dans l'Illustration 138, on remarque l'enthousiasme et la fierté d'avoir produit un tel texte. En comparant ses différentes versions, NO1 insiste sur la perception du chemin parcouru (ce qui a un impact sur le rapport à l'écrit), et elle met aussi en avant des critères qui justifient ce sentiment d'une production de qualité :

Peux-tu redire avec tes mots la consigne de travail ?
il fallait réécrire le texte une dernière fois
Es-tu satisfait de ta production par rapport à la demande ?
ho oui
Pourquoi ?
c'est beaucoup mieux / surtout quand je vois mon premier texte / ici c'est propre / j'ai fait attention de bien écrire / je pense que je les autres vont trouver mon doudou / j'ai un peu tout ce qu'il faut dans mon texte

Illustration 138 – XP1 : Médiation métacognitive : après le chef-d'œuvre (1)

Elle mentionne aussi (Illustration 139) les aspects qu'elle a maximisés dans sa dernière version. Ces propos renforcent notre analyse précédente au niveau de la posture d'auteur que nous développions :

Qu'est-ce qui était nouveau pour toi dans ce qui était demandé ?
cette fois ci je me suis vraiment appliquée / c'est le dernier jet / après les autres vont le lire
Penses-tu que ton texte soit terminé ?
oui // même s'il doit encore rester quelques fautes d'orthographe

Illustration 139 – XP1 : Médiation métacognitive : après le chef-d'œuvre (2)

De plus, comme nous le montre dans l'Illustration 140, NO1 pointe l'intérêt qu'elle accorde aux différentes réécritures (elle dit que ça en valait la peine, que des progrès sont visibles, …). On peut dire alors qu'elle a pris conscience de la nécessité de passer par des écrits intermédiaires pour avoir un texte final de qualité. Cet aspect déconstruit les représentations fortes qu'ont les élèves sur le fait qu'écrire est un don (et donc qu'on « sait » ou pas) et que c'est un (en)codage d'idées… En effet, il y a chez NO1 une prise de conscience « qu'écrire ça ne se fait pas en une fois », ce qui permet de clarifier sa conception de l'écriture et de son apprentissage.

Tu es maintenant à la 5ème production de ton texte. Ca en valait la peine toutes ces versions de textes ?
oui / c'était pas possible de faire ça en une fois / là je suis contente / j'ai eu de plus en plus d'idées
Qu'est-ce qui t'a le plus aidée à progresser ?
les activités de Madame et les commentaires des autres

Illustration 140 – XP1 : Médiation métacognitive : après le chef-d'œuvre (3)

Pour conclure la réflexion, une question mettant en exergue la compétence métacognitive de planification est posée (Illustration 141). On voit que NO1 - contrairement au début de l'ingénierie où elle ne savait pas quoi répondre à nos questions – pose une série d'actions et de stratégies qu'elle mobiliserait si elle devait réécrire un texte du même genre. Cela renvoie à ce que nous disions à propos de la préparation au transfert qu'apporte la métacognition. Puisqu'ici, NO1 a programmé les stratégies utiles pour une réédition de la tâche, elle pourra les convoquer à ce moment là.

Si tu devais réécrire un texte comme celui-là, tu serais plus à l'aise ? tu penserais à quoi ?
oui / je ferais un brouillon / puis je penserai à tout ce qu'on a vu / écrire un titre / faire des paragraphes // un pour le physique / un pour les pensées // je relirais bien pour éviter les répétitions / en pensant à ce qu'on a fait avec le pirate et le vampire // (silence) je demanderai aussi à quelqu'un de me relire pour me donner son avis

Illustration 141 – XP1 : Médiation métacognitive : après le chef-d'œuvre (4)

2.16 Ecrit de transfert et dernière médiation métacognitive

En lisant le texte de NO1, soumis dans l'Illustration 142, on pourrait regretter l'aspect court du texte, la pauvreté du vocabulaire ou encore les erreurs qui s'y trouvent mais rappelons ici qu'il s'agit d'un jet unique. Il n'y a pas eu cette fois de version intermédiaire.

L'analyse du texte de transfert de NO1 montre la stabilisation de l'aspect organisationnel / format du texte par la présence, notamment, du titre et de plusieurs paragraphes. De plus, nous constatons la régulation de deux aspects qui n'étaient pas présents dans son texte « chef-d'œuvre » : il y a cette fois la présence de comparaisons au profit de la description physique du personnage, mais surtout une amélioration intéressante au niveau anaphorique.

Bernard grincheu.

Il s'appele Bernard, il est mince. Il a des cheveux comme des spagetis. Il a aussi des oreilles détachées. Le grincheu a un petit nez et des chaussures comme des baskets.

Le bonhomme râle quand personne est d'accord avec lui. Il fait une crise et hurle. Cet énervé doit toujour avoir réson. Alors, il est punit.

Le jeune homme pense à s'évadé de chez lui comme ça il pourra râler sans avoir personnes pour le punir. Il croit pouvoir partir pandant la nuit.

Prénom Nom

Illustration 142 – XP1 : Texte B (réinvestissement) de NO1

En effet, la comparaison a été utilisée deux fois (« des cheveux comme des spaghettis » et « des chaussures comme des baskets ») par NO1. Ce qu'elle n'avait pas fait dans son écrit précédent.

De plus, sur ce plan anaphorique, et contrairement au chef-d'œuvre, on a l'impression qu'une réflexion a eu lieu sur la portée de la reprise proposée : plusieurs « il » se succèdent, et les substitutions proposées ne nuisent pas à la littérarité du texte. NO1 a d'ailleurs obtenu, comme le montre le Tableau 53, 10 /10 à cet item. De plus, dans le cadre de cet écrit de réinvestissement, il n'y a pas eu de focalisation didactique sur cet aspect occasionnant ainsi un plus grand « naturel » dans l'utilisation des anaphores et libérant l'élève du sentiment qu'il faut absolument « varier » la reprise d'un personnage (ce qui est sans aucun doute un biais de l'activité proposée).

Ces deux éléments nous font émettre l'hypothèse que l'apprentissage se vit au-delà du temps d'écriture du chef-d'œuvre et que le moment de lecture des écrits des pairs est un temps tout aussi formateur que les autres. Ainsi, pour les avoir observés, les élèves qui découvrent les productions des pairs peuvent mentalement les comparer à leur propre texte, et renforcer leur banque d'exemples et de modèles du genre envisagé dans la tâche de production. Dès lors, il ne s'agit pas d'un temps simple de réception d'*input*, mais bien un moment où l'apprentissage continue et se développe.

Tableau 53 – XP1 : Synthèse des résultats de NO1 et du groupe pour l'écrit de réinvestissement, remis /10

Temps 6	1- Intention	2- Idées	3- Organisation Gén.	4.Org. text.	4- Anaphores	5- Voc	5- Comparaisons	5- Adj.	5b- Sém +Synt ok	5b- Pluriels	5b- Verbes	5b- conc. Temps	6- Ortho	7- Non verbal	7- Longueur
NO1	10	7,14	10,0	0	10	6,67	6,67	3,33	7,14	7,00	8,80	6,67	8,60	8,33	8
Groupe	9,06	7,86	9,48	1,04	9,58	7,29	3,75	7,71	7,94	6,85	8,58	7,19	8,53	8,44	8,75

La médiation métacognitive proposée en fin de production (Illustration 143), révèle deux éléments intéressants. Le premier est le fait que NO1 exprime qu'elle est satisfaite de sa production et fait d'elle-même référence au travail effectué sur la production du texte décrivant le doudou. Le second, qui nous semble particulièrement pertinent à relever, apparaît lorsqu'elle évoque qu'elle n'est pas tout à fait satisfaite de son texte car elle n'a pas eu le temps de faire plusieurs versions. On a ainsi une élève qui a pris conscience de la nécessité de faire des écrits intermédiaires. Cet élément renforce encore ce que nous expliquions précédemment sur le plan de la modification de la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit.

Es-tu satisfait de ta production par rapport à la demande ?
ça va
Pourquoi juste ça va ?
j'ai mis un titre et des paragraphes / j'ai signé / j'ai bien écrit / j'ai aussi essayé de faire des phrases correctes / mais je n'ai pas eu assez de temps / on ne pouvait pas faire de brouillon
A quoi as-tu pensé en écrivant ?

j'ai regardé le personnage / mais c'est un peu comme le texte du doudou // je me suis rappelé ce qu'on avait fait pour écrire ce texte là
Et tu t'es rappelé de quoi par exemple ?
ben // de la façon de faire le texte / le titre et tout ça / de regarder à pas trop répéter / d'écrire pour que les autres comprennent

Illustration 143 – XP1 : Médiation métacognitive : après l'écrit de réinvestissement

2.17 Retour sur le rapport à l'écrit de NO1

A l'issue de cette analyse, et après avoir montré ce qui a évolué dans les productions de NO1 et comment cela s'est passé grâce au matériau récolté, il est justifié de se demander si tout ce travail a modifié son rapport à l'écrit.

Si nous reprenons les différentes dimensions du rapport à l'écrit présentées *supra*, il nous semble pouvoir affirmer que deux dimensions ont essentiellement été travaillées.

Premièrement, la **dimension métascripturale,** puisque NO1 a acquis des habiletés pour verbaliser sa pratique d'écriture. Cela a été montré au fil de l'étude du cas, la manière dont l'élève exprime ses objectifs, ses choix, …

Deuxièmement, en nous référant au questionnaire passé après l'ensemble du dispositif (dont un extrait est proposé dans le Tableau 54) mais également aux propos de l'élève (dans les interactions et dans les médiations métacognitives), la **dimension conceptuelle** semble avoir évolué elle aussi.

En effet, si au départ elle situe l'écriture comme étant un moyen de communiquer, elle relève dans le second questionnaire qu'il s'agit de quelque chose d'important, qui se fait en plusieurs versions (et donc déconstruit l'idée qu'écrire c'est un don et d'un codage d'informations). Elle mentionne également l'importance des outils (activités d'étayages) et des autres (besoin de relecture).

Tableau 54 – XP1 : Extrait du questionnaire *a posteriori* / évolution du rapport à l'écrit de NO1

Question	Réponse a priori	Réponse après le dispositif
Qu'est-ce que l'écriture ?	un moyen de faire des lettres, des sms, des mails pour se parler	Quelque chose d'important pour parler aux autres
Qu'est-ce qui t'a fait devenir plus performant en écriture ?	Je ne sais pas	De faire plusieurs réécritures. Et grâce aux activités et aux autres.

Cette étude de cas terminée, nous proposons dans le point suivant d'isoler les apports que cette analyse a pu amener.

3. Discussion : apports de l'étude de cas

L'analyse chronologique du processus de NO1 (où nous sommes conscient que nous n'avons pas été exhaustif), nous permets de mettre en évidence une série d'apports qui

éclairent davantage notre question de savoir comment la compétence scripturale des élèves se développe dans toutes ses dimensions.

D'abord, la portée des **étayages spécifiques** est encore renforcée : on perçoit leur impact dès la réécriture suivante jusqu'à l'évaluation – situation d'écriture inédite. Il semble que la force de notre ingénierie est d'avoir mis en association ces temps d'étayages et les moments d'interactions entre pairs mais aussi les temps d'interactions avec les écrits des autres.

Ensuite, dans les **temps d'interaction**, tous les sujets de la langue ne sont pas nécessairement discutés, et chacun n'intervient pas sur chaque aspect langagier. La priorité semble se mettre sur les idées, les phrases sémantiquement et syntaxiquement correctes (notamment celles qui, quand on oralise le texte, posent des problèmes majeurs) et les focus sont portés sur les éléments développés lors des étayages spécifiques.

Finalement, trois apports nouveaux ressortent de notre analyse :

- Outre les bénéfices déjà mentionnés auparavant, signalons ici que les **interactions** entre pairs autour des textes d'autrui permettent :
  - la mise à l'épreuve des compréhensions faites par chacun des savoirs déployés dans les étayages spécifiques. Ainsi, en situation de discussion autour des textes des autres, ces savoirs – rendus opératoires – sont discutés et les conceptions affinées ou remises en cause via un conflit socio-cognitif ;
  - le développement des habiletés d'analyse des productions. Le fait de discuter à plusieurs en posant des constats (et des pistes de régulation) sur les textes des autres permet à l'écrivant, quand il se retrouve seul devant son écrit intermédiaire, d'examiner sa production – fort de son expérience en groupe – et de porter – seul alors - des aménagements qu'il jugera nécessaires ;
  - un partage des stratégies et des processus personnels d'écriture, par le biais des textes des autres. Dans cette logique, le temps d'interactions permet de faire surgir de manière spontanée des allo-confrontations (Gagnière, 2010) où les écrivants s'explicitent leur fonctionnement ;
- L'apprentissage ne s'arrête pas lorsque le chef-d'œuvre est terminé. En effet, le moment de **lecture des textes d'autrui**, dans une visée de découverte des produits finis (et donc des décisions finalement prises par les auteurs) est un moment tout aussi formateur. En effet, lire une série de productions d'auteurs appartenant au même groupe et ayant eu la même consigne d'écriture a un impact sur les choix personnellement posés et peut occasionner une accommodation des notions, générant ainsi une régulation homéorhésique rendue visible dans la prochaine production ;
- Les **médiations métacognitives** permettent non seulement aux compétences métacognitives de se développer mais amènent aussi l'écrivant à être et à se sentir plus performant d'une réécriture à l'autre. Ainsi, ces prises de consciences explicites (tant sur les apprentissages, sur la valeur des activités que sur le

développement de ses compétences et des réactions face à l'écrit) modifient positivement le rapport à l'écrit de l'individu.

Par ailleurs, notre analyse confirme les amendements apportés pour la seconde expérimentation : le besoin de stratégies pour commenter l'écrit, la nécessité d'avoir un vocabulaire adapté à la situation de communication, le travail des questions de ponctuation.

A la suite de cette analyse de nos expérimentations, nous pouvons à présent isoler des principes permettant d'optimaliser les chances du développement de la compétence scripturale dans toutes ses dimensions.

En effet, comme le rappellent Harvez et Loiselle (2009, p. 113), « l'étape de diffusion amène finalement le chercheur-développeur à produire des écrits mettant en évidence le déroulement de la démarche, les caractéristiques de l'objet développé et les principes de conception tirés de l'expérience de développement ».

Discussion et conclusion générale

Cette partie est constituée de 5 grands points. Tout d'abord, un retour sur la problématique de départ est effectué. Puis, les grandes étapes de la recherche sont reprises rendant ainsi compte du chemin parcouru. Ensuite, en fonction du parcours et de l'analyse, des principes pour développer la compétence scripturale des élèves sont présentés en abordant successivement le contexte porteur dans lequel s'inscrire, les éléments constitutifs semblant essentiels au déploiement de la compétence scripturale, les étapes préconisées pour travailler et ce que cela occasionne dans la durée d'un cursus scolaire. Enfin, la partie se termine par un regard réflexif sur la démarche, isolant ainsi ses limites ; et par la proposition de perspectives.

Discussion et conclusion générale

Après avoir montré les résultats des différentes expérimentations et les effets positifs du dispositif sur le développement de la compétence scripturale, nous entamons ici notre dernière étape. Il nous semble dès lors important de pouvoir présenter maintenant un bilan du travail accompli à la lueur des fondements théoriques et des questions de recherche posées.

Pour rappel, notre recherche a une **double visée.** D'une part, produire de nouvelles connaissances sur le plan de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, avec une focalisation sur la compétence scripturale, et plus principalement sur la manière dont les élèves la développent, mais aussi sur les leviers pour que les enseignants puissent optimaliser ce développement. D'autre part, développer un dispositif utilisable par les acteurs de terrain. Pour faire part de la rencontre de ce double objectif, nous passons dans cette partie par trois étapes.

Dans un premier temps, nous effectuons un bref retour sur la **problématique et les objectifs de la recherche**.

Dans un deuxième temps, nous présentons les **grandes étapes** de construction de cette recherche, de manière à reprendre et relire pas à pas notre processus. Nous passons à cette occasion en revue les grandes lignes de notre parcours et mettons en avant les principaux éléments que nous retenons au regard du cadre théorique, que nous relisons sur base des données empiriques.

Dans un troisième temps, nous présentons nos **principaux apports** étant entendu que l'analyse de nos expérimentations nous permet d'en « dégager des principes ayant potentiellement une portée qui dépasse le contexte spécifique de la recherche réalisée » (Loiselle & Harvez, 2007, p. 56). Pour ce faire, nous proposons une modélisation de développement de la compétence scripturale en milieu scolaire.

Cette conclusion générale se termine, dans un quatrième temps, par un moment d'**analyse réflexive** sur notre processus, en déterminant ses principales retombées mais aussi en pointant certaines limites. Pour, dans un cinquième temps, ouvrir des **perspectives**.

1. Retour sur la problématique

La question du développement de la compétence scripturale dans toutes ses dimensions apparaît, pour les enseignants, comme une tâche complexe et fastidieuse pour laquelle ils se disent peu outillés. A investiguer davantage ce constat au fil de nos rencontres avec les acteurs de terrain, il semble que ce manque d'outils soit de deux ordres.

D'un côté, le travail de l'écrit avec les élèves constitue pour les praticiens une préoccupation majeure dans le sens où ils déplorent le non transfert des connaissances enseignées aux élèves, le peu de dispositifs récents et faciles d'accès (entendons par là « clé en main »), le manque de motivation des élèves pour rentrer dans l'écrit, les difficultés

inhérentes aux corrections : (le temps pour évaluer les écrits est conséquent, la façon de s'y prendre est souvent remise en question, la qualité de la rétroaction proposée, le caractère objectif des corrections), …

D'un autre côté, nous constatons un manque d'outillage au niveau des fondements théoriques relatifs au déploiement de la compétence scripturale dans ses diverses dimensions. Nous ne trouvons d'ailleurs pas de traces de cette notion dans les prescrits légaux. Ainsi, si les acteurs de terrain semblent au clair avec la dimension des savoirs (les « matières »), ils se disent moins à l'aise en ce qui concerne les savoir-faire, savoir-graphier et connaissent peu la dimension du rapport à l'écrit.

C'est au départ de cette problématique que nous avons engagé cette recherche, avec la double visée rappelée ci-avant.

2. Les grandes étapes de la recherche

Notre travail est structuré en deux grandes parties.

La première partie déploie les **fondements théoriques** et les **aspects méthodologiques**. Nous y avons réalisé un « référentiel » au sens ou l'entendent Harvey et Loiselle (2009) en nous documentant tant sur les aspects relatifs à notre objet d'étude que sur les fondements linguistiques, didactiques et pédagogiques permettant de mettre en place un dispositif d'enseignement porteur. Nous y abordons également les questions méthodologiques permettant de recueillir et de traiter les données.

Ainsi, nous avons d'abord fait le point sur les **fondements linguistiques et didactiques** en délimitant la notion de compétence scripturale et en détaillant le processus de production d'un texte.

Cette tâche nous a permis d'identifier les **trois composantes de la compétence scripturale** (les savoirs et les savoir-faire textuels, le savoir-graphier et les savoirs sémiotiques, le rapport à l'écrit) et de construire au fil de notre exploration un tableau mettant en parallèle de ces composantes les aspects de la langue qui s'y rapportent. A cette occasion, nous avons pu notamment circonscrire le concept de « grammaire » dans ses différentes acceptions : grammaire du discours, grammaire de texte, grammaire de phrase étant entendu que « ces grammaires » se déploient dans les aspects relatifs aux savoirs et savoir-faire textuels. Ce « détour » par la grammaire nous semblait nécessaire eu égard au fait que sur le terrain, on ne parle pas de compétence scripturale, mais bien de grammaire. Nous avons aussi mesuré l'importance du rapport à l'écrit dans le développement de la compétence scripturale et mis en évidence les différentes dimensions qui le composent. Signalons ici qu'en analysant les instructions officielles, même si des attendus sont indiqués en fin d'école fondamentale au niveau de la compétence « Ecrire », nous étions étonnés de constater qu'il n'est nulle part question de compétence scripturale, ni de rapport à l'écrit.

Cette exploration de la littérature nous a également permis de détailler le **processus de production** d'un texte et de considérer qu'écrire est une situation complexe. En effet, c'est

en situation de production que les questions sur la langue vont se poser : c'est la théorie de l'output. Nous avons expliqué qu'écrire nécessite de coordonner en même temps différentes composantes et d'envisager simultanément différents niveaux de traitements au texte produit.

Enfin, dans cette exploration de la partie « Savoir » reprise au triangle de Houssaye (1988) dont nous parlons dans notre introduction, nous avons envisagé la question de l'enseignement de l'écrit et précisé quatre fondements didactiques semblant utiles pour mener à bien un outillage à l'écrit : l'alternance lire/écrire, l'observation réfléchie de la langue, la grammaire textuelle et le travail par les genres.

Nous avons ensuite pris en considération les **dimensions pédagogiques** permettant à tout concepteur de dispositif de formation d'optimaliser les chances d'apprentissage, nous intéressant ainsi aux facettes de l'Enseignant et de l'Elève.

Nous abordons tout d'abord la **dimension cognitive** pour les apports qu'elle amène au niveau de la construction des savoirs, en mettant en avant la nécessité de positionner l'élève devant un obstacle surmontable pour permettre l'apprentissage. Dans ce cadre, nous avons abordé le travail par **situations-problèmes** et justifié en quoi écrire est une réelle situation-problème. De plus, nous avons investigué la **dynamique motivationnelle** nous permettant d'isoler les principaux prédicteurs de la motivation : la valeur perçue de la tâche (qui s'incarne notamment dans l'intention donnée aux élèves, dans le sens qu'ils trouvent dans les activités, et dans le fait de leur montrer les bénéfices que les apprentissages permettent dans les écrits) et l'espérance de réussite (dans le cadre de l'écriture, ce sont les différents soutiens/étayages à disposition).

Nous avons ensuite exploré la **dimension sociale** nous permettant d'une part de circonscrire la notion de **conflit socio-cognitif** et, d'autre part, d'identifier notamment les facteurs sur lesquels on peut jouer pour faciliter la régulation socio-cognitive du conflit. Nous avons également souligné l'importance de **l'apprentissage collaboratif** et de ses implications.

Enfin, nous avons questionné la **dimension métacognitive**. Lors de cette prospection, nous avons découvert que la métacognition est un levier puissant dans l'apprentissage. La recension des textes sur cette notion nous a permis de concevoir une schématisation originale dans laquelle apparaissent les informations relatives aux **compétences métacognitives** qu'on peut développer à différents moments de l'apprentissage, aux manières de s'y prendre pour les solliciter et aux contenus de ces médiations. Par ailleurs, nous avons également mis en avant qu'une des principales retombées de la métacognition est l'accès au **transfert**. Nous avons dès lors approfondi cette notion de transfert et mis en avant – via le modèle de l'AECA – les principes d'intervention pour favoriser le transfert des apprentissages.

Nous avons clôturé cette première partie en abordant l'élaboration de notre dispositif et les aspects méthodologiques. Nous avons, après avoir fait la synthèse de ce que nous retenions de l'exploration théorique, formulé les **questions de recherche**, issues de notre

problématique et de notre cadre théorique. Nous sommes ainsi arrivé à isoler **six questions regroupées autour de trois portes d'entrée** :

- l'enseignant : les temps dédiés aux **étayages spécifiques** de l'un ou l'autre aspect rédactionnel ont-ils été favorables et réinvestis dans les réécritures suivantes ?

- l'élève : quel est l'impact des **moments d'interactions en sous-groupes** ?, Quels sont les effets des médiations **métacognitives** ?

- l'effet d'ensemble du dispositif sur l'évolution de la compétence scripturale. D'abord en envisageant les dimensions des savoirs, savoir-faire et savoir-graphier et savoirs sémiotiques : quels sont les résultats des élèves et le **dispositif se démarque-t-il** d'une pratique plus traditionnelle ? Les effets dans une nouvelle production textuelle, temporellement détachée? Puis, en nous préoccupant de la dimension "rapport à l'écrit" : le rapport à l'écrit s'est-il modifié à l'issue du dispositif ? Et finalement en regardant finement comment un élève évolue au fil du dispositif : quels sont les effets du dispositif **sur la compétence scripturale d'un élève ?**

Ensuite, nous nous sommes attelé à isoler les éléments de **conception du dispositif** en nous appuyant non seulement sur les fondements théoriques déployés mais également sur deux des dispositifs d'écriture existants : chantier et atelier d'écriture. Pour ce faire, nous avons comparé lesdits dispositifs pour sonder leurs forces et limites, mais aussi pour déterminer la manière dont un dispositif d'enseignement/apprentissage de l'écrit se conçoit. Sur cette base, nous avons fait émerger des balises pour développer notre ingénierie : partir d'une tâche déclencheur visant la communication et permettant aux élèves d'agir ; soutenir l'écrivant par des étayages spécifiques en fonction des besoins inhérents à la production du genre engagé ; permettre des temps de confrontation entre scripteurs pour discuter autour de leurs textes et suggérer la rédaction de commentaires et recommandations dans les textes des auteurs-collaborateurs ; proposer tout au long du processus des médiations métacognitives.

Nous avons également, dans cette partie, déplié les différents **outils méthodologiques** que nous avons mobilisés pour répondre à nos questions de recherche : grille de correction des écrits, grille d'analyse en nous inspirant des outils de la génétique textuelle, questionnaire sur le rapport à l'écrit, guide de médiations métacognitives, guide d'entretien avec les enseignants-collaborateurs. Ces outils ont été utilisés dans trois classes : deux classes expérimentales et une classe contrôle. Pour la première classe expérimentale, nous avons ajouté une étude de cas pour affiner notre compréhension du développement de la compétence scripturale d'une élève au fil du dispositif.

La **deuxième partie** renvoie à l'analyse et la présentation des **résultats**, et est structurée en fonction des portes d'entrée évoquées *supra*. Nous retenons comme essentiels, pour chaque focus ainsi porté, les éléments suivants.

Sur le plan de la variable indépendante "**étayages**", amenée par l'enseignant et centrée sur le produit, nous avons montré que les temps dédiés aux **étayages spécifiques** ont eu un impact positif et significatif sur les réécritures suivantes, eu égard au fait que les élèves

mobilisent directement l'apprentissage dans la production suivante. Ainsi, pour produire un texte, il semble nécessaire de fournir aux écrivants des outils leur permettent de surmonter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer et pour appréhender les nouvelles connaissances nécessaires à la production dudit texte. De plus, dans ce cadre, la grammaire (en considérant simultanément celles du discours, du texte et de la phrase) devient une aide destinée à être performant dans l'écriture et est considérée comme telle ;

Sur le plan des variables indépendantes relatives au **processus** des élèves, c'est-à-dire les **interactions** qu'ils ont en sous-groupe pour commenter les textes d'autrui, et les réflexions **métacognitives** qu'ils ont chacun sur eux-mêmes, plusieurs constats ressortent de notre analyse :

- les temps **d'interaction entre pairs** ont permis non seulement des ajustements dans les textes pour chaque auteur, mais aussi d'utiliser un recours au métalangage pour se comprendre. Débattre des textes des autres, c'est aussi rendre opérationnelles des connaissances déclaratives acquises ; ou encore continuer à développer en groupe la compréhension des savoirs issus des étayages précédents (bien souvent, ces savoirs « frais » leur permettant d'entamer la discussion autour de textes d'autrui) ;
- les **médiations métacognitives** occasionnées tout au long du processus ont permis d'engager chez les élèves trois catégories de bénéfices : (a) la perception de la valeur des tâches vécues et l'utilisation explicite des outillages y afférents. Ces deux éléments se rapportent à la dynamique motivationnelle ; (b) la modification du sentiment de compétence et de performance. Nous lions cet aspect au rapport au savoir du scripteur ; (c) la prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit et le développement des compétences de planification, de mise en texte et de révision, permettant l'autorégulation, le transfert et l'accès à l'autonomie. De plus, les données empiriques déployées valident la schématisation construite autour de la métacognition dans ce sens où les différentes compétences (orienter, planifier, vérifier, réguler, évaluer, auto-réguler) en fonction des différents temps de la tâche (avant, pendant, après), permettent à l'élève de se développer et de préparer le transfert ;

Sur le plan de l'effet d'ensemble du dispositif sur le développement de la compétence scripturale, et donc les effets des constituants de notre dispositif, analysés en fonction des dimensions relatives aux savoirs (savoirs et savoir-faire textuels, savoir-graphier et savoirs sémiotique, les **résultats** en termes de moyennes des élèves montrent des améliorations significatives dans les deux classes expérimentales et attestent que les écrivants ont progressé d'un écrit à l'autre. Si presque tous les items évalués renseignent une évolution significative des élèves de ces deux groupes, il n'est est pas de même pour la classe contrôle. En effet, dans ce groupe, où les éléments constitutifs de notre dispositif ne sont pas activés (les « leçons » de langue n'ont pas été mise en lien avec le texte, il n'y a pas eu de temps d'interactions entre pairs pour commenter les textes d'autrui, des médiations métacognitives n'ont pas été offertes et les possibilités de réécriture n'ont pas été mises en lien), il n'y a qu'une seule modification significative remarquée. De plus, l'analyse

comparative des classes expérimentales et de la classe contrôle valide statistiquement ces différences de performance. Il nous semble donc pouvoir dire que le dispositif se démarque d'une pratique plus traditionnelle, et qu'il a montré son efficacité. Ajoutons encore que les élèves mobilisent les apprentissages effectués lors du dispositif dans une **situation nouvelle**. Ainsi, le saut qualitatif se maintient dans une production ultérieure, plus détachée temporellement et stratégiquement du moment d'apprentissage dédié. Il semble que ce soit le contexte de référence représentatif (le texte intégré dans un projet d'écriture) et le guidage de l'enseignant qui aient été les leviers de ce transfert des apprentissages ;

Par ailleurs, l'effet d'ensemble du dispositif sur la dimension "**rapport à l'écrit**" est également à relever. En effet, une modification positive du rapport à l'écrit des élèves de nos classes expérimentales est visible au fil et à l'issue du dispositif. Les modifications saillantes dégagées sont relatives à chaque dimension :

- **affective**, avec le passage d'un groupe qui a, d'habitude, une tendance forte à ne pas vouloir rentrer dans la tâche à des élèves qui mentionnent qu'ils se sont mis à écrire avec enthousiasme. De plus, ils ressortent fiers de leurs productions et expliquent que l'expérience du texte « doudou » devient un moment fort d'écriture ;
- **conceptuelle**, où on passe d'une représentation de l'écriture comme outils « pour retranscrire, pour calligraphier » au profit de l'écriture comme vecteur de communication et d'objet d'apprentissage (écrire des textes, des phrases, des mots) ;
- **axiologique**, où l'écriture semble avoir pris de la valeur aux yeux des élèves, puisqu'ils estiment qu'on écrit pour apprendre, pour le plaisir, pour répondre à la tâche d'écriture qui leur semble attrayante, et pour améliorer leurs productions intermédiaires et finales dans le but de répondre à une situation de communication précise. La notion d'écriture comme force pour réussir dans la vie de tous les jours et le futur apparaît également ;
- **praxéologique**, on constate que les activités scolaires d'écriture étaient jusque-là confinées à des séquences de 50 minutes (chaque séance attribuée à un texte à produire, en une seule fois, sanctionné par une évalution). Le dispositif a permis aux élèves d'écrire dans la durée (3 semaines) un même texte signifiant et de le faire évoluer en effectuant différentes réécritures… Comme nous l'avons signalé dans le point 1.5 du chapitre 1, une analyse selon Barré-De Miniac, pour qui les aspects praxéologiques sont de l'ordre de l'investissement, lirait ses résultats en les rattachant à la dimension affective.
- **métascripturale** où on constate que les élèves verbalisent de mieux en mieux leurs stratégies et choix d'écriture au fil des médiations métacognitives … D'un point de départ où peu d'éléments émergent, on passe à des temps d'auto-analyse précis et détaillés, qui font appel aux activités vécues et aux stratégies mises en place pour faire évoluer la production en cours.

Dès lors, sur le plan du rapport à l'écrit, une **avancée** au niveau des connaissances est à signaler : nous avons en effet mis en évidence que c'est la dimension métascripturale qui joue un rôle sur les autres, dans le sens où elle permet une régulation rapide des

représentations premières des élèves. Le fait de faire dire aux élèves, au fil du dispositif, leurs changements, le sens des activités, les gains perçus, … amène les dimensions conceptuelle (ce qu'est l'écriture) et axiologique (valeurs, opinions et attitudes vis-à-vis de l'écrit) à évoluer rapidement, jouant à leur tour un rôle sur la dimension affective. En effet, la manière d'aborder et de parler des réécritures change avec l'apparition de la perception d'utilité, de valeur du texte, d'écrire pour être lu, mais aussi l'apparition du plaisir et de l'enthousiasme à produire de l'écrit, amenée notamment par les retours positifs, la satisfaction personnelle et la fierté de voir son texte évoluer jusqu'au chef-d'œuvre.

Finalement, l'**étude de cas** envisagée a permis non seulement de confirmer les éléments *supra* (et consiste donc en une validation de l'ensemble des résultats), mais aussi de dégager des constats intéressants. Soulignons parmi eux le fait que l'élève progresse au fil du dispositif dans l'analyse critique des textes d'autrui (et, par conséquent, dans le regard critique qu'il pose sur son propre texte) ; que les interactions permettent, via les allo-confrontations, un échange autour des stratégies et des fonctionnements d'écriture ; que l'apprentissage ne s'arrête pas à la rédaction du chef-d'œuvre puisque le temps de lecture des dernières versions des pairs a aussi un impact sur la compréhension des savoirs des individus ; que les médiations métacognitives concourent à modifier le rapport à l'écrit ;

C'est sur base de ces résultats que nous avons tenté de mettre au jour une modélisation du développement de la compétence scripturale dont il est question dans le point suivant.

3. Mise au jour de principes pour le développement de la compétence scripturale des élèves

Dans ce troisième temps, nous proposons d'abord une synthèse des aspects nous semblant importants à prendre en compte dans toute approche ayant l'ambition de développer l'écrit en milieu scolaire. Nous posons ainsi d'abord le **contexte et le cadre** dans lesquels nous préconisons de travailler. A partir de là, nous isolons ensuite les **trois leviers** nous semblant **essentiels** à convoquer de manière conjointe et interconnectée ; pour finalement amener notre **trame** d'enseignement/apprentissage de l'écrit, décrivant les **différentes étapes** par lesquelles nous suggérons de passer pour développer la compétence scripturale.

3.1 Un contexte porteur

Pour développer la compétence scripturale dans ses dimensions liées aux savoirs, savoir-faire textuels, savoirs sémiotiques et savoir-graphier, mais aussi en fonction du rapport à l'écrit, une situation de **production signifiante** est nécessaire comme **impulseur** permettant aux élèves de se poser des questions sur la langue et de rencontrer des obstacles qu'ils devront franchir occasionnant ainsi les **régulations homéorhésiques** installant les apprentissages nouveaux.

C'est dans ce cadre que notre modélisation, proposée en Figure 41, met en avant et fait « fonctionner » les différents éléments que nous avons identifiés dès notre exploration des fondements théoriques.

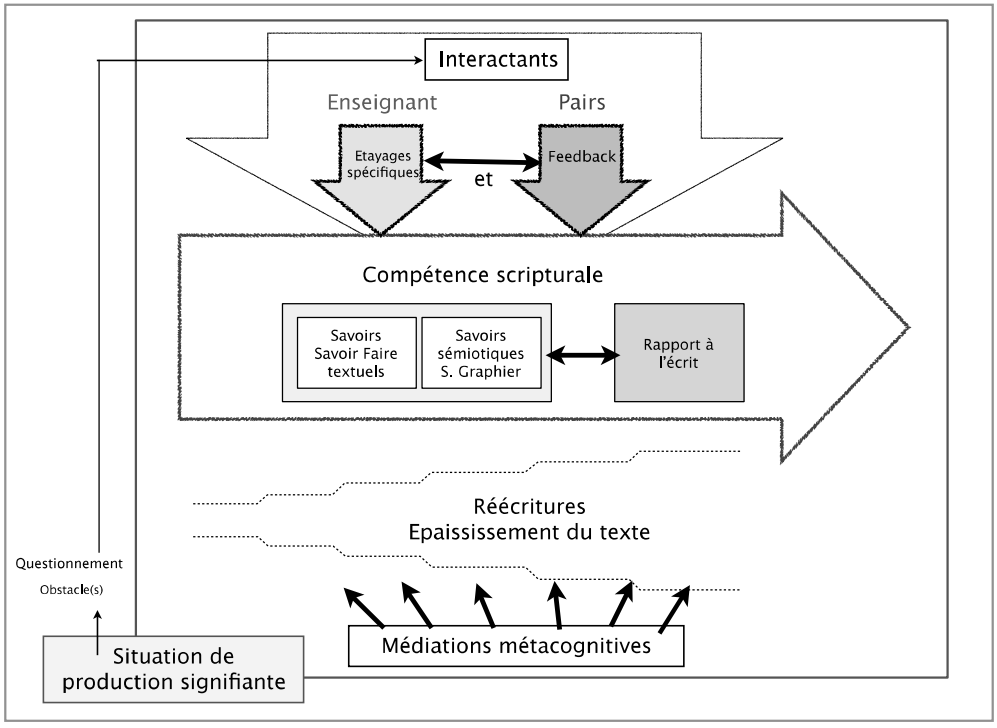


Figure 41 - Modélisation : contexte pour développer la compétence scripturale

En effet, c'est bien dans un contexte de production signifiante (rédiger de l'output) que les écrivants vont se poser des **questions** de tout ordre. Pour mener à bien cette situation complexe d'écriture, et gérer les différents niveaux afférents à la production, un soutien est nécessaire.

Ce soutien est apporté par les **interactants**. L'enseignant, d'une part, conscient des savoirs nécessairement utiles à la production du genre de texte envisagé, fournit des **étayages spécifiques** outillant les écrivants. Les pairs, d'autre part, dans une logique collaborative et socio-constructiviste, relisent les versions intermédiaires d'autrui et rédigent des commentaires moteurs d'améliorations.

C'est principalement le **travail conjoint de ces deux logiques** (soutien de l'enseignant et soutien des pairs) qui joue sur les ajustements successifs des textes. Ainsi, c'est au départ des outils spécifiques amenés par l'enseignant, et des commentaires des pairs que l'écrivant peut, via plusieurs réécritures intermédiaires, faire épaissir son texte jusqu'au chef-d'œuvre.

Tout au long de ce processus, les **phases d'écriture et de lecture** s'imbriquent et se donnent écho. En effet, la lecture est ici non seulement un levier permettant de générer des

manières de faire et de trouver des réponses en lisant les productions des auteurs compétents ; mais elle permet aussi des retours intéressants dans les productions via l'analyse des textes d'autrui.

Au fil de ce travail, du début à la fin, les **médiations métacognitives** déterminent et renforcent les temps de planification (se donner des objets précis pour chaque moment, déterminer une démarche à adopter), de mise en texte (amener consciemment les savoirs nouveaux, justifier ses choix) et de révision (opérer des régulations et évaluer sa production et sa démarche). Ces médiations amènent aussi l'écrivant à prendre conscience de son cheminement, de ses progrès et de son fonctionnement d'auteur.

C'est donc bien dans ce cadre que les savoirs de tout ordre et le rapport à l'écrit vont se développer positivement. La flèche au cœur de la Figure 41 met en évidence le lien fort entre les savoirs et le rapport à l'écrit : c'est sur base des savoirs nouveaux et en assurant ses connaissances antérieures que le rapport à l'écrit peut se développer. Inversement, un rapport à l'écrit positif permet d'appréhender lesdits savoirs en les activant au bénéfice de la production en cours et des productions suivantes.

3.2 Trois leviers essentiels et interdépendants

A l'issue de notre recherche – et c'est bien là une des avancées de celle-ci – nous pouvons identifier trois leviers agissant conjointement pour promouvoir la compétence scripturale : des médiations métacognitives avant, pendant, après les différents moments de travail textuels ; des étayages amenés par l'enseignant – outillages spécifiques liés au genre de texte à produire ; et des temps de commentaires entre pairs destinés aux auteurs (qui peuvent en soit être des étayages, mais amenés par les pairs cette fois).

Ces trois éléments nous semblent dès lors **incontournables** pour que les élèves puissent réécrire, et trouvent la motivation et les outils pour le faire. Ainsi, le développement de la compétence scripturale est assuré : non seulement le texte se modifie (c'est le produit fini concret, témoin de l'apprentissage et des sauts qualitatifs inhérents aux moments de travail contextualisés et décontextualisés), mais aussi le rapport à l'écrit de se développe de manière positive.

La Figure 42 met en avant ces trois leviers qui agissent sur le texte à construire dans un laps de temps restreint de deux à trois semaines de manière modulaire.

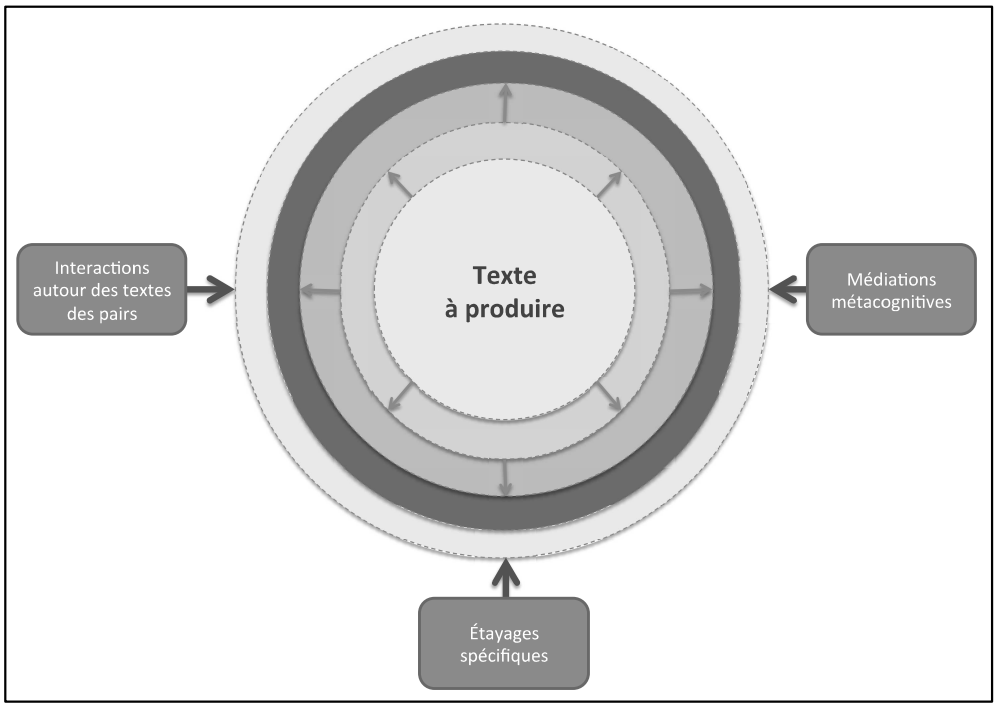


Figure 42 – Trois leviers pour le développement de la compétence scripturale

Ecrire un texte est une tâche complexe – nous l'avons discuté par ailleurs – qui ne se fait pas en une fois et nécessite de multiples traitements en fonction des différents niveaux du texte. Ainsi, les différents cercles autour du centre représentent ces **différents traitements** que les écrivants vont mener au fil du dispositif.

Les trois flèches montrent les leviers qui permettent justement au texte de s'améliorer :

- **la métacognition :** jouant, comme nous l'avons démontré dans notre analyse, sur la dynamique motivationnelle (via la perception de la valeur des tâches vécues et l'utilisation explicite des outillages), le rapport au savoir et la conception de « soi auteur » (en modifiant le sentiment de compétence et de performance tout au long des progrès et des réécritures), la prise de conscience des mécanismes d'écriture permettant ainsi l'autorégulation, le transfert et l'accès à l'autonomie.
  La métacognition se positionne par conséquent comme un levier essentiel dans le processus d'écriture pour les améliorations qu'elle permet. En effet, elle engage des effets multiples, tant sur les savoirs, savoir-faire, sur soi, que sur le rapport à l'écrit. C'est dès lors considérer l'élève, partir de lui, de ce qu'il appréhende comme changements, … dans une perspective didactique. C'est lui permettre de développer ses compétences métacognitives et de les mettre au profit des étapes itératives de l'écriture ;
- **les étayages spécifiques** : parce que chaque genre de texte appelle des savoirs et savoir-faire précis à sa production, que l'élève ne peut appréhender seul,

l'enseignant, au départ de son analyse des contenus, propose à l'écrivant les outils dont il a besoin. Il outille ainsi en fonction des obstacles qu'il est possible de rencontrer et amène des réponses aux questions immédiates que l'écrivant va se poser, dans une logique d'apprentissage (amener l'élève à sortir de l'idée qu'il faut à tout prix élaborer un texte convenable tout de suite pour avoir une évaluation correcte) ;

- **les commentaires des pairs, en groupe et sous-groupe** : se rassembler et discuter d'un texte de collègue-auteur permet non seulement de mettre à profit ce qui vient d'être appris lors de l'étayage juste vécu (nous l'avons montré, c'est d'abord avec ce filtre que les élèves relisent les textes d'autrui), d'opérationnaliser les savoirs anciens (et les mettre à jour si nécessaire), et de construire de l'expertise au niveau de l'analyse des textes, ce qui permettra de développer des habiletés de relecture pour soi. C'est dans cette logique de partage amenant des conflits socio-cognitifs autour des propositions textuelles d'autrui que les commentaires sont proposés et négociés. Il n'y a plus, cette fois, d'objet d'apprentissage ciblé, mais une prise en charge, par les élèves, des composantes de l'écrit qu'ils mobilisent en fonction de la proposition de l'auteur dont ils analysent le texte. Par ailleurs, notons que cette étape de partage sur les textes des autres peut également constituer des moments de médiations métacognitives. En effet, s'exprimer autour des textes des autres amène les interactants à expliciter leur propre fonctionnement, leurs processus et stratégies, et renvoient au concept que Gagnière (2010) appelle allo-confrontation ;

Notre recherche a montré tout l'intérêt d'activer ces **leviers « ensemble »** dans un même dispositif pour **soutenir les élèves dans les réécritures**. C'est là, selon nous, une avancée de notre travail, qui est validé par un test empirique avec un groupe contrôle et une étude de cas fine. Amener les élèves à réécrire, c'est leur permettre, comme le dit Grésillon (1994), un retour sur le déjà-là écrit, favorisant l'auto-correction et diminuant la surcharge cognitive. De plus, les réécritures valorisent le processus de production. Cette étape de recentration de l'auteur sur son propre travail, sur base des étayages apportés par l'enseignant et/ou les pairs, amène les apprentissages nouveaux et les commentaires émis et reçus à prendre forme et à s'opérationnaliser dans une révision du texte. Les réécritures permettent – au-delà du produit fini qui évolue – de montrer qu'écrire ne se fait pas en une fois, qu'il est nécessaire d'appliquer au texte plusieurs traitements à différents niveaux. Et c'est bien en réécrivant que les modifications sont perceptibles, que la prise de conscience des apprentissages et de son évolution se fait, et que les habiletés d'analyse développées au regard des textes d'autrui sont utilisées pour soi…

Ainsi, les médiations métacognitives et les temps d'interactions entre pairs concourent au développement de la compétence scripturale (mais aussi au développement des compétences transversales des élèves) s'ils sont travaillés conjointement avec les réécritures et les étayages spécifiques. Avec comme effet une amélioration du rapport à l'écrit qui évolue positivement grâce à ces trois leviers.

3.3 Une succession d'étapes

Nous avons identifié le contexte le plus propice pour permettre à la compétence scripturale des élèves de se développer. Et puisque, comme signale Schneuwly (2003), la conception dominante n'est plus de penser qu'on apprend à écrire en écrivant mais bien qu'on « apprend à écrire en s'appropriant les outils de l'écriture », nous avons aussi mis au jour trois leviers nous semblant incontournables à activer de manière simultanée et conjointe pour développer l'écrit en milieu scolaire : des étayages/outillages spécifiques liés au genre de texte à produire ; des temps de commentaires entre pairs destinés aux auteurs ; des médiations métacognitives avant, pendant, après les différents moments de travail textuels ; des réécritures partielles ou totales.

En fonction de ces leviers, nous généralisons le dispositif en proposant la modélisation suivante (Figure 43). Cette trame reprend les différentes étapes que nous préconisons et que nous avons retenues pour travailler un genre d'écrit et maximiser les chances de développement de la compétence scripturale.

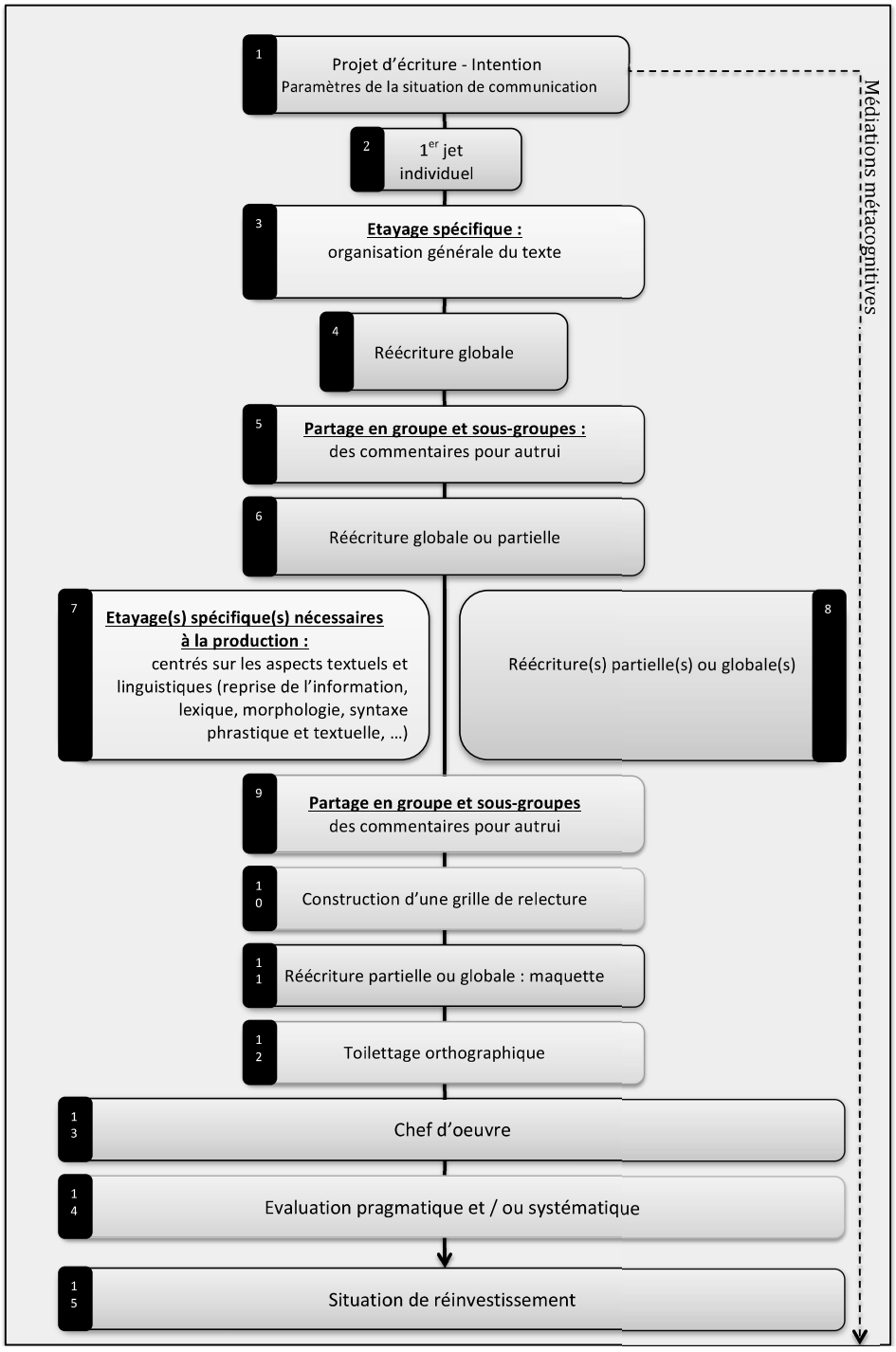


Figure 43 - Trame d'« Itinéraire » : un dispositif pour développer la compétence scripturale en milieu scolaire

Etape préalable

Nous préconisons, comme préalable à toute situation d'écriture (et donc avant de démarrer le dispositif), de **sonder le rapport à l'écrit des élèves**. Cette pratique permet non seulement aux écrivants de se positionner et de se poser des questions sur eux en tant qu'auteur, et elle apporte à l'enseignant des informations précieuses sur l'élève-scripteur afin de l'accompagner d'où il est dans ses processus d'écriture.

Etape n° 1 : Projet d'écriture – intention – paramètre de la situation de communication

Il s'agit ici de positionner le projet d'écriture. Comme le rappelle le groupe d'Ecouen (1988, p. 30), produire un texte dans la durée « n'a de chances d'être efficace et mené jusqu'au bout sans fatigue et sans ennui, que s'il a du sens pour les enfants, c'est-à-dire s'il vient s'inscrire au point de rencontre de trois types de projets » : projet de classe, projet d'écriture, projet d'apprentissage.

Ainsi, le projet d'écriture (proposé par la classe et/ou par l'enseignant) se rattache à une préoccupation ou à une source de motivation collective. Dans cette étape, l'enseignant précise l'intention spécifique (le pourquoi de l'écriture de ce genre de texte à ce moment) en termes d'enjeu social mais aussi comme occasion d'apprentissages nouveaux.

Sur cette base, et avant d'écrire, il est pertinent de déterminer les paramètres de la situation de production : à qui s'adresse-t-on, dans quel contexte, avec quel statut, dans quel but,… Réfléchir à ces questions (Tableau 55) va façonner la manière de rentrer dans l'écrit. Un temps de questions-réponses, ou de confection d'un panneau référent centré sur ces items est à privilégier.

Tableau 55 - Questions à se poser avant d'écrire : cerner les paramètres de la situation de communication

Quoi ?	Quelle est la tâche d'écriture ? (contexte, thématique, contenu possible et genre d'écrit)
Pourquoi ?	Quel est le but de ce texte, mon intention d'auteur ? A quoi dois-je arriver ?
A qui ?	A qui le texte est-il destiné ? (description du lecteur visé : ses connaissances, son âge, ses attentes, son statut)
	Combien y a-t-il de destinataires ?
Qui ?	Quel est mon statut lorsque j'écris ?
Comment?	Quels sont les supports utilisés pour l'écriture du texte ?
Où ?	Où va se placer le texte produit ?
De quoi ?	De quoi devrons-nous avoir besoin pour mener à bien la tâche d'écriture ?
Quel est l'enjeu ?	Que se passera-t-il si le texte est mal écrit ?

Au niveau des composantes de la compétence scripturale, ce sont les aspects socio-pragmatiques (visée illocutoire – situation de communication) et encyclopédiques (mondes rapportés) qui sont envisagés.

Etape n°2 : Premier jet individuel

Il s'agit d'un moment où l'élève va produire à partir de l'incitant déterminé. Les aspects de mise en page mais aussi du type d'outil-scripteur sont laissés au choix de l'élève. Il s'agit d'un moment où l'écrivant va mettre à l'œuvre tout ce qu'il sait pour répondre à la tâche d'écriture. Il est donc important que ce moment soit individuel.

Dès lors, le premier jet permet à chaque élève de se positionner face à la consigne d'écriture et ainsi de se poser des questions, de rencontrer les obstacles qui lui sont propres, mais aussi de faire le point par rapport au genre à produire. Du côté de l'enseignant, c'est l'occasion d'une prise d'indices importante sur les pré-requis des élèves quant à la situation de production.

Etape n°3 : Premier étayage spécifique centré sur l'organisation générale du texte

Les premières questions que les écrivants risquent de se poser, et les premiers obstacles qu'ils vont rencontrer se situent au niveau du format à utiliser pour organiser le texte : faut-il mettre un titre, des paragraphes, dans quel ordre les informations doivent-elles s'organiser, l'auteur doit-il être mentionné, …

Ainsi, l'enseignant suggère un premier temps d'arrêt destiné à outiller les écrivants quant au format à utiliser. Pour cela, c'est une logique de lire pour écrire qui est mobilisée.

A l'instar de Jolibert (1988), ce temps d'étayage met les élèves devant une double tâche de comparaisons : d'abord comparer leurs premiers jets, puis confronter entre eux des textes d'auteurs confirmés afin de discriminer ce qui est semblable (et qui donnera lieu aux invariants liés au genre d'écrit à produire), ce qui est différent (et qui amènera à une série d'options à prendre), et finalement ce qui dérange (laissant ainsi une série d'éléments à considérer pour « soigner » son lecteur). Un tableau tel que le Tableau 56 peut être complété lors de ces deux étapes.

Tableau 56 - Contraster des textes d'auteurs pour en dégager les invariants

Ce qui est pareil Les caractéristiques	Ce qui est différent Les options	Ce qui est dérangeant Prendre soin de son lecteur

La première étape permet non seulement aux élèves de comparer leur manière de démarrer (et donc leur compréhension de la consigne et l'activation des paramètres de la situation de communication) avec celle de leurs pairs ; mais aussi de constater que, pour une même situation de production, des divergences existent quant aux caractéristiques du

genre de texte travaillé. C'est donc principalement les aspects génériques et textuels de la compétence scripturale qui sont mis en exergue dans cette phase.

Pour mettre le groupe d'accord sur ces attributs essentiels inhérents au genre à produire, c'est bien la seconde étape de comparaison qui est utile : exploiter plusieurs textes d'auteurs confirmés afin de dégager les caractéristiques essentielles et les options quant au texte à produire. Il peut aussi être intéressant de proposer des textes corrects issus de scripteurs du même âge, afin de ne pas poser les élèves devant des « impossibles » à relever, tant les textes d'auteurs choisis sont développés.

Comme le mentionne Jolibert (1988, p. 36), « l'enjeu de cette phase se situe toujours à trois niveaux :

- que les enfants soient en mesure de produire un texte analogue ;
- qu'ils soient capables d'expliciter les choix que cela implique ;
- qu'ils prennent l'habitude de se poser d'eux-mêmes les questions [issues de la comparaison] ; c'est-à-dire qu'ils les aient à leur disposition au service de leur stratégie de production. »

A l'issue de ce temps d'étayage, un référent est construit, mettant en évidence la silhouette du texte (superstructure) et les différentes caractéristiques mises en exergue (relatives aux choix énonciatifs, aux blocs de textes et à leurs fonctions, aux déterminants de l'ouverture et de la fermeture du texte, au registre de langue, aux éléments grammaticaux apparents, au système de temps à utiliser, …).

Etape n°4 : Réécriture globale

Munis du référentiel construit dans l'étape précédente, les élèves reprennent leur premier jet et le passent au crible des balises ainsi construites. Cette étape permet aux scripteurs de mobiliser les nouvelles connaissances élaborées au niveau des caractéristiques du genre et de les activer, et à l'enseignant de déterminer l'impact dudit étayage.

Pour les élèves plus jeunes, il peut être intéressant à cette étape de proposer d'écrire « dans » la silhouette élaborée, afin qu'ils respectent strictement le cadre construit.

Etape n°5 : Partage en groupe et sous-groupes

Après la première réécriture « sous contrôle » des outils afférents au format, cette étape de confrontation des productions pour en discuter a pour objectif de fournir aux jeunes auteurs des réactions et éléments leur permettant d'aménager leur propre texte.

Tout d'abord, l'enseignant oralise quelques textes d'élèves. Après chaque lecture, le groupe réagit en termes d'aspects intéressants à souligner et en conseils à aviser aux collègues-écrivants.

Un second temps consiste à rassembler les élèves en sous-groupes de trois ou quatre et de leur demander de rédiger, par écrit cette fois, à partir des textes photocopiés, des commentaires (rétroactions positives et conseils) pour les autres. Cette étape permet ainsi

d'activer les savoirs, de discuter ensemble des problèmes émergeants en analysant les productions d'autrui, d'élaborer des conseils et de négocier des propositions pour les autres.

Ainsi, l'ordre choisi pour poser ces moments (étayages, réécriture partielle, interactions entre pairs) amène une remobilisation directe des savoirs développés dans l'étayage à l'intérieur des interactions qui lui succèdent. *De facto*, les élèves ont un point de départ sur lequel démarrer, un savoir « frais » qui leur permet d'entamer leur débat mais aussi de continuer ensemble à s'approprier ledit savoir.

Il peut être utile d'apprendre aux élèves comment rédiger les commentaires. Ainsi, après un premier temps « d'essai » par les élèves où ils commentent les textes des pairs (permettant ainsi à l'enseignant de voir ce que les élèves savent faire), une activité d'étayage aux stratégies pour commenter le texte d'autrui peut être nécessaire. On pourrait considérer trois possibles pour envisager ces moments d'apprentissage :

- une **analyse collective** : analyser ensemble un texte commun, écrit par un élève du même âge qui a la même consigne d'écriture, mais qui ne fait pas partie du groupe-classe. Il s'agit de faire ensemble ce que les élèves feront ensuite en sous-groupe, sans l'aide de l'enseignant, et de faire émerger les aspects positifs du texte (que l'auteur pourrait conserver), les éléments indispensables à modifier (en les justifiant), les conseils à prodiguer, … Le fait d'avoir un texte qui est issu du même incitant à l'écriture permet cette analyse collégiale sous la guidance de l'enseignant, mais aussi de revenir sur la consigne, de voir, ensemble, comment quelqu'un s'y est pris, quelles idées il a déployées, etc. ;
- un travail sur la **littérarité du texte** : décider de focaliser l'attention sur un aspect particulier de la langue sur lequel une réflexion va avoir lieu. C'est l'idée de mettre « une paire de lunettes » particulière à sa relecture, sur base d'un outil créé auparavant (un référentiel par exemple) ou proposé/construit sur le moment. On peut ainsi, par exemple, s'attacher aux marqueurs d'affectivité dans le texte, à la manière dont l'auteur crée le suspens (la question du registre), à la ponctuation (l'effet de rythme), à l'humeur, …
- une **réflexion méta sur le comment** : c'est l'occasion de construire des référents qui déterminent ce sur quoi on peut commenter un texte, comment le faire et avec quelles règles de vie. Le but de ces référentiels (sortes de pense-bêtes ou de chartes de vie, selon la porte d'entrée prise) est de délimiter les stratégies pour commenter un texte d'autrui, les moyens et les conditions nécessaires pour le faire.

Etape n°6 : Réécriture globale ou partielle

A l'issue du temps de rédaction de conseils par les pairs, chaque scripteur récupère son texte avec un retour positif (les éléments à garder) et les conseils avisés (les aspects à modifier).

Sur cette base, une réécriture globale ou partielle (elle peut porter sur un bloc de texte, un paragraphe, un niveau langagier, …) est proposée. Mettons en évidence ici que « peut paraître fastidieux tout travail de réécriture perçu comme inutile, répétitif, réclamé par un

adulte maniaque, etc., mais pas un travail dont chacune des étapes a du sens et permet d'enregistrer les avancées, strate par strate, de son propre apprentissage » (Jolibert, 1988, p. 38). Dans ces conditions, réécrire n'est pas recopier mais bien aménager son écrit en fonction d'une visée particulière.

Etapes n°7 et 8 : Etayage(s) spécifique(s) nécessaires à la production et réécriture(s) partielle(s) ou globale(s)

Cette étape est destinée à fournir aux élèves les connaissances nécessaires dont ils ont besoin pour écrire le genre de texte envisagé. L'enseignant aura donc déterminé, dans son analyse du texte, les aspects textuels (reprise de l'information, …) et linguistiques (lexique, morphologie, syntaxe phrastique et textuelle, aspects temporels, …) que les élèves ne maitrisent pas encore et qui sont nécessaires à la production. Dès lors, comme l'exprime Léon (1998), les activités langagières, abordées dans la mesure où elles sont nécessaires à l'écrit, sont perçues comme des solutions concrètes permettant de lever les problèmes rencontrés dans l'écrit.

Des étayages spécifiques décontextualisés sont ainsi proposés dans une optique de grammaire textuelle, pour outiller les écrivants sur les aspects langagiers leur permettant d'améliorer leur production. Il est important de choisir un ou deux étayages en lien avec le genre envisagé, et de ne pas vouloir tout travailler.

A l'issue de chaque étayage, une réécriture partielle, ou pourrait-on dire une relecture ciblée et centrée sur le savoir juste envisagé, est préconisée. Il s'agit ainsi d'une mise en parallèle entre systématisation linguistique et relecture-réécriture.

Il peut être intéressant de mettre les modifications en couleur, en fonction de l'étayage, pour permettre justement la mise en évidence des améliorations.

Etape n°9 : Partage en groupe et sous-groupes

Une fois encore, en sous-groupes, les élèves sont invités à rendre un avis aux pairs à partir de leur écrit intermédiaire. Les équipes peuvent travailler sur base des photocopies de la version précédente, mais il est conseillé qu'ils puissent réaliser cette étape à partir des textes préalablement dactylographiés par l'enseignant. C'est ainsi le moment pour lui de faire une première lecture approfondie des productions de ses élèves, et de les retranscrire. Il peut ainsi, s'il le juge nécessaire, lever certaines difficultés orthographiques dont il estime que ses élèves n'ont pas encore les outils nécessaires pour les surmonter.

Travailler sur les textes dactylographiés est un moyen pour permettre aux groupes en discussion de se centrer sur le contenu du texte et non sur les aspects graphiques (qui pourraient court-circuiter les discussions).

Les groupes pourront encore une fois discuter des aspects qu'ils souhaitent et activer ainsi les différentes composantes de la compétence scripturale : socio-pragmatique, encyclopédiques, génériques, textuelles, linguistiques, graphiques, sémiotiques.

Etape n°10 : Construction d'une grille de relecture

Sur base du parcours réalisé et des différents apprentissages effectués lors des étayages spécifiques mais aussi au départ des focalisations conjointes des commentaires, les élèves, guidés par l'enseignant, mettent au point une grille de relecture constituée d'indicateurs clairs et spécifiques au genre produit. Ces indicateurs ne seront pas trop nombreux pour permettre aux élèves de savoir clairement ce sur quoi ils doivent porter leur attention (il ne s'agit donc pas d'adjoindre une série de critères ne provenant pas des aspects travaillés).

Cet outil permet non seulement de passer le texte produit au crible des indicateurs (et d'évaluer ainsi le niveau de performance atteint et les aménagements encore à apporter), mais constitue – au-delà de la production en cours – un référentiel utile à toute autre production similaire, étant entendu que les éléments à activer pour ladite production seront récapitulés.

C'est aussi un moment intéressant pour faire le point sur les différents apports que la production a généré.

Etape n°11 : Réécriture partielle ou globale : maquette

La maquette, terme emprunté, à l'instar de chef-d'œuvre, au groupe d'Ecouen (1988), constitue la dernière étape avant la production finale. Il s'agit ainsi d'activer les derniers conseils laissés par les pairs, de faire une relecture approfondie du texte en regard des indicateurs de la grille, et de vérifier si tous les éléments répondant à la situation d'écriture sont présents.

Etape n°12 : Toilettage orthographique

Après la production de la maquette, l'enseignant, à l'aide d'un code qui est propre au fonctionnement de sa classe, relit chaque texte en se focalisant sur l'orthographe. Suite à ce moment où l'enseignant a codifié le texte, chaque scripteur effectue sa dernière relecture et correction du texte, dans le texte. C'est bien l'aspect graphique de la compétence scripturale qui est ici mis en exergue.

Etape n°13 : Chef-d'œuvre

A partir du dernier écrit intermédiaire, chaque scripteur se munit du matériel dont il a besoin pour mener à bien ce moment de finalisation du processus d'écriture. Il s'agit ainsi de produire l'écrit final, qui sera diffusé.

Etape n°14 : Evaluation pragmatique et/ou critériée

Au-delà de toutes les évaluations effectuées au fil du processus (entendons les auto-évaluations des écrivants en relisant leurs différents écrits intermédiaires, les évaluations des pairs analysant les productions pour y conférer des conseils, les avis et codes apportés par l'enseignant), cette étape consiste en une évaluation plus marquée du produit fini.

Deux voies peuvent ainsi être empruntées de manière concomitante ou isolée :

- une évaluation dite **pragmatique** (Jolibert, 1988) : c'est le retour donné par les pairs et/ou le(s) destinataire(s) afin de vérifier si l'effet recherché est produit. Lors de cette étape, il est préconisé de publier/diffuser les textes de tous les écrivants afin qu'ils soient lus par l'ensemble de la classe (soit d'effectuer un recueil, un mur de lecture, une exposition éphémère des œuvres, …). Cette manière de faire permet de valoriser les productions, et donne l'occasion aux uns et aux autres de voir si les conseils ont été mobilisés. De plus, ils peuvent également renforcer ou aménager leur image mentale, à partir de nombreux textes, de ce que peut être le genre de texte à produire en fonction de l'incitant de départ.
- une évaluation **critériée** : à l'aide de la grille construite collectivement (ou de tout autre outil imaginé), l'élève et l'enseignant procèdent à l'évaluation de la production. L'auto-évaluation est particulièrement intéressante dans la mesure où l'écrivant a développé des compétences métacognitives qui le rendent capable de prendre du recul et de poser un regard critique sur sa production finale. Il peut également être pertinent de proposer une co-évaluation par les pairs, pour amplifier l'esprit collaboratif jusqu'à l'évaluation.

C'est aussi le moment de faire un retour précis sur l'évolution personnelle en relisant le premier jet et en le comparant au chef-d'œuvre pour faire émerger les avancées.

Etape n°15 : Situation de réinvestissement

A l'issue du parcours d'écriture, et plus tard dans le cursus, il est nécessaire de réactiver les connaissances élaborées via plusieurs situations de production analogues, pour remobiliser les savoirs et être confronté au même genre d'écrit (et de réagir peut-être autrement à partir de la lecture des chef-d'œuvre des pairs).

Eléments transversaux, tout au long du processus

Tout au long du dispositif, les élèves sont soumis à des **médiations métacognitives** de plusieurs ordres**, essentielles à leur progrès**. Avant les tâches, des questions permettant de convoquer et développer les compétences d'orientation et de planification leur sont suggérées. Pendant le travail, sous forme d'allo-confrontation, chaque scripteur exprime à son voisin la manière dont il s'y prend, ses forces, ses difficultés, etc. Enfin, à l'issue des différentes tâches, des médiations métacognitives visant l'évaluation (faire le point sur ladite tâche et sa réalisation) et l'autorégulation (en se mettant en perspective d'une réédition de l'activité par exemple) sont activées.

3.4 Développer la compétence scripturale dans la durée, à l'échelle d'une année et/ou d'un cursus scolaire. Retombées sur le terrain.

3.4.1 Vers une approche modulaire

La trame proposée et les étapes détaillées ci-dessus constituent une progression pour les différents textes à produire afin de permettre aux écrivants de développer leur compétence

scripturale. Au-delà d'un écrit (comme nous l'avons expérimenté dans le cadre de cette recherche), c'est bien dans une approche à long terme que nous proposons de nous inscrire. En effet, les bénéfices obtenus lors d'un travail modulaire de deux à trois semaines pourront se réinvestir plus aisément via d'autres situations d'écriture, chacune rattachée à une pratique sociale particulière. Nous préconisons ainsi une réédition fréquente du dispositif afin d'envisager différents genres d'écrits et les apprentissages langagiers s'y raccrochant.

L'expérimentation et son analyse ont montré que le développement de la compétence scripturale dans ses différentes dimensions se réalise via une approche par et pour le texte.

Néanmoins, si ce fonctionnement textuel en production (et en réception) reste confiné à un travail isolé dans le parcours scolaire de l'élève, les bénéfices acquis dans ce temps ponctuel risquent de disparaître. Nous préconisons dès lors une **approche spiralaire** du travail de l'écrit à l'école en imaginant que notre dispositif, avec ses composantes, se revive **plusieurs fois sur l'année** en **fonction des différents genres** de textes que les élèves doivent pouvoir écrire à la fin du primaire, à l'instar de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001).

Ainsi, les savoirs spécifiques appris lors des étayages offerts seront remobilisés dans les expériences d'écriture qui suivront (et ne sont donc pas dédiés à un entraînement systématique par le biais d'exercices canoniques où le sens n'est pas toujours présent). Les nouveaux savoirs pourront se greffer aux anciens, en établissant des liens non seulement entre lesdits savoirs, mais en fonction des genres textuels dans lesquels ils s'activent.

A côté de cela, les habiletés développées pour commenter les textes d'autrui se perfectionneront d'une fois à l'autre, permettant ainsi aux stratégies et filtres d'analyse des écrits de se multiplier. Les interactions avec les autres assureront l'opérationnalisation des savoirs emmagasinés et stabiliseront les nouveaux acquis.

Le rapport à l'écrit, dans cette perspective, ne pourra qu'être amélioré étant entendu que les élèves se trouveront dans une logique d'aide et d'outillage permanents. Ainsi, les différents aspects démontrés dans notre analyse sur base des médiations métacognitives notamment pourront continuer à se déployer.

Mentionnons encore qu'avec une telle approche dans la durée, les compétences métacognitives développées pendant le processus pourront être investies dans les autres disciplines, au profit des apprentissages. Nous pensons particulièrement aux mathématiques et aux résolutions de problèmes.

Dès lors, pour développer cette approche spiralaire dans la durée et ainsi « nourrir » notre visée de **diffuser le dispositif à large échelle,** nous avons pensé utile de solliciter les enseignants utilisateurs du dispositif pour avoir leur avis sur l'expérience vécue, afin que notre dispositif soit utilisé dans les classes.

3.4.2 Les réactions des collègues de terrain qui ont expérimenté le dispositif

Pour rendre compte de l'avis des utilisateurs du dispositif, nous rapportons ici à l'avis de l'enseignant de la seconde expérimentation qui a utilisé, seul pendant les deux semaines et demie dédiées au projet d'écriture, les documents et le matériel que nous lui avons transmis. L'entretien que nous avons eu avec lui à l'issue de tout le processus (mai 2014) permet de pointer plusieurs aspects qui peuvent être vus comme des lignes de forces et points de vigilance pour la publication envisagée après ce travail de recherche-développement à double visée (produire des connaissances et développer des outils pour le terrain). Ces aspects structurent ce huitième focus et sont mis en lien avec des verbatim qui y correspondent.

a. Développer chez les élèves un esprit critique, et utiliser les pairs comme levier d'apprentissage

Le fait d'amener les élèves à développer un **esprit critique** semble être un élément novateur aux yeux de l'enseignant. Il exprime (Illustration 144) n'avoir jamais testé ce genre de pratique et relève l'intérêt de la rédaction des commentaires et le partage des textes entre scripteurs, ce qui appuie encore la dimension interactive des pairs.

> Commenter ensemble le texte de Valéria / les élèves ont vraiment apprécié / le contenu est adapté // la situation est similaire à celle que mes élèves ont eue // ça a amené de la discussion / le fait de réaliser la même tâche ça a du sens / ç'est rassurant
> (…)
> Les commentaires, c'était nouveau / je n'avais jamais fait écrire les commentaires dans les textes des autres // c'est génial

Illustration 144 – XP2 : Entretien avec l'enseignant: partage des textes entre élèves

Au départ, en découvrant cette proposition, comme cela est visible dans l'Illustration 145, l'enseignant était sceptique, pensant que les élèves refuseraient de faire lire leur production aux autres par crainte du jugement et des critiques négatives. Il semble que le fait d'avoir proposé l'activité au départ du texte de Valéria (le moment d'étayage permettant d'élaborer des commentaires sur base d'un texte d'élève qui n'est pas de la classe) ait aidé les élèves à **collaborer, à mettre en avant du positif** d'abord et à **co-construire** les conseils pour les autres.

> moi j'avais tendance à dire que ça allait freiner / partager les écrits // je me disais qu'ils n'auraient pas envie de lire / pour éviter le jugement (silence) ici c'est le contraire / on a travaillé sur le positif / on lit pour améliorer et aider les autres / c'est vraiment pas mal // c'est une grande nouveauté

Illustration 145 – XP2 : Entretien avec l'enseignant: partage des textes entre élèves (2)

De plus, de son point de vue (Illustration 146), le fait que les élèves se placent dans une **posture de relecteurs pour les autres** (et, au final, pour eux également) **soulage les**

corrections de tous les écrits, puisqu'il s'agit d'intervenir spécifiquement à la fin pour le toilettage orthographique :

> il n'y a pas une correction nécessaire après chaque écrit / ça fait du bien (silence) les élèves / ils prennent les relectures pour eux / nouveauté // le toilettage orthographique / j'ai apporté certaines corrections / je n'osais pas le faire avant / je ne pensais pas que je pouvais amener des choses moi-même et des pistes précises pour le toilettage / c'est une autre manière de corriger / au moins ils peuvent s'améliorer // ça change que de corriger / mettre des points
> (…)
> ça rend les élèves autonomes par rapport à l'écrit // ils ne s'attendent pas à recevoir des points / ni des mots barrés / mais plutôt des propositions pour s'améliorer // ça change vraiment la manière de travailler

Illustration 146 – XP2 : Entretien avec l'enseignant: bénéfices

b. Sentiment d'évolution des élèves, d'avancement dans la matière et impact visible de réécriture en réécriture

L'enseignant mentionne à plusieurs reprises dans notre entretien **l'intérêt** des activités proposées à ses élèves, et les **bénéfices** qu'il identifie (Illustration 147). Cet aspect avait aussi été très fortement mis en avant par notre première collaboratrice de terrain. Ils estiment non seulement ne pas avoir perdu leur temps mais aussi avoir avancé nettement dans les matières. Or, cet argument de perte de temps est souvent utilisé par les enseignants pour réduire les moments d'expression écrite : ils ont peur de ne pas avancer dans les apprentissages linguistiques.

> Au niveau de la matière / je n'ai pas eu l'impression de perdre du temps // on a travaillé sur les pronoms / sur la situation de communication / ça c'est super intéressant // les élèves ont même écrit des commentaires pour les autres // ils réutilisent ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils ont appris // ce n'est pas du temps perdu
> (…)
> certains ont dit qu'ils allaient se servir de tout ce qu'ils avaient appris pour écrire / qu'ils arrivent à ça, ça fait du bien // il y a enfin des liens entre les activités et les écrits

Illustration 147 – XP2 : Entretien avec l'enseignant: à propos de la matière

De plus, l'instituteur met en exergue **l'impact visible directement dans la version suivante,** puisque les séances d'apprentissages langagiers sont, comme nous l'avons démontré précédemment, mobilisés dans les réécritures suivantes. Il en parle dans l'Illustration 148.

> on voit que ça sert // que les apprentissages ne sont pas plaqués parce qu'il faut les faire / c'est plus intéressant des deux côtés / pour l'élève et pour l'instit
> (…)

> j'ai vu qu'on ne devait pas faire un truc de dingue avec des séries d'exercices qui durent des heures // ici grâce aux activités / ils réinvestissent directement dans un texte / c'est vraiment intéressant / ils voient tout de suite à quoi ça sert.
> (…)
> l'activité mind map // par exemple / ils ont pu directement rentabiliser dans l'écrit suivant

Illustration 148 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : impact et apprentissage

c. Observer les élèves et décoder leurs mécanismes d'écriture via les médiations métacognitives

D'après l'enseignant, le dispositif lui a permis de **mieux cerner ses élèves**, de les observer travailler et collaborer autour des textes, de mieux comprendre leur cheminement et leurs démarches mentales, notamment grâce aux médiations métacognitives qui lui donnaient accès à cela. La **métacognition** – à l'instar de l'argument de la matière qui n'avance pas – est souvent mise de côté par les enseignants qui estiment que c'est du temps perdu et qu'on ne perçoit pas son utilité (Illustration 149, Illustration 150).

> Les médiations métacognitives / je pense vraiment que ça les a aidés
> (…)
> J'ai entendu des progressions / ils disent ce qu'ils ont appris et ce à quoi ça sert // certains savaient déjà pas mal mettre des mots dessus au début / mais ils ont vraiment évolué à ce niveau là
> (…)
> je vois ce qu'ils ont écrit / comment ils fonctionnent / ce qu'on peut retravailler plus tard // ce qu'ils ont vraiment intégré

Illustration 149 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : progression des élèves

Cela est relayé par les perceptions de l'enseignante de la première expérimentation, dans l'Illustration 150.

> Leurs démarches mentales changent petit à petit / ils parlent de comment ils font // ils comprennent que ce qu'on ont fait va les aider à rendre leur production encore meilleures / ça les aide vraiment /et on voit directement une modification dans les textes

Illustration 150 – XP2 : Entretien avec l'enseignante : modification des démarches des élèves

Par ce biais, et grâce aux différentes réécritures, comme il l'exprime dans l'Illustration 151, l'enseignant a senti chez ses élèves une **modification du comportement face à l'écrit**, ce qui lui donne de la motivation pour revivre un tel dispositif, malgré le temps et l'énergie que cela peut prendre dans la vie d'une classe :

> Les voir faire la réécriture finale à la fin / c'était très motivant
> (…)

> Quand j'ai vu les réécritures finales / j'ai été vraiment épaté // je voyais bien les élèves / à force de répéter pourquoi on le fait / ça leur donne le sens / ils ont intégré beaucoup mieux les notions
> (…)
> certains ont peut-être une autre vision de l'écrit // certains ont vu que pour écrire un texte pour avoir un résultat comme ça / ils ont écrit plusieurs fois // et qu'écrire ça ne se fait pas en une fois comme ça
> (…)
> Ça a eu une valeur pour eux cet écrit !

Illustration 151 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : modification du comportement des élèves face à l'écrit

d. La construction d'outils pour écrire

Au fil du dispositif, l'enseignant relève comme vraiment aidant pour les élèves les **référentiels construits**. On retrouve ainsi comme outils structurants (Illustration 152) qui serviront au-delà du dispositif pour les autres textes à produire : (1) des exemples des questions à se poser avant d'écrire ; (2) des stratégies à mettre en place pour commenter les textes d'autrui ; (3) du bagage langagier et du vocabulaire nouveau. Des exemples de ces aspects en construction sont proposés via les photos suivantes :

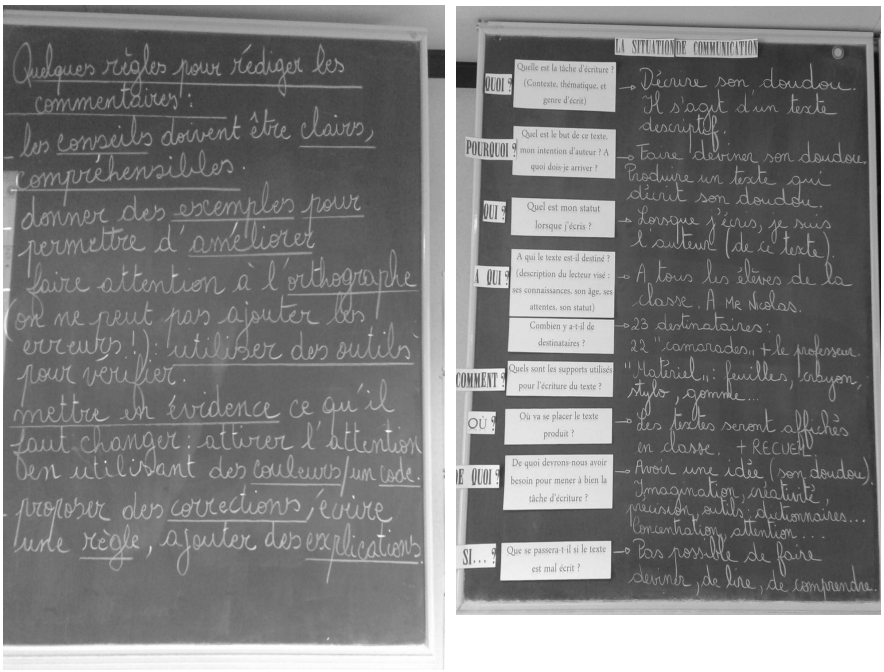


Illustration 152 – XP2 : Traces au tableau ayant fait l'objet de panneaux référentiels

Au-delà des outils collectifs construits, des supports individuels sont également proposés afin de faire évoluer les productions personnelles, comme le montre l'Illustration 153, une carte mentale réalisée par un groupe d'élèves pour déplier le terme « vampire ».

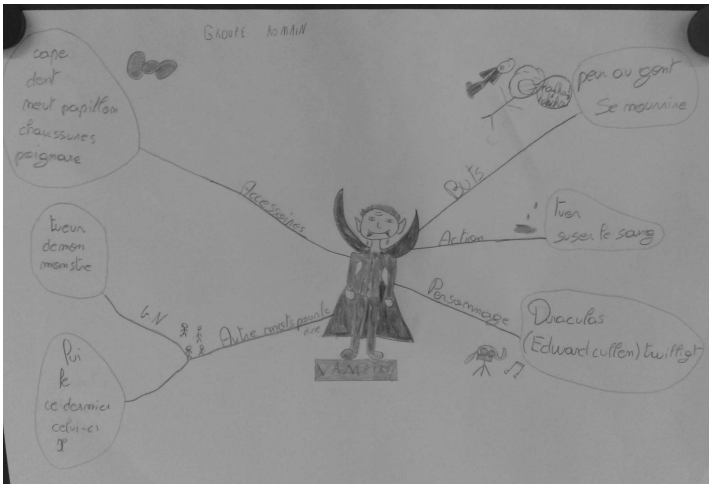

GROUPE NOMINAL
cape dent meur papillon chaussures poignard
Accessoires
Pouvoirs
peur au gant Se maquille
Action
tuer suce le sang
Personnage
Draculas (Edward cullen) twilight
Vampire
Vampire
Vampire

Illustration 155 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : préoccupation

f. Modification du développement professionnel et des habitudes de travail des enseignants

Il apparaît, à l'issue de notre entretien, comme en témoigne l'Illustration 156, qu'avoir vécu le dispositif a fait changer l'opinion de l'enseignant sur la manière d'envisager le travail de l'écrit et de concevoir les apprentissages langagiers qui peuvent s'y rattacher. Il exprime l'envie de continuer à développer un travail similaire à l'avenir et se met en projet par rapport à cela :

> Ici /pendant les deux premières semaines tout était centré sur l'écrit // tout mon programme de français était là-dessus / au niveau de mon journal de classe/ j'ai eu l'impression de vivre au rythme du dispositif (silence) j'y étais vraiment impliqué / (…) je me demande comment faire d'autres matières de français pour la suite / je voudrais que ça reste toujours aussi fort !
> Cette manière de travailler // je vais la prendre pour moi l'an prochain / le fait que ça soit balisé / je vois que c'est bien // ça donne une structure de travail // je vais suivre cette manière de fonctionner
> (…)
> Dans ma pratique / ça me donne vraiment une meilleure structure // je travaille avec un point de départ et je veux arriver à un chef-d'œuvre / je vois les étapes par lesquelles passer
> (…)
> Si on continue sur d'autres genres de textes / ils vont intégrer et rattacher les notions

Illustration 156 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : modification de son développement professionnel

C'est aussi ce que nous avait mentionné l'enseignante de la première expérimentation lors de nos entretiens (Illustration 157) :

> ce dispositif apporte du positif dans mes pratiques de l'écrit avec mes élèves / il y a beaucoup de chance que je fonctionne encore comme cela à l'avenir / il me faudrait le matériel pour d'autres genres de textes
> (…) le dispositif est très chouette à vivre / il y a des choses auxquelles je n'avais jamais pensé / ça a remis en cause ma manière d'enseigner l'écrit

Illustration 157 – XP2 : Entretien avec l'enseignante : apports pour les pratiques

Il semble donc que les enseignants partenaires aient repensé, au fil des journées, leurs pratiques. Ils sont en demande d'une suite pour pouvoir continuer le travail dans ce sens.

Il apparaît, au fil de cette exploitation des réponses des collègues, que beaucoup d'aspects positifs se dégagent de l'expérimentation. Nous sommes bien conscient que la proximité que nous avons développée tout au long du travail peut entraîner un biais. Néanmoins, nous signalons que nous avons remarqué dès le départ un enthousiaste pour l'expérimentation relatif au fait que travailler l'écrit semblait à la base être très complexe pour les deux collaborateurs.

Dès lors, nous pensons que les réactions positives sont plutôt en fonction des résultats constatés et des retours des élèves eux-mêmes (tant dans leurs attitudes, démarches que dans leurs productions), que par la « sympathie » qui a pu se développer tout au long du processus.

Retenons dès lors que les deux **acteurs de terrain** qui ont testé le dispositif mettent en avant qu'ils ont remarqué chez leurs élèves, en trois semaines de temps, une évolution tant au niveau des **habiletés d'analyse critique** des textes que sur le plan du **transfert** des apprentissages vus dans les productions (ce qui est, d'après eux, souvent un problème car les élèves ne voient pas les liens). De plus, ils mentionnent que le dispositif leur a permis de **mieux connaître leurs élèves** (grâce notamment aux observations et aux médiations métacognitives) et de construire des **outils efficaces et réutilisables**.

De plus, ils font part de la **facilité d'utilisation** des fiches qui leur sont proposées et de l'envie de continuer à travailler de cette manière, renvoyant à leur développement professionnel et à la modification de leurs habitudes. Cette **modification des pratiques** et de la conception de l'apprentissage de l'écrit, possible car les enseignants étaient déjà inscrits dans le paradigme socio-constructiviste et croient aux principes développés dans l'AECA. Il n'y a pas besoin d'une longue formation pour enclencher ces changements, ce qui laisse à penser que vivre le dispositif une première fois permet de se rendre compte de la manière de travailler préconisée Ils estiment encore que le dispositif n'était pas « lourd » à faire vivre à la classe, grief souvent entendu lorsqu'il est question de faire produire de l'écrit et qu'il laisse le sentiment **d'avancer dans les matières** et de voir une **évolution rapide de leurs élèves**, tant dans leurs productions que dans la maîtrise des connaissances déployées dans les étayages. Ils expriment également le **soulagement** apporté au niveau de la **correction des écrits** ;

Ces différents aspects pointés et mis en évidence par les enseignants renforcent notre motivation de développer, à l'échelle d'une année, plusieurs modules permettant de faire apprendre différents genres textuels. C'est une des perspectives que nous ouvrons dans le point 5. Avant cela, nous proposons, dans le point suivant, une prise de recul sur notre parcours et nos travaux.

4. Regard réflexif : des apports aux limites

Après la rétrospective des grandes étapes de notre recherche, et l'explicitation des principes montrant son aboutissement, il nous semble avoir rencontré notre double visée. En effet, nous avons, d'une part, élaboré de **nouvelles connaissances** sur la plan de la compétence scripturale et son développement (nous pensons au schéma sur la métacognition, aux avancées au niveau du rapport à l'écrit, aux incontournables à prendre en compte pour travailler l'écrit en milieu scolaire, au modèle de développement auquel nous arrivons) et, d'autre part, conçu une **ingénierie innovante** qui a montré son efficacité. A ce propos, nous avons déterminé une trame préconisant les étapes par lesquelles passer pour produire n'importe quel genre d'écrit.

De surcroît, nous voulons aussi porter notre regard réflexif sur **notre développement**. En effet, avoir mené ce projet doctoral nous a permis de développer des compétences, qu'elles soient d'ordre personnel (citons notamment le sentiment d'évolution, le rapport aux autres en tant qu'individu dans une logique collaborative) et professionnel. En effet, ce processus nous a permis de nous développer dans divers domaines. Citons-en quelques-uns : mener une recherche avec toute la rigueur que cela demande, construire un propos pour un colloque, rédiger de manière scientifique, accroître l'expertise professionnelle dans le domaine, réaliser des formations pour les enseignants sur base de nos travaux, … Et prendre conscience, à l'intérieur de notre propre processus d'écrivant, de ce que nous avons tenté de déplier concernant les élèves de nos expérimentations (nous pensons aux réécritures, aux mécanismes de régulation, au ressenti lors de l'aboutissement du chef-d'œuvre, …).

Par ailleurs, comme dans toute étude de ce type, des **limites** se posent. Nous en soulevons cinq qui retiennent principalement notre attention.

Premièrement, nous n'avons pas testé notre proposition didactique à large échelle. En effet, il pourrait être intéressant de constater les retombées pour des élèves d'autres classes du même degré, issus d'un autre environnement social. De la même façon, nous nous demandons aussi ce que notre dispositif donnerait avec des apprenants plus jeunes ou, au contraire, plus âgés, ou encore avec des élèves en apprentissage du français langue étrangère (en Belgique, comme ailleurs). Dans cette étude, nous avons expérimenté le dispositif dans deux classes d'un milieu socio-culturel dit faible en estimant que si les élèves en difficulté montraient des progressions, tout élève serait capable de le faire. De plus, utiliser une grille critériée avec tests statistiques pour objectiver les effets en situation « naturelle » n'est possible qu'en réduisant la taille de l'échantillon. De plus, nous avons misé sur la complémentarité de l'analyse quantitative et qualitative, avec notamment une étude de cas d'une élève sélectionnée pour son potentiel de découverte (Merriam, 1998).

Deuxièmement, nous n'avons pas engagé d'utilisation du dispositif au départ d'un genre discursif et textuel proprement dit. En effet, nous avons ici mis au point un travail à partir d'un texte où il est question de réaliser le « portrait de son doudou ». Il s'insère, si on se réfère notamment aux explications d'Adam (1997), dans les genres journalistiques. Nous nous sommes dès lors intéressé à la technique d'écriture textuelle en travaillant partiellement sur le genre. Notre prochaine étape est donc de rattacher notre proposition à l'approche par les genres, et d'avoir comme porte d'entrée les pratiques sociales. De plus, nous pourrions rééditer nos expérimentations sur base des genres déterminés (nous pensons par exemples au conte étiologique, à l'enquête policière, au reportage, à la critique littéraire, …) choisis, comme le suggèrent Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001, p. 19) en fonction des domaines sociaux de communication et des capacités langagières dominantes.

Troisièmement, nous n'avons pas joué ici sur la neutralité de variable. En effet, nous avons postulé que ce qui est opérant est l'utilisation conjointe des trois leviers précisés *supra*. Nous aurions pu, et cela peut être l'objet d'une étude suivante, refaire l'expérience en neutralisant une variable (comme la métacognition par exemple) en proposant dans une

classe le dispositif complet et dans l'autre classe le dispositif sans l'aspect métacognitif afin de comparer les effets et résultats obtenus. Nous pourrions également imaginer de travailler dans la même classe et de tester sur l'année plusieurs fois le dispositif (sur un genre différent à chaque fois) en retirant un aspect.

Quatrièmement, nous avons choisi les enseignants collaborateurs pour l'intérêt qu'ils ont porté à nos travaux, pour leur disponibilité et leur questionnement autour de leur pratique de l'écrit. De ce fait, nous savions qu'ils allaient rester engagés dans « l'aventure ». D'aucuns pourraient dire que cette collaboration avec chacun, dans la durée (la formation, l'expérimentation dans leur classe, les entretiens, …) a créé une grande proximité, qui a pu occasionner un biais dans la manière dont ils ont envisagé le dispositif. Néanmoins, ce choix a permis la qualité des mesures dans le sens où les deux enseignants sont véritablement restés fidèles au dispositif.

Cinquièmement, en ce qui concerne l'état de la question, nous nous sommes principalement centré sur des recherches francophones, sans faire appel aux travaux anglo-saxons tels que ceux, par exemple, de Spandel (2012) qui développe les Six Traits Writing et qu'on pourrait rapprocher des opérations de la production textuelle que nous avons déployées.

Il nous paraît ainsi, sur ces constats, que si notre recherche touche ici à sa fin, les questions que nous venons d'ouvrir promettent d'autres explorations et d'autres éclairages. Notre volonté de diffuser à large échelle le dispositif, nous allons en parler, nous permettra d'être interpellé par les enseignants qui le mettront en œuvre dans leur classe.

5. Perspectives

Les limites déployées *supra* mettent en évidence une série de projets au cœur des pratiques et de pistes de recherche en suspens et qui pourraient être déployées dans la suite de nos recherches.

Ainsi, à la suite de nos travaux et de cette présente étude, plusieurs catégories de suggestions émergent. Nous les avons classées en fonction des différents milieux et des acteurs qui les occupent.

La première catégorie de suggestions se situe au **niveau de la recherche**. Nous nous mettons d'abord en projet de **diffuser nos travaux**, notamment, dans un premier temps, sur le plan du rapport à l'écrit et de la métacognition (un article est en préparation). Les autres focus portés dans ce travail feront aussi faire l'objet de diffusions scientifiques.

De plus, nous pensons poursuivre notre recherche à deux niveaux. Tout d'abord, comme nous le formulons dans nos limites, en tentant de **neutraliser la variable métacognition** pour mesurer les effets dans les textes avec et sans cette composante. Deux classes pourraient ainsi être mobilisées : l'une où le dispositif est mis en oeuvre complétement, et l'autre, servant de classe contrôle, ne propose pas la variable métacognitive. A cette occasion, nous pourrons également revenir sur notre modélisation du rapport à l'écrit et

étayer la dimension métascipturale - dont nous avons identifié qu'elle jouait sur les autres dimensions - en fonction des résultats de l'étude.

Ensuite, nous pensons également poursuivre nos explorations en mettant en place une **recherche collaborative** (Bednarz, 2013; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013) réunissant quelques enseignants qui se questionnent sur l'enseignement de l'écrit. Le projet du groupe collaboratif, co-situé, pourrait être de développer ensemble, en profitant des savoirs d'expériences des praticiens et des savoirs scientifiques du chercheur, un nouveau module d'enseignement axé cette fois sur un genre textuel décidé collectivement. Nous pourrons ainsi retracer le chemin que nous avons pris seul avec des collègues de terrain afin de viser une double vraisemblance et rejoindre les deux types de communautés. Le processus de construction conjointe pourrait donc être de : (1) déterminer ensemble un objet de travail (un module à développer pour travailler un genre précis); (2) co-construire les scénarios d'apprentissage et les progressions méthodologiques et laisser les praticiens les expérimenter dans leur classe alors que nous (nous-même et/ou avec l'aide d'un étudiant en master) recueillons les données; (3) analyser les données en utilisant l'expertise et les ressources des membres du groupe; (4) formaliser les découvertes et les diffuser pour les deux communautés d'acteurs.

Enfin, dans nos perspectives scientifiques, il nous semble intéressant au niveau de la production de nouvelles connaissances, de préciser le concept de **métacognition** et les compétences métacognitives en regard de l'âge du public. Ainsi, nous pourrions expérimenter un dispositif "itinéraire" adapté pour chez des élèves plus jeunes et regarder dans quelle mesure ils sont capables de réagir aux médiations métacognitives qui leur sont proposées. Par rapport à cette préoccupation, nous travaillons pour l'instant à une collecter des données dans 16 classes d'école primaire (de première à sixième). Nous avons, pour chaque classe, une scénarisation de 10 périodes développant un apprentissage spécifique relié à une production écrite. Nous avons isolé dans chaque groupe trois profils (à l'instar de nos profils de la seconde classe expérimentale) que nous sollicitons tout au long du processus d'apprentissage via les mêmes médiations métacognitives. Nous avons ainsi la visée d'analyser les données de manière verticale (de 6 à 12 ans) mais aussi de manière horizontale (dans la même classe, en comparant les profils d'apprentissage), ce qui nous permettra d'étayer nos propos autour de la métacognition en regard au développement de l'élève.

La deuxième catégorie se positionne au niveau du **terrain** et des **enseignants**. En effet, comme nous l'avons signalé dans nos limites, nous n'avons pas véritablement travaillé au départ d'un genre à produire. Nous avons analysé les effets du dispositif et mis à l'épreuve ses composantes. Nous avons dès lors comme projet de multiplier le dispositif en fonction de différents genres d'écrits qu'il est prescrit de produire à l'école fondamentale. Ainsi, pour revenir à notre visée d'avoir des répercussions sur le terrain en proposant des **outils concrets et utilisables** par les enseignants, nous mettons au point une collection de manuels centrés sur le développement de la compétence scripturale. A l'intérieur de chaque manuel, plusieurs modules (ou parcours) sont proposés, chacun centré sur un genre de texte à produire, en fonction du cycle et des Socles de compétences. Dans cette perspective de

travail dans la durée, nous suggérons aux enseignants d'élaborer un référentiel/portfolio de textes, classés par genre d'écrit. Pour chaque genre, il y aurait ainsi les différentes productions, avec le chef-d'œuvre mis en évidence, les outils développés pour y arriver ainsi qu'une grille d'indicateurs récapitulatifs, référent pour une prochaine réédition d'un texte du même genre.

De plus, dans le champ de la **formation continuée**, où nous mettrons en place un module de formation sur la compétence scripturale, permettant ainsi le développement des savoirs théoriques mais également les savoirs pratiques des praticiens. Cette formation pourrait s'articuler autour de temps pour vivre le dispositif "chantier", "atelier" et "itinéraire", et des temps "méta" où les théories sous-jacentes sont mises en avant et les dimensions de la compétence scripturale.

La troisième catégorie s'inscrit dans le chef de **l'élève**… En effet, maintenant que les qualités du dispositif ont été mises en avant, nous pourrions mettre en place des pistes d'action et de différenciation en fonction des besoins des élèves. Nous pensons principalement à jouer sur "le dosage" des interactions et des temps de partage, et aussi à intégrer l'oral dans nos séquences. C'est effectivement un aspect que nous avons peu investigué dans nos travaux et qui pourrait se révéler être un levier pour la production écrite et l'apprentissage des élèves. L'oral est présent quand les élèves partagent, oralisent l'une ou l'autre phrase, débattent à propos d'un mot ou d'un passage à modifier, mais nous ne l'avons pas placé comme phase préalable à l'écrit, où les élèves s'essaient à produire le texte attendu oralement à partir de la consigne. Cet aspect semble révélateur d'imagination, d'idées et peut permettre aux élèves d'anticiper les étapes nécessaires à la phase écrite. Ainsi, ces temps de parole "informelle" pourraient prendre place dans le dispositif en vue de soutenir encore plus les élèves.

C'est sur ces perspectives que nos clôturons notre travail, avec l'ambition et la motivation de poursuivre et d'explorer les pistes que nous venons de tracer.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Adam, J.-M. (1987). Types de séquences élémentaires. *Pratiques, 56*, 54-79.

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

Adam, J.-M. (1997). Unités rédactionnelles et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite. *Pratiques, 94*, 3-18.

Adam, J.-M. (2012). Analyse textuelle des discours : niveaux ou plans d'analyse. *Filol. linguist. port.*, 14(2), 191-202.

Allal, L. &. Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie, 60*, 265-296.

André, A. (1989). *L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Syros.

Astolfi, J-P. (1993). Placer les élèves en situation-problème ? *Probio-Revue*, *16* (4), 311-321 .

Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESP.

Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *ALSIC, 3* (1), 109-123.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.

Bandura, A. (2003). *Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, Les Savoirs Mieux.

Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Éduquer, 2*(3). En ligne http://rechercheseducations.revues.org/283.

Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur heuristique. In S-G. Chartrand & C. Blaser (Eds). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 11-23). Namur : PUN, Diptyque-12.

Barré-De Miniac (2011). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (Eds.), *Les concepts et les méthodes en didactique* (pp. 175-194). Namur : PUN.

Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

Bedard, D. (2003). *L'apprentissage et l'enseignement contextualisés : fondements théoriques et implications pédagogiques*. En ligne sur le site de l'Université catholique de Louvain, Unité PSP http://www.cpu.psp.ucl.ac.be/fichiers/Conf.pleniereD.Bedard%2025.02.03apprent.cont.pdf consulté le 8 mai 2011.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation, 34* (1), 47-67.

Berardi-Coletta, B., Buyer, L. S., Dominowski, R. L., & Rellinger, E. R. (1995). Metacognition and problem solving: A process-oriented approach. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 21*(1), 205-223.

Berthoud-Papandropoulou, I. (1991). Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage. *Revue Française de Pédagogie, 96*, 47-53.

Bing, E. (1983). Ecrire et faire écrire. *Trousse Livres, 44*, 9-10.

Blaser, C. (2013). Faire de l'écrit un levier à l'apprentissage. En ligne sur le site de l'université de Sherbrooke : http://www.usherbrooke.ca/education/accueil/nouvelles/affiche/article/23529/

Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris :Retz.

Bourdaillet, J., Ganascia, J.-G. & Lebrave, J.-L. (2008). Typologie et génétique textuelles : un discours médiatisé par la machine. *Lexicometrica*, 2-12.

Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraints de capacités. In M. Fayol (Ed.), *Production du langage* (pp. 149-169). Paris : Hermès Science Publications.

Bourgeois, E. (2006). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire... In E. Bourgeois, E. & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 21-36). Paris, PUF.

Bourgeois, E. (2006). Une approche sociale-cognitive de la motivation à apprendre. In B. Galand, B. & E. Bourgeois (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 21-27). Paris : PUF.

Bourgeois, E., De Viron, F. & al. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs, 20*, 119-133.

Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation d'adultes*. Paris :PUF.

Bourassa, B., Serre, F. & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience. L'expérience comme source d'apprentissages et de découvertes*. Quebec : PUN.

Bressoux, P. (2006). Effet-classe, effet-maître. In E. Bourgeois, E. & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 213-228). Paris, PUF.

Bronckart, J.-P. (1996). L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursit. *Le français dans le monde. Le discours : enjeux et perspective*, 55-64.

Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche, 13,* 8-26.

Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz, & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-43). Bruxelles : De Boeck Université

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bruner, J. (1996). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bruner, J. (1998). *Car la culture donne, forme à l'esprit*. Genève : Chêne-Bourg.

Bucheton, D. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP.

Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. In J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 159-184). Paris : PUF.

Bucheton, D. (2000). Table ronde sur la réécriture (Cinq réponses écrites à un questionnaire commun) : réécrire ou penser à nouveau son texte. *Pratiques, 105-106*, 203-212.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.

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

Büchel, F. P. (1995). De la métacognition à l'éducabilité cognitive. In F. P. Büchel (Ed.), *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation* (pp. 9-44). Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 32*, 159-182.

Cavanagh, M. (2006). Un programme pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la cohérence textuelle. *Québec français, 141*, 94-96.

Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? In C. Vargas (Ed.) *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques* (pp. 125-134). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

Charolles, M. & Vigier, D. (2005). Les adverbes en position préverbale : portée cadrative et organisation des discours. *Langue Française, 148*, 9-30.

Charolles, M. & Combette, B. (1999). De la phrase au discours : rupture et continuité. *Langue Française, 121*, 76-116.

Chartrand, S.-G. (1997). Les composantes d'une grammaire de texte. *Québec français, 104*, 42-45.

Chartrand, O. (2010). *Au cœur du sentiment de performance : une analyse d'un processus heuristique*. Canada : Université de Moncton.

Chartrand, S.G., Blaser, C., & Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 2-3*, 275-293.

Chartrand, S.G. & Blaser, C. (2008). Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université. Namur : PUN, Dyptique-12.

Chartrand, S.G. & Prince (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education, 32*(2), 317-343.

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : du Seuil.

Clauzard, P. (2008). *La médiation grammaticale en école élémentaire – éléments de compréhension de l'activité enseignante*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.

Coen, P.-F. (1997). Analyse des régulations d'élèves scripteurs utilisant le logiciel AutoéVal, logiciel d'assistance à l'écriture. *Cahiers de la recherche en éducation, 4*(3), 393-414.

Coen, P.-F. (2000). *A quoi pensent les enfants quand ils écrivent ?* Thèse de doctorat en Lettres non publiée, Université de Fribourg. Fribourg.

Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques.* Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université d'Orléans.

Colognesi, S. (2009). La conjugaison à l'école primaire. In M. COUPREMANNE (Ed), *Les dynamiques des apprentissages – La continuité au cœur de nos pratiques* (pp. 127-136). Bruxelles : De Boeck.

Colognesi, S. (2011). *La grammaire à l'école primaire. De l'objet enseigné aux effets produits*. Mémoire de master en sciences de l'éducation non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Colognesi, S. & Deschepper, C. (2011). Développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire par la pratique de l'insertion. Les albums à structure itérative au service du lire – écrire. In S. Aeby Daghé (Ed.), Enseigner la langue et la littérature – Des dispositifs pour penser leur articulation (pp. 71-98). Namur : PUN, Dyptique-21.

Colognesi, S. & Deschepper, C. (2013). La leçon de grammaire à l'intérieur du processus d'écriture : le cas des anaphores et des procédés de reprises. In O. Bertrand & I. Schaffner (Eds.), *Enseigner la grammaire* (pp. 95-109). Paris : Les Editions de l'Ecole polytechnique.

Colognesi, S. & Gillet, C. (2014). *Ca s'écoute en troisième primaire*. Namur : Erasme.

Colognesi, S. & Deschepper, C. (2014). Le savoir des élèves en ponctuation : analyse des interactions et propositions didactiques. *Le français aujourd'hui, 187*, 43-56.

Communaute Francaise (1997). *Décret 'Missions' : décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.

Communaute Française (2006). *Socles Des Compétences*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.

Combette, B. (2000). *Les constructions détachées en français*. Paris-Gap : Ophrys.

Combette, B. (2012, novembre), L'opposition grammaire de phrase, grammaire de texte dans les textes officiels et dans les manuels. Conférence inaugurale au colloque international « Enseigner la grammaire », Palaiseaux.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Paris : Editions universitaires.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, 41*, 9-22.

David, J. & Morin, M-F. (2008). Écritures approchées: des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In J. Dolz et S. Plane (Eds.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (p. 19-41). Namur : PUN.

Degallaix, E. & Meurice, B. (2008). *Construire des apprentissages au quotidien*. Paris : De Boeck.

Deplanque, P. (2005). *Observation réfléchie de la langue*. En ligne : http://ecoles.ac-rouen.fr/havreest/pedagogie/cycle3/orl/aidealamiseenplace2005.htm

Deschênes, A-J. (1991). *Les Métaconnaissances*. Québec : Télé-Université.

Deschepper, C. (2009). Quelle(s) continuité(s) didactique(s) pour quel(s) apprentissage(s) grammatical(aux) ? In M. Coupremanne (Ed), *Les dynamiques des apprentissages – La continuité au cœur de nos pratiques* (pp. 111-125). Bruxelles : De Boeck.

Demervale, R. & White, F. (1993). La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème. *Spirale 10-11*, 37-48.

De Pietro, J-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue : *actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-119). Strasbourg : Université de Sciences humaines et Université Louis Pasteur.

De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Education.

Dion, J. & Serpereau, M. (2002). *Grammaire, conjugaison, Orthographe Cycle 3*. Paris : Bordas.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le Développement Social De L'intelligence*. Paris: InterEditions.

Doise W., Mugny G. & Perret-Clermont, A.N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology, 5*(3), 367-383.

Doly, A-M. (2002). Métacognition et transfert des apprentissages à l'école. *Cahiers pédagogiques, 408*. En ligne : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-transfert-des-apprentissages-a-l-ecole

Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Etudes de linguistique appliquées, 92*, 23-37.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics*. Paris : ESF.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* : Vol. 1, 2, 3 & 4. Bruxelles : De Boeck.

Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques, 137/138*, 179-198.

Dolz, J., Mabillard, J.-P., Couchepin, C. (2008). Problèmes d'écriture des élèves en difficultés d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif. In J. Dolz & S. Plane (Eds.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (pp. 43-66). Namur : PUN, Dyptique-13.

Dolz J., Gagnon, R. & Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Donnadieu, B., Genthon, M., & Vial, M. (1998). *Les Théories de l'apprentissage*. Paris : Masson.

Dumortier, J.L. (2008). Un cadre « grammatical » pour toutes les activités de français? *Enjeux, 71*, 7-27.

Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Efklides, A., (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self- and co-regulation. *European Psychologist, 13*, 277–287.

Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écolier ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel / L'Atelier du texte.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Thiron : ESF.

Falardeau, E. & Grégoire, C. ( ) . Etude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue Canadienne de linguistique appliquée, 9*(1), 31-50.

Favart, M. & Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue française, 155*, 51-68.

Favart M., Passerault J.-M. (1999) Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs: approche en production. *L'Année Psychologique, 99*, 149-173.

Fauchart, N. & Meleuc, S. (1999). *Didactique de la conjugaison, le verbe « autrement »*. Midi-Pyrénées : Bertrand-Lacoste.

Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Eds), Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits (pp. 223-240). Bruxelles : De Boeck.

Fayol, M. & Monteil, J.-M. (1994). Stratégies d'apprentissage / apprentissage de stratégies, *Revue française de pédagogie, 106*, 91-110.

Fayol, M. (2007). L'approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes-nous? In M. Kail, M. Hickmann & M. Fayol (Eds.), *Apprentissage des langues premières et secondes*. Paris : CNRS.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation and understanding (pp. 21–29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Florey, S. (2010). Ateliers d'écriture, écrivains et école : contexte épistémologique des ateliers contemporains et pistes didactiques pour la classe : *actes de la 11ème rencontre*

des chercheurs en didactique des littératures (pp. 139-143). Genève. En ligne http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Florey%202010.pdf

Focant, J. (2004). Stratégies d'autorégulation d'élèves de cinquième primaire en situation de résolution de problèmes arithmétiques. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation, Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Frenay, M. & Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. *In* A. Presseau et M. Frenay (Eds.*), Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (pp. 241-268). Québec : Les presses de l'Université Laval.

Frenay, M. & Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 123-136). Paris : PUF.

Gagnière, L. (2010). *Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés ?* Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Université de Genève, Genève.

Gagnon, R., Monnier, A. & Dolz, J. (2014). L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand. *Pratiques, 161-162*, pp. 2-16.

Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques, 49*, 23-49

Garcia-Debanc, C. (1993). Enseignement de la langue et production d'écrits. *Pratiques, 77*, 3-23.

Garcia-Debanc, C (1995). Incidences de la nature des tâches d'écriture sur les processus rédactionnels, in J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Éds.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 193-220). Montréal : Editions Logiques.

Garcia-Debanc, C., Beucher, C. & Volteau, S. (2008). Enseigner la production d'écrit : ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants du premier et du second degré de ce qu'ils ont intégré de leur formation initiale. In J. Dolz & S. Plane (Eds.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherche sur les pratiques* (pp. 165-189). Namur : PUN, Dyptique-13.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard M. (2007), L'enseignement explicite. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 107-116). Paris : PUF.

Giasson, J. (2001). La métacognition et la compréhension en lecture. In P-A. Doudin, D. Martin & O. Albanese (Eds.), *Métacognition et éducation* (pp. 249-262). Lausanne : Peter Lang.

Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif. In G. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 130-167). Paris : Hachette Éducation.

Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J.-P. (2001). Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes

socio-cognitifs. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître* (pp. 79-101). Paris: L'Harmattan.

Grésillon A. (1994). *Eléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.

Grossmann, F. & Manesse, D. (2003). L' « observation réfléchie de la langue » à l'école. *REPERES, 28*, 3-11.

Guichon, N. (2005). Evaluation du potentiel d'apprentissage d'une tâche médiatisée. *La revue du GERAS, 47-48*. En ligne http://asp.revues.org/814.

Guichon, N. (2007). Recherche développement et didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle, 4*, 37-54.

Guillot, B. (2010). *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère*. Thèse de doctorat en linguistique non publiée, Université de Grenoble, Grenoble.

Halte, J.-F. (1992). *La Didactique Du Français*. Paris : PUF.

Hannecart, M. & Pierret, P. (2006). *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck.

Harvey, S. & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. Recherches Qualitatives, 28(2), 95-117.

Hayes J. R.& Flower L.S. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication,32*(4), 365-387.

Hoc, J-M. & Darse, F. (2004). *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Paris : Puf.

Houdé O. & Winnykammen F. (1992). Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels. *Revue Française de Pédagogie, 98*, 83-103.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang, Berne.

Jamaer, C. & Stordeur, J. (2006). *Oser l'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.

Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.

Jolibert, J. (1990). *Entretien avec Josette Jolibert*. Association française pour la lecture. Ed. AFL.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Un cadre théorique. Bruxelles : De Boeck.

Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Harlow: Longman.

Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations aux représentations. L'écriture et son apprentissage. *Pratiques 115-116*, 167-180.

Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (2006). La question de la norme dans le discours des enseignants de collège. In J. Lafont-Terranova & D. Colin (Eds.), *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivant* (p. 105-131). Namur : PUN, Dyptique-5.

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : PUN.

Lafortune L., Jacob S. & Hebert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Québec : Presses de l'Université.

Laroui, R., Morel, M. Et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. Éducation et socialisation, 35. En ligne http://edso.revues.org/663.

Langouche, A.S., Petit, V., Philippe, M.C. & Romainville, M. (1996). Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre. *Informations Pédagogiques, 24*, 20-39.

Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et œuvre culturelle. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(2), 383-399.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Grérin.

Léon, R. (1998). Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Paris : Hachette Éducation.

Lin, X. D. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research & Development, 49*(2), 23–40.

Loiselle, J. & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherche Qualitatives, 27*, 40-59.

Lord, M.A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 2*(1), 1-9.

Maingueneau, D. (2005). Analyse du discours. État de l'art et perspectives. *Marges linguistiques, 9*. En ligne http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf

Martin, D. (1991). (Méta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps. In M. Wirthner, D. Martin, & P. Perrenoud (Eds.), *Parole étouffée, parole libérée : fondement et limite d'une pédagogie de l'oral*, (pp. 205-219). Paris: Delachaux et Niestlé.

Mathieu, H. (2009). *L'acquisition du subjonctif chez les apprenants adultes de français langue seconde*. Mémoire de master en arts et lettres non publié, Faculté des arts et sciences – linguistique et traduction, Université de Montréal, Montréal.

Meirieu, P. (1994). Apprendre… oui mais comment. Paris : ESP Editeur.

Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur

Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets ? In B. Galand & E. Bourgeois (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 85-97). Paris : PUF.

Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Erudition.

Morissette, R, (2002). *Des croyances par rapport au transfert des apprentissages. In. Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière.

Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Fribourg : Delval.

Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1–25). Cambridge, MA: MIT Press.

Nicolas, S. (1996). L'apprentissage implicite : le cas des grammaires artificielles. *Revues critiques, 96*(3), 459-493.

Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe muticulturel d'adultes en reprise de formation*, Thèse de doctorat en philosophie, arts et lettres non publiée, Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.

Paquay, L., Allal, L., & Laveault, D. (1990). L'autoévaluation en question(s). Propos pour un débat. *Mesure et évaluation en éducation, 13*(3), 5-25.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (2001). Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? De Boeck : Bruxelles.

Paret, M-C. (2003), Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes. La « grammaire » textuelle. *Quebec Français, Hors série*, 84-89.

Passerault, J.-M. (1991). La ponctuation. Recherches en psychologie du langage. *Pratiques, 70*, 85-104.

Partoune, C. (2002). La pédagogie par situations-problèmes. En ligne sur le site de l'Université de Liège http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/situation_probleme.html.

Perrenoud, P. (1999). De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants. En ligne http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_11.html.

Perruchet, P. (1988). *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles: Mardaga.

Pham, T. (2013). *Le chantier d'écriture : un dispositif pour l'enseignement universitaire de la production écrite en FLE au Vietnam*. Thèse de doctorat en philosophie, arts et lettres non publiée, Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris : PUF.

Piolat, A., & Roussey, J. Y. (1992). Rédaction de textes, éléments de psychologie cognitive. *Langage, 26*(106), 106-125.

Piron V. & Tonneau J. (1994). *Construire son Savoir Lire / Savoir Ecrire*. Namur : Erasme.

Plane, S. (2003). Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture. *Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata 3*(1), 57-77.

Portelance, L. (1999). *Enseigner pour développer la compétence métacognitive : analyse des liens entre des pratiques et les intentions qui les sous-tendent chez des enseignants de l'ordre secondaire*, Thèse de doctorat en psychopédagogie non publiée, Université de Montréal, Montréal.

Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique, 122*, 20-23.

Presseau, A. & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Laval : Les Presses de l'Université.

Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture* (2è ed.). . Paris : ESF.

Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école — Apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.

Ricardou, J. (1978). Ecrire en classe. *Pratiques, 20*, 23-71.

Rochex, J.Y. (1997). Note de synthèse « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie, 120*, 105-147.

Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. In F. Pons & P.-A. Doudin (Eds.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élèves* (pp. 108-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Romian, H. (1996). Lecture(s), écriture(s) en interaction. *REPERES, 14*, 232-236.

Roux, J.P. (2007). *Médiations socio-cognitives et apprentissages scolaires*. Paris : Accedit.

Ruellan, F. (2005). Indices d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet. In Y. Reuter (Ed.), *Pédagogie du projet et didactique du français* (pp. 15-65). Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Saint-Pierre, L. (1994). La metacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation, 20*(3), 529-545

Schneeberger, P. & Triquet, E. (2001) Didactique et formation des enseignants. Des recherches en didactique des sciences à la formation des enseignants : quels liens, quelles interactions ? *ASTER, 32*, 3-14.

Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse. *Pratiques, 115-116*, 237-246.

Schraw, G. Et Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review, 7*(4), 351-371.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

SEGEC. (1994). Programme Intégré. Bruxelles.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.

Swain, M. (1985). Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, S. & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 225-253). New York : Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in the study of language* (pp. 125-144). Oxford : Oxford University Press.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Québec : Les Editions Logiques.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique* ? Paris : ESF.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques.

Tardif , J. & Desilets M. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. *Pédagogie Collégiale, 7*, 19-23.

Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture – Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

Tisset, C. & Leon, R. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Paris : Hachette.

Thyrion, F. (1997). *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Louvain : Peeters.

Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : la grammaire du textes. In S.G. Chartrand (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 83-105). Montréal : Les Éditions Logiques.

Vandenplas-Holper, C. (2006). Apprendre avec autrui tout au long de la vie. La zone de développement proximal revisitée. In E. Bourgeois et G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 195- 211). Paris : PUF

Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interraçoes, 27*, 118-138.

Vargas, C. (1992). *Grammaire pour enseigner, une nouvelle approche théorique et didactique. Paris* : Armand Colin.

Veenman, M. et al. (2006). Metacognition and learning : conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning, 1*, 3-14.

Veenman M. (2012). Metacognition in science education : Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar & Y-J. Dori (Eds.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (pp. 21-36). London : Springer. 21-36.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

Vygotsky, L. S. (1985). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Vygotsly, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Weinland, K. & Puygrenier-Renault, J. (1997*). L'enseignement du français au collège*. Midi-Pyrénées : Bertrand-Lacoste.

Wellman, H.M. (1985). The origins of metacognition. In D.-L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds), *Metacognition, cognition et human performance* (Vol. 1, pp. 1-31). Orlando : Academic Press.

Wilmet, M. (2002), D comme décrire ou prescrire. In B. Cerguiglini, J-C. Corbeil, J.-M. Klinkenberg, & B. Peeters (Eds.), *Le français dans tous ses états* (pp. 51-61). Paris : Flammarion.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 17*, 89-100.

Wolfs, J.-L. (1992). Contribution à l'opérationnalisation du concept de métacognition. *Recherche en éducation, théorie et pratique, 10*(3), 3-23.

Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. Paris : l'Harmattan.

Table des tableaux

Tableau 1 - Composantes de compétences scripturales : les savoirs 30
Tableau 2 - Composantes de la compétence scripturale : aspects socio-pragmatiques 34
Tableau 3 - trois types de progression de l'information 36
Tableau 4 - Composantes de la compétence scripturale : aspects encyclopédiques, génériques et textuels..... 38
Tableau 5 - Composantes de la compétence scripturale : aspects linguistiques 39
Tableau 6 - La grammaire dans les composantes de la compétence scripturale 39
Tableau 7 - Les composantes de la compétence scripturale : le rapport à l'écrit 41
Tableau 8 - Les composantes de la compétence scripturale et les étapes du processus d'écriture 57
Tableau 9 - Argumentation : écrire est une situation-problème..... 73
Tableau 10 - Activer les opérateurs métacognitifs (adapté de Wolfs, 1992 par Coen, 2000) 93
Tableau 11 - Modélisation didactique du texte à produire..... 117
Tableau 12 - Charpente de notre dispositif de formation..... 118
Tableau 13 – Ajouts sur base de notre première expérimentation 122
Tableau 14 - Quatre profils à suivre pour la seconde expérimentation..... 127
Tableau 15 - Grille d'évaluation pour l'item "ponctuation" 134
Tableau 16 - XP1 : Moyennes et écarts-types des résultats pour l'organisation générale du texte selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B. 154
Tableau 17 - XP1 : Moyennes et écarts-types des résultats pour le réseau anaphorique selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B..... 161
Tableau 18 – XP 1 : Evolution du réseau anaphorique entre les écrits..... 162
Tableau 19 – XP1 : Reprises utilisées par les élèves pour remplacer leur personnage..... 165
Tableau 20 – XP2 : Moyennes et écarts-types des résultats en vocabulaire selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B..... 176
Tableau 21 – XP2 : Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves aux variables observées selon les temps d'écriture du texte (* : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001) 179
Tableau 22 – XP2 : Utilisation d'autres signes de ponctuation..... 183
Tableau 23 – XP1 : Evolution des phrases..... 199
Tableau 24 – XP1 : Evolution des phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes 202
Tableau 25 - Résultats obtenus en orthographe - première et seconde expérimentation ... 206
Tableau 26 – XP1 : moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves de P5 et P6 aux variables observées selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001 226
Tableau 27 – XP2 : moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves de P5 aux variables observées selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001..... 227
Tableau 28 – Classe contrôle : moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves de 5è aux variables observées selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001 228
Tableau 29 : moyennes et écarts-types des résultats (/10) obtenus par les trois groupes aux variables observées selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001..... 230

Tableau 30 – XP1 : Moyennes obtenues pour chaque item au 1er jet et au texte de réinvestissement ; au chef-d'œuvre et à l'écrit de réinvestissement (* : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001). 233
Tableau 31 - Réponses "oui" à la question "Aimes-tu écrire ? » Nombre d'élèves, remis en %. 240
Tableau 32 - Souvenir d'écriture avant l'expérimentation. Nombre d'élèves par catégorie. 240
Tableau 33 – XP2 : Moyennes et écarts-types des résultats aux aspects non verbaux selon les temps d'écriture du texte A et l'écriture d'un texte B; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001 241
Tableau 34 - Evolution pour la question "Comment réagis-tu quand ton professeur te demande d'écrire un texte?". Nombre d'élèves par catégorie. 242
Tableau 35 - Evolution du groupe pour la question "Qu'est-ce que l'écriture?" Nombre d'élèves par catégorie. 244
Tableau 36 - Evolution du groupe pour la question "Qui t'a appris à écrire ? " Nombre d'élèves par catégorie. 246
Tableau 37 - Evolution des groupes XP2 et contrôle pour la question "A quoi sert d'écrire?" Nombre d'élèves par catégorie. 246
Tableau 38 - Evolution des groupes XP2 et contrôle pour la question "Dans quel but te mets-tu à écrire ? Nombre d'élèves par catégorie. 248
Tableau 39 - Textes écrits par les élèves 249
Tableau 40 – XP2 : Evolution du groupe : comparaison de son travail à celui des autres. Nombre d'élèves par catégorie, sur 22 élèves au total. 253
Tableau 41 : Synthèse des modifications saillantes 254
Tableau 42 - Rapport à l'écrit de NO1 262
Tableau 43 – XP1 : Synthèse des résultats de NO1 et du groupe au premier jet, remis /10 265
Tableau 44 – XP1 : Synthèse des résultats de No1 et du groupe à la deuxième version, remis /10 267
Tableau 45 – XP1 : Modifications entre les deux premières versions de NO1 269
Tableau 46 – XP1 : Commentaires proposés par les autres élèves sur le texte de NO1 273
Tableau 47 – XP1 : Modifications apportées dans la troisième version 274
Tableau 48 – XP1 : Synthèse des résultats de NO1 et du groupe à la troisième version, remis /10 275
Tableau 49 – XP1 : Synthèse des résultats de NO1 et du groupe à la 4è version, remis /10 280
Tableau 50 – XP1 : Modifications apportées dans la 4ème version 280
Tableau 51 – XP1 : Modifications apportées dans la production finale 285
Tableau 52 – XP1 : Synthèse des résultats de NO1 et du groupe au chef-d'œuvre, remis /10 286
Tableau 53 – XP1 : Synthèse des résultats de NO1 et du groupe pour l'écrit de réinvestissement, remis /10 289
Tableau 54 – XP1 : Extrait du questionnaire *a posteriori* / évolution du rapport à l'écrit de NO1 290
Tableau 55 - Questions à se poser avant d'écrire : cerner les paramètres de la situation de communication 308
Tableau 56 - Contraster des textes d'auteurs pour en dégager les invariants 309

Table des figures

Figure 1 - Fil rouge de notre recherche-développement sur base du modèle de Harvey et Loiselle (2009, p. 110) 19
Figure 2 - Essai de schématisation du rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 1992, 2002, 2007 ; Chartrand et Blaser, 2008) 44
Figure 3 - Niveaux de traitement d'un texte (Programme Intégré, 1994) 54
Figure 4 - Essai de schématisation : processus itératif et circulaire d'écriture 55
Figure 5 - Modèle didactique du genre (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011, p.54) 65
Figure 6 - Schéma de la séquence didactique (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) 66
Figure 7 - Construction de l'apprentissage selon Piaget (1975) 70
Figure 8 - Zone proximale de développement 80
Figure 9 - Deux branches d'étude de la métacognition 85
Figure 10 - Panel des métaconnaissances 88
Figure 11 - Des expériences métacognitives : quand? à propos de quoi? comment? 90
Figure 12 - Trois types de focalisations métacognitives 91
Figure 13 - Les compétences métacognitives 94
Figure 14 - Types de médiations métacognitives 96
Figure 15 - Le développement des compétences métacognitives 97
Figure 16 - Les principales retombées de la métacognition 98
Figure 17 - Trame d'un chantier d'écriture (Jolibert, 1988) 110
Figure 18 - Trame de la seconde expérimentation 123
Figure 19 - Cartographie de la méthodologie (QR = questionnaire, Ré = rapport à l'écrit) 130
Figure 20 - Schématisation du dispositif et des questions pour l'analyse 147
Figure 21 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour la compétence "organisation générale du texte" (Résultats /6) 154
Figure 22 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour la compétence "Réseau anaphorique" (résultats /3) 161
Figure 23 – XP1 : Utilisation des pronoms avant et après l'étayage sur les anaphores 163
Figure 24 – XP2 : Evolution de l'utilisation des virgules 181
Figure 25 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour l'item "Longueur du texte" (Résultats /1) 194
Figure 26 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour l'item "Vocabulaire" (Résultats /3) 197
Figure 27 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes de l'item "Orthographe" (Résultats /10) 204
Figure 28 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour l'item "lisibilité" (Résultats / 6) 207
Figure 29 – XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour l'item "Intention et paramètres de la situation de communication" (Résultats /4) 209
Figure 30 – Métacognition : amélioration du modèle, préparation au transfert 221
Figure 31 – Evolution des trois groupes (résultats moyens /10) en fonction des moments d'écriture : 1er jet, chef-d'œuvre et écrit de réinvestissement (transfert) 231
Figure 32 - XP1 : Courbe d'évolution des moyennes pour l'item "phrases sémantiquement et syntaxiquement correctes" (Résultats /10) 234
Figure 33 – XP1 : Répartition de l'utilisation des procédés de reprise pour le personnage principal – 1er jet et chef-d'œuvre 235

Figure 34 – XP1 : Répartition de l'utilisation des procédés de reprise pour le personnage principal – Chef-d'œuvre et texte B 236
Figure 35 – XP1 : Différences entre le premier jet et l'écrit de transfert pour l'item "Phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes" 237
Figure 36 – XP1 : Différences entre le chef-d'œuvre et l'écrit de transfert pour l'item "Phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes" 237
Figure 37 – XP1 : Différences entre le premier jet et l'écrit de transfert : augmentation des subordonnées et des phrases complexes 237
Figure 38 – XP2 : Evolution du groupe expérimental concernant l'utilité de l'écriture 247
Figure 39 - Relecture et aménagement de la schématisation sur le rapport à l'écrit 256
Figure 40 – XP1 : Comparaison des résultats de NO1 - deux premières versions 268
Figure 41 - Modélisation : contexte pour développer la compétence scripturale 302
Figure 42 – Trois leviers pour le développement de la compétence scripturale 304
Figure 43 - Trame d'« Itinéraire » : un dispositif pour développer la compétence scripturale en milieu scolaire 307

Table des illustrations

Illustration 1 - Questions pour sonder le rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2011) 45
Illustration 2 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : habitudes du travail de l'écrit – mai 2014 126
Illustration 3 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : l'entrée dans l'écrit de ses élèves avant le dispositif – mai 2014 127
Illustration 4 - Grille d'évaluation des écrits 133
Illustration 5 - Fiche A : médiation métacognitive avant la production 138
Illustration 6 - Fiche B : médiation métacognitive pendant la production 139
Illustration 7 - Fiche D : médiation métacognitive après la production 140
Illustration 8 - Fiche D : médiation métacognitive sous forme d'allo-confrontation, pendant la tâche 141
Illustration 9 - Fiche E : médiation métacognitive en fin d'activité 142
Illustration 10 - Questionnaire proposé avant la première expérimentation (inspiré de Barré-De Miniac, 2011) 142
Illustration 11 - Questionnaire proposé après la première expérimentation (inspiré de Barré-De Miniac, 2011) 143
Illustration 12 – Questionnaire proposé pour la seconde expérimentation 144
Illustration 13 - Questionnaire mi-parcours pour la seconde expérimentation. 144
Illustration 14 - Questionnaire pour l'enseignant à l'issue du dispositif 146
Illustration 15 – XP1 : Premier jet de TUBCO – Avant l'étayage sur l'organisation générale du texte 155
Illustration 16 – XP1 : Deuxième version de TUBCO – Après l'étayage sur l'organisation générale du texte 155
Illustration 17 - XP1 : Traces au tableau, activité développant l'organisation générale du texte 156
Illustration 18 – XP1 : Traces au tableau : éléments de synthèse à l'issue de l'activité développant l'organisation générale 156
Illustration 19 – XP1 : Synthèse pour le cahier, activité développant l'organisation générale du texte 157
Illustration 20 – XP1 : Verbatim : élaboration des connaissances entre élèves 158
Illustration 21 – XP1 : Verbatim : autour de la construction des concepts de paragraphe et d'adjectif 159
Illustration 22 – XP1 : Exemples de comparaisons insérées par les élèves lors de la 2ème version 159
Illustration 23 – XP1 : Exemples de comparaisons insérées par les élèves lors de la 3ème version 159
Illustration 24 – XP1 : Médiation métacognitive : ajout d'idées 160
Illustration 25 – XP1 : Verbatim : ajout de comparaisons 160
Illustration 26 – XP1 : Occurrences dans les textes : remplacement du terme "vampire". 163
Illustration 27 – XP1 : Extrait d'un mail reçu par l'enseignante - retour à l'issue de l'activité « Le vampire » – novembre 2012 163
Illustration 28 – XP1 : Extrait d'un texte de TUBVA1 - 3ème version, avant l'étayage sur les anaphores 164
Illustration 29 – XP1 : Extrait d'un texte de TUBVA1 - 4ème version, après l'étayage sur les anaphores 164

Illustration 30 – XP1 : Verbatim : trois élèves établissent des propositions d'évitement de répétitions 166
Illustration 31 – XP2 : Commentaires positifs laissés par les élèves pour leurs pairs 167
Illustration 32 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de la situation de communication et des idées 168
Illustration 33 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de l'organisation du texte 169
Illustration 34 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau phrastique, lexical et non verbal 169
Illustration 35 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de la situation de communication 170
Illustration 36 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de l'élaboration des contenus 170
Illustration 37 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau des idées 170
Illustration 38 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de l'organisation du texte 171
Illustration 39 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de la cohérence textuelle 171
Illustration 40 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau lexical et grammatical 171
Illustration 41 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau phrastique 172
Illustration 42 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau orthographique 172
Illustration 43 – XP2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau non verbal 172
Illustration 44 – XP2 : Panneaux : référentiels construits autour du lexique propre à la description 174
Illustration 45 – XP2 : Post-it des élèves : planification de mots à ajouter dans l'écrit suivant 174
Illustration 46 – XP2 : Extrait du chef-d'œuvre de MOLSA 175
Illustration 47 – XP2 : Extrait du chef-d'œuvre de MOLOS 175
Illustration 48 – XP2 : Extrait du chef-d'œuvre de MOLSO 175
Illustration 49 – XP2 : Extrait du texte B de MOLSA 176
Illustration 50 – XP2 : Extraits du texte B de MOLAR 176
Illustration 51 – XP2 : Extrait du premier jet de MOLRO 177
Illustration 52 – XP2 : Extrait de la 4ème réécriture de MOLRO (après l'étayage) 177
Illustration 53 – XP2 : Verbatim : réaction des élèves à propos de la ponctuation 178
Illustration 54 – XP2 : Verbatim : réaction des élèves à propos de la tâche 178
Illustration 55 – XP2 : Verbatim : réaction des élèves à propos de la ponctuation (2) 178
Illustration 56 - XP2 : passage à la ligne - élève de P5 - deuxième version 180
Illustration 57 – XP2 : après étayage – conjonction de coordination « en cascade » 182
Illustration 58 – XP1 : Textes de TUBCE1 : évolution des idées à la première, deuxième version et au chef-d'œuvre 192
Illustration 59 – XP1 : Extrait du premier jet de TUBVA1 : 7 informations 192
Illustration 60 – XP1 : Extrait de la deuxième version de TUBVA1 : 8 informations 192
Illustration 61 – XP1 : Extrait de la troisième version de TUBVA1 : 12 informations 193
Illustration 62 – XP1 : Extrait du chef-d'œuvre de TUBVA1 : 17 informations 193
Illustration 63 – XP1 : Verbatim : discussion autour des éléments détectés dans les textes d'auteurs 195
Illustration 64 – XP1 : Médiation métacognitive : utilisation des modèles 195
Illustration 65 – XP1 : Verbatim : impact des discussions entre élèves 195

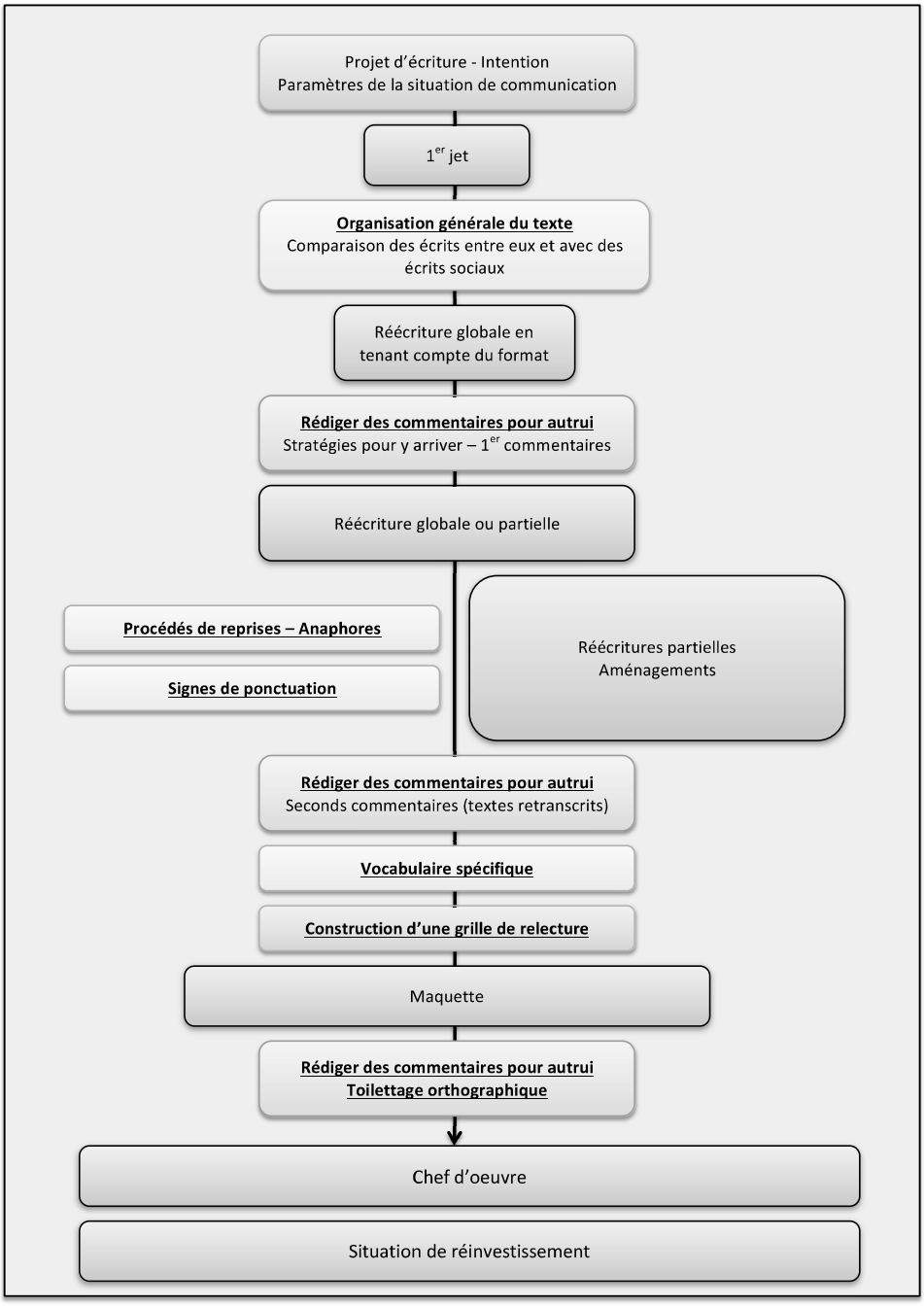
Illustration 66 - XP1 : Extrait de la troisème version de TUBRO, originalité 196
Illustration 67 – XP1 : Verbatim : recherche de mots, autour du vocabulaire 197
Illustration 68 – XP1 : Extraits de textes – richesse du vocabulaire 198
Illustration 69 – XP1 : Verbatim : autour des signes de ponctuation et des phrases 199
Illustration 70 – XP1 : Modification de structure de phrases, extraits 200
Illustration 71 – Extrait de la 4ème version du texte de TUBBR commenté par les pairs... 200
Illustration 72 – Extrait de la 4ème version du texte de TUBLI commenté par les pairs 201
Illustration 73 – Extrait de la 4ème version du texte de TUBBA commenté par les pairs... 201
Illustration 74 - – XP1 : Analyse de l'évolution des phrases pour TUBAL1 202
Illustration 75 – XP1 : Verbatim : utilisation du métalangage 203
Illustration 76 – XP1 : Extraits de retours apportés dans les textes des pairs 203
Illustration 77 – XP1 : Verbatim : discussion autour d'une erreur à dominante morphogrammique 205
Illustration 78 – XP1 : Extraits de textes d'élèves : erreurs à dominante morphogrammique 205
Illustration 79 – XP1 : Verbatim : discussion autour d'une erreur à dominante phonogrammique 205
Illustration 80 – XP1 : Extraits de textes d'élèves : erreurs à dominante phonogrammique 205
Illustration 81 – XP1 : Verbatim : discussion autour d'une erreur à dominante logogrammique 206
Illustration 82 – XP1 : Extraits de textes d'élèves : erreurs à dominante logogrammique. 206
Illustration 83 – XP1 : Extrait d'un échange verbal avec l'enseignante (enregistré) à l'issue de toute l'expérimentation – novembre 2012 206
Illustration 84 – XP1 : Contenu du panneau référentiel construit à l'issue de la découverte de la consigne 208
Illustration 85 – XP1 : Extrait de mail reçu de l'enseignante, retour à l'issue du premier temps de commentaires, novembre 2012 209
Illustration 86 – XP1 : Médiation métacognitive : autour des modifications apportées 213
Illustration 87 – XP1 : Médiations métacognitives : perception des leviers pour écrire ... 213
Illustration 88 – XP1 : Médiation métacognitive : perception de la tâche 214
Illustration 89 – XP1 : Médiation métacognitive : motivation 214
Illustration 90 – XP1 : Médiation métacognitive : satisfaction du travail accompli 215
Illustration 91 – XP1 : Médiations métacognitives : perception du travail accompli 216
Illustration 92 – XP1 : médiation métacognitive on line : vérification et régulation 217
Illustration 93 – XP1 : Médiation métacognitive : mécanismes d'écriture 217
Illustration 94 – XP1 : Médiation métacognitive : être compris par les autres 218
Illustration 95 – XP1 : Médiation métacognitive : questions que les scripteurs se posent en écrivant 219
Illustration 96 – XP1 : Médiation métacognitive : autorégulation et transfert 219
Illustration 97 – XP1 : Textes d'élèves : productions de TUBAL1 et de TUBMA1, Textes B 235
Illustration 98 – XP1 : Exemples de désignations utilisées dans les textes B des élèves .. 236
Illustration 99 – XP2 : Extraits de réponses au questionnaire post-test : valorisation des productions 241
Illustration 100 – XP1 : Avis de l'enseignante : réactions habituelles de ses élèves face aux tâches d'écriture (extrait de l'entretien à chaud enregistré à la fin de l'expérimentation, novembre 2012). 243

Illustration 101 – XP2 : Médiation métacognitive des élèves suivis au fil du processus, investissement l'écriture 243
Illustration 102 – XP2 : Avis des élèves : leur version préférée 245
Illustration 103 – XP2 : médiation métacognitive : verbalisation des pratiques d'écriture 251
Illustration 104 – XP2 : Avis des élèves au sujet du fait de réécrire plusieurs fois le texte 251
Illustration 105 – XP2 : Avis d'une élève sur ce qu'elle a appris 251
Illustration 106 – XP2 : Médiation métacognitive : analyse critique du travail accompli. 252
Illustration 107 – XP2 : Médiation métacognitive : étapes et processus d'écriture 252
Illustration 108 – XP2 : Médiation métacognitive : comparaison aux autres 253
Illustration 109 – XP2 : Médiation métacognitive : logique de développement 253
Illustration 110 – XP1 : Médiation métacognitive : NO1 avant le premier jet 263
Illustration 111 – XP1 : Premier jet de NO1 265
Illustration 112 – XP1 : Verbatim : intervention de NO1 dans l'activité sur l'organisation générale du texte 266
Illustration 113 – XP1 : Médiation métacognitive : NO1 avant la deuxième version 267
Illustration 114 – XP1 : Première et deuxième versions de NO1 269
Illustration 115 – XP1 : Médiation métacognitive : pendant l'écriture 271
Illustration 116 – XP1 : Verbatim : interventions de NO1 au début de la confrontation des textes des pairs 271
Illustration 117 – XP1 : Verbatim : interventions de NO1 dans le partage avec les pairs (1) 271
Illustration 118 – XP1 : Verbatim : interventions de NO1 dans le partage avec les pairs (2) 272
Illustration 119 – XP1 : Verbatim : intervention de NO1 dans le partage avec les pairs (3) 272
Illustration 120 – XP1 : médiation métacognitive : planification 273
Illustration 121 – XP1 : Deuxième et troisièmes versions de NO1 - comparaison 274
Illustration 122 – XP1 : Médiation métacognitive : pendant la troisième version 276
Illustration 123 – XP1 : Verbatim : partage de NO1 avec ses pairs, pendant l'étayage 277
Illustration 124 – XP1 : Verbatim : à propos d'un déplacement de pronom 277
Illustration 125 – XP1 : Verbatim : interactions entre NO1 et ses pairs 277
Illustration 126 – XP1 : Verbatim : interactions de NO1 et ses pairs 277
Illustration 127 – XP1 : Verbatim : interactions de NO1 et ses pairs 277
Illustration 128 – XP1 : Médiation métacognitive : à l'issue de l'étayage sur les anaphores 278
Illustration 129 – XP1 : 4ème version du texte de NO1 279
Illustration 130 – XP1 : Médiation métacognitive : après la 4ème version (1) 281
Illustration 131 – XP1 : Médiation métacognitive : après la 4ème version (2) 282
Illustration 132 – XP1 : Verbatim - autour des répétitions (1) 282
Illustration 133 – XP1 : Verbatim : autour des répétitions (2) 283
Illustration 134 – XP1 : Verbatim : interactions avec les pairs, discussion autour des phrases (1) 283
Illustration 135 – XP1 : Verbatim : interactions avec les pairs, discussion autour des phrases (2) 284
Illustration 136 – XP1 : Verbatim : interactions avec les pairs, discussion autour de l'orthographe 284
Illustration 137 – XP1 : 4ème version et chef-d'œuvre de NO1 284
Illustration 138 – XP1 : Médiation métacognitive : après le chef-d'œuvre (1) 287

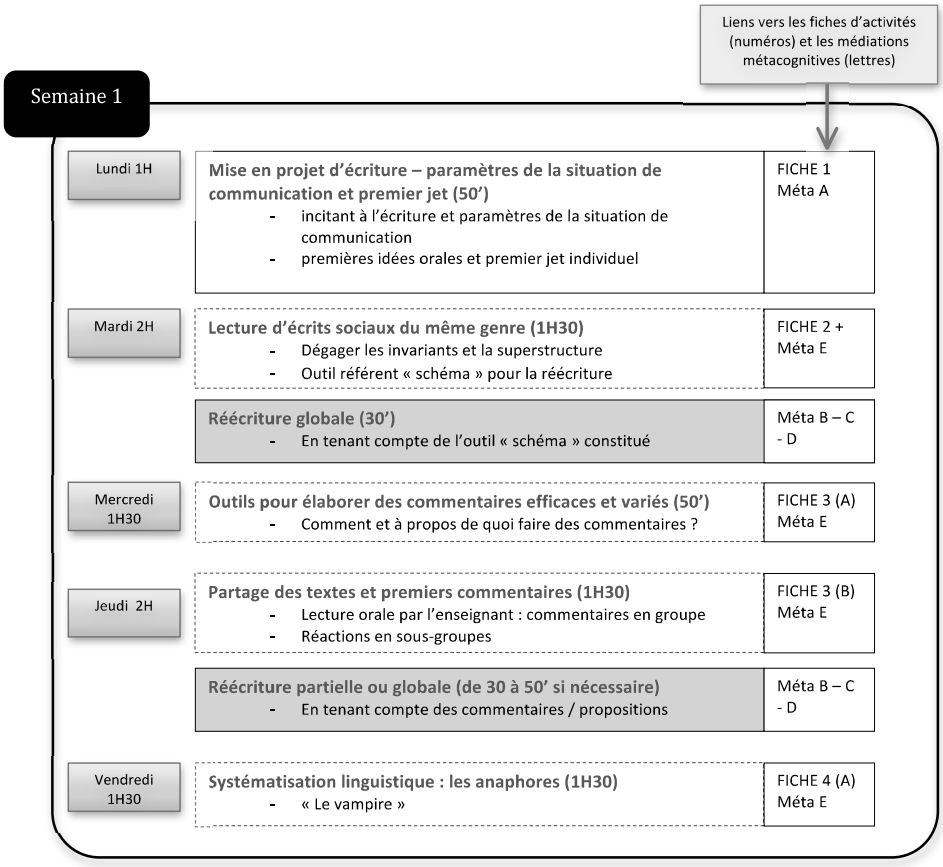
Illustration 139 – XP1 : Médiation métacognitive : après le chef-d'œuvre (2) 287
Illustration 140 – XP1 : Médiation métacognitive : après le chef-d'œuvre (3) 287
Illustration 141 – XP1 : Médiation métacognitive : après le chef-d'œuvre (4) 287
Illustration 142 – XP1 : Texte B (réinvestissement) de NO1 288
Illustration 143 – XP1 : Médiation métacognitive : après l'écrit de réinvestissement 290
Illustration 144 – XP2 : Entretien avec l'enseignant: partage des textes entre élèves 316
Illustration 145 – XP2 : Entretien avec l'enseignant: partage des textes entre élèves (2) .. 316
Illustration 146 – XP2 : Entretien avec l'enseignant: bénéfices 317
Illustration 147 – XP2 : Entretien avec l'enseignant: à propos de la matière 317
Illustration 148 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : impact et apprentissage 318
Illustration 149 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : progression des élèves 318
Illustration 150 – XP2 : Entretien avec l'enseignante : modification des démarches des élèves 318
Illustration 151 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : modification du comportement des élèves face à l'écrit 319
Illustration 152 – XP2 : Traces au tableau ayant fait l'objet de panneaux référentiels 319
Illustration 153 – XP2 : Carte mentale du vampire réalisée par un groupe d'élèves 320
Illustration 154 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : utilisation des documents fournis .. 320
Illustration 155 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : préoccupation 321
Illustration 156 – XP2 : Entretien avec l'enseignant : modification de son développement professionnel 321
Illustration 157 – XP2 : Entretien avec l'enseignante : apports pour les pratiques 321

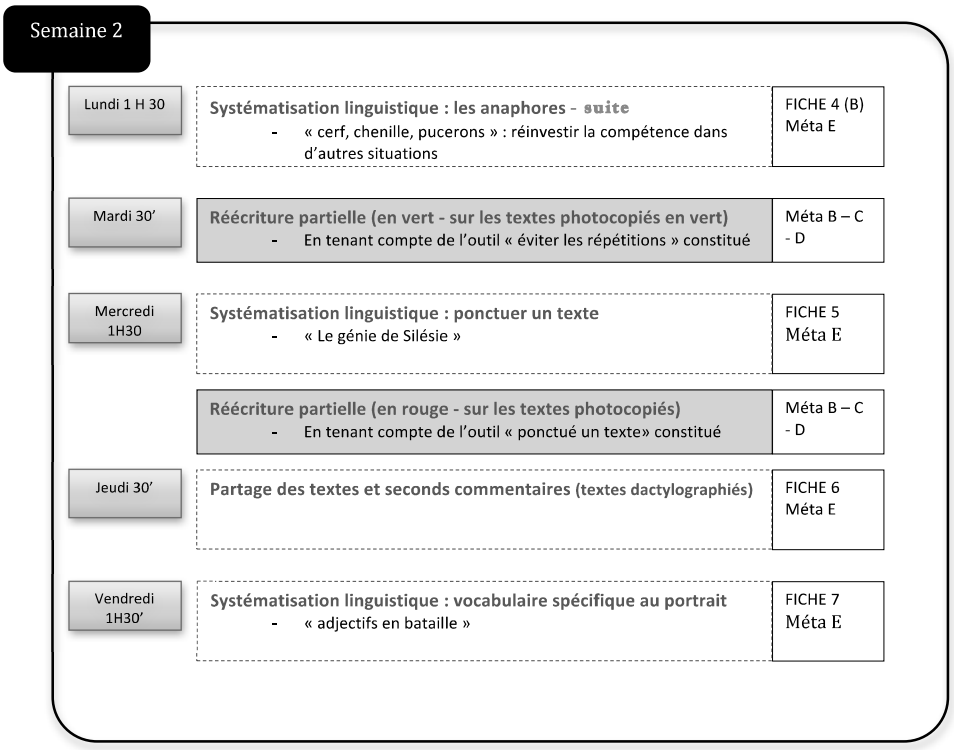
Annexes

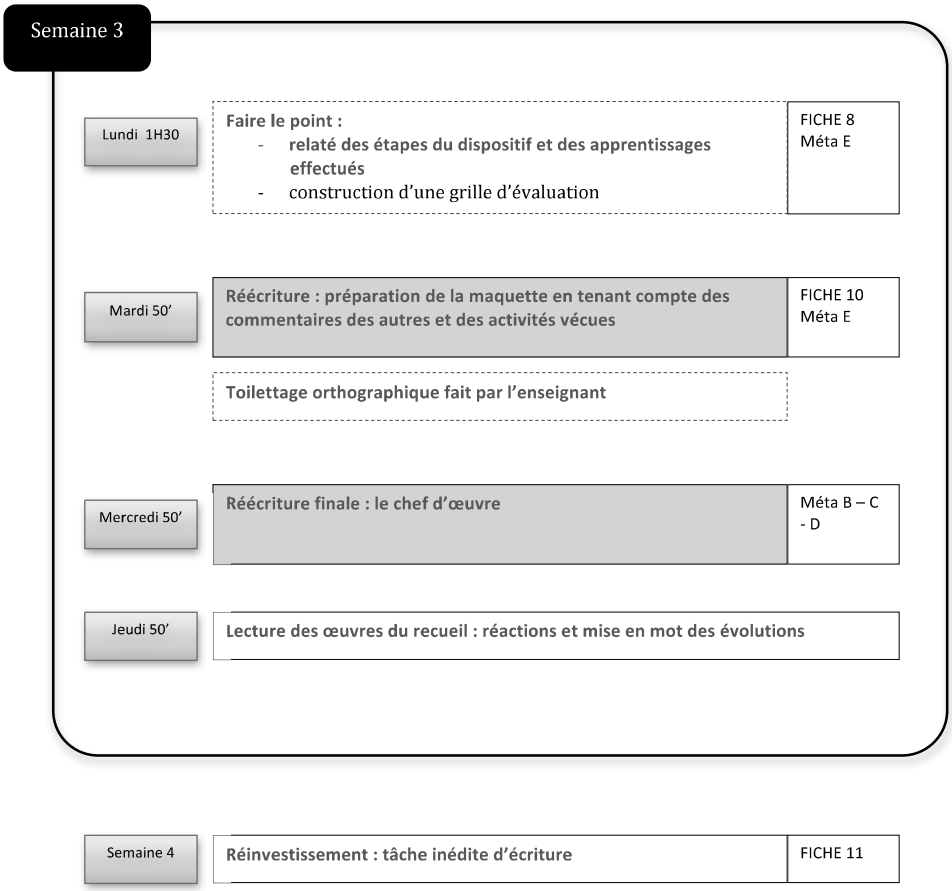
1. Cartographie du dispositif « Doudou » - Seconde expérimentation



2. Planification temporelle de la seconde expérimentation




Semaine 2
Lundi 1 H 30
Systématisation linguistique : les anaphores - suite
- « cerf, chenille, pucerons » : réinvestir la compétence dans d'autres situations
FICHE 4 (B)
Méta E
Mardi 30'
Réécriture partielle (en vert - sur les textes photocopiés en vert)
- En tenant compte de l'outil « éviter les répétitions » constitué
Méta B – C - D
Mercredi 1H30
Systématisation linguistique : ponctuer un texte
- « Le génie de Silésie »
FICHE 5
Méta E
Réécriture partielle (en rouge - sur les textes photocopiés)
- En tenant compte de l'outil « ponctué un texte» constitué
Méta B – C - D
Jeudi 30'
Partage des textes et seconds commentaires (textes dactylographiés)
FICHE 6
Méta E
Vendredi 1H30'
Systématisation linguistique : vocabulaire spécifique au portrait
- « adjectifs en bataille »
FICHE 7
Méta E


Semaine 3
Lundi 1H30
Faire le point :
- relaté des étapes du dispositif et des apprentissages effectués
- construction d'une grille d'évaluation
FICHE 8
Méta E
Mardi 50'
Réécriture : préparation de la maquette en tenant compte des commentaires des autres et des activités vécues
FICHE 10
Méta E
Toilettage orthographique fait par l'enseignant
Mercredi 50'
Réécriture finale : le chef d'œuvre
Méta B – C - D
Jeudi 50'
Lecture des œuvres du recueil : réactions et mise en mot des évolutions
Semaine 4
Réinvestissement : tâche inédite d'écriture
FICHE 11

3. Déroulés et documents pour la classe

1) Mise en situation – mise en projet d'écriture

- Expliquez aux élèves qu'ils vont produire chacun un texte pour faire part d'une partie d'eux aux autres : ils vont devoir immortaliser un objet de leur enfance : leur doudou.

- Recopiez au tableau ce projet d'écriture et la consigne : immortalise ton doudou tel qu'il est : décris-le. A quoi pense-t-il aujourd'hui ?

- Faites un sondage à main levée dans la classe : qui a encore son doudou ? qui l'a toujours avec lui pour dormir ? qui n'en a pas ? qui l'a rangé quelque part ? … Si certains élèves n'ont pas / plus de doudou, ils peuvent présenter un objet de leur enfance.

- Laissez les élèves s'exprimer sur le projet d'écriture : pensent-ils que la tâche va être simple, compliquée ?

- Précisez l'enjeu : il s'agit de garder pour l'instant l'identité du doudou secrète puisqu'il y aura une présentation des écrits à la fin des productions avec comme but de pouvoir, en lisant le texte, retrouver le doudou dont il s'agit. Il y aura donc une diffusion des écrits.

- Annoncez également aux élèves que pour cette dernière activité de partage des textes, ils devront apporter chacun leur doudou (leur objet d'enfance) en classe.

- Expliquez que pour arriver à la production d'un texte de grande qualité, vous allez aider les élèves au jour le jour et qu'ils vont s'entraider aussi. Signalez-leur que l'écriture du texte prendre presque trois semaines de travail, c'est un travail de longue haleine, avec des outils qui seront donnés petit à petit. Dites aussi qu'il y aura plusieurs réécritures, car, comme pour construire une maison, produire un texte ne se fait pas en une fois.

2) Structuration et traces : construction d'un référent sur la situation de communication (moment méta A)

- Demandez l'avis des élèves : ont-ils déjà eu l'occasion d'écrire en plusieurs versions, en pouvant améliorer petit à petit leur production ?

- Invitez deux élèves différents à reformuler la tâche d'écriture et l'enjeu final.

- Ensemble, complétez les renseignements relatifs aux paramètres de la situation de communication. Pour cela, vous aurez préparé à l'avance un tableau comme celui proposé ci-dessous. Il servira de référent pour les différentes réécritures.

La situation de communication

Quoi ?	Quelle est la tâche d'écriture ? (contexte, thématique, et genre d'écrit)	
Pourquoi ?	Quel est le but de ce texte, mon intention d'auteur ? A quoi dois-je arriver ?	
Qui ?	Quel est mon statut lorsque j'écris ?	
A qui ?	A qui le texte est-il destiné ? (description du lecteur visé : ses connaissances, son âge, ses attentes, son statut)	
	Combien y a-t-il de destinataires ?	
Comment?	Quels sont les supports utilisés pour l'écriture du texte ?	
Où ?	Où va se placer le texte produit ?	
De quoi ?	De quoi devrons-nous avoir besoin pour mener à bien la tâche d'écriture ?	
Et si…	Que se passera-t-il si le texte est mal écrit ?	

3) Premier jet

- Distribuez le tableau suivant et faites-le compléter, puis proposez aux élèves de commencer leur premier jet.

Pour décrire mon personnage ……. (son nom)	
De quoi je vais parler :	*Ce que je vais en dire :*

ETAYAGE SPECIFIQUE n°1

2

Outils pour assurer l'organisation générale du texte
« Comparaison de textes d'auteurs »

Phase de lecture d'écrits de référence pour :
- isoler les caractéristiques communes du texte à produire ;
- dégager la superstructure (schéma) qui aidera à l'organisation générale du texte.

Compétence développée : LIRE 3 – Organisation générale du texte
Supports : écrits de référence amenés par l'enseignant.

1) Mise en situation - Intention

- Annoncez l'intention de l'activité : « vous allez apprendre à organiser votre texte correctement ». Précisez que vous avez lu les premiers jets et qu'il y a une série de différences. L'activité a donc pour but d'outiller les élèves et de leur permettre de se mettre d'accord sur le format, la structure que doit avoir le texte attendu.

- Expliquez que l'activité va se faire en deux étapes : la première sera une comparaison des textes des élèves, la seconde sera une comparaison de textes d'auteurs.

2) Réalisation de la tâche n°1 : comparaison des premiers jets

- Regroupez les élèves par trois ou quatre et demandez-leur de comparer leurs premiers jets. Pour ce faire, désignez un secrétaire qui complétera le tableau ci-après (que vous aurez préalablement photocopié pour chaque groupe) :

Ce qui est pareil	Ce qui est différent	Ce qui est dérangeant

- L'objectif de la comparaison des équipes est donc de déceler dans les textes ce qui est pareil (par exemple, les 4 co-équipiers ont mis un titre), ce qui est différent (par exemple, certains ont mis une illustration, d'autres pas), et ce qui dérange (par exemple, la forme des lettres ne permet pas une bonne lisibilité).

- Après une dizaine de minutes de travail, faites une mise en commun en gardant des traces au TN (vous aurez tracé le même tableau que celui des élèves). Interpellez d'abord les équipes sur ce qui est similaire, puis sur les différentes et enfin sur les éléments qui dérangent.

3) Réalisation de la tâche n°2 : comparaison d'écrits sociaux

- Evoquez qu'avoir fait ce travail met en évidence que tout le monde n'est pas au clair avec les éléments qui doivent ou non se retrouver dans nos textes. Pour lever les ambiguïtés, annoncez aux que vous allez leur distribuez une banque de quelques textes d'auteurs confirmés afin de voir comment ils s'y prennent pour réaliser leur écrits. Les écrits choisis

sont des textes descriptifs, le même genre que celui attendu. Cette étape pourra servir à adapter les textes, et les organiser correctement.

- Distribuez les textes (disponibles en annexe de cette fiche) ainsi qu'un nouveau tableau en trois colonnes. Cette fois, les titres ont été précisés. En effet, tous les éléments trouvés comme semblables deviendront des caractéristiques obligatoires du genre ; ce qui est différent reviendra à une liste d'options possibles. Pour ce qui dérange, il s'agira alors de prendre des décisions afin de « prendre soin de son lecteur ».

Ce qui est pareil Les caractéristiques	Ce qui est différent Les options	Ce qui est dérangeant Prendre soin de son lecteur

- Laissez aux groupes une dizaine de minutes pour réaliser cette seconde tâche de comparaison.

→ placer un dictaphone sur ON pour recueillir les interactions

4) Structuration et traces

- Faites un tour des équipes et réorganiser les éléments qui se trouvent au tableau (en prenant soin de préciser également les colonnes): quels sont ceux que l'on garde dans les caractéristiques, les ingrédients sont nécessaires pour créer notre texte ? Quels sont les éléments qui sont soit facultatifs ou possibles (à isoler en couleur) et quelles sont les décisions à prendre afin de soutenir son lecteur.

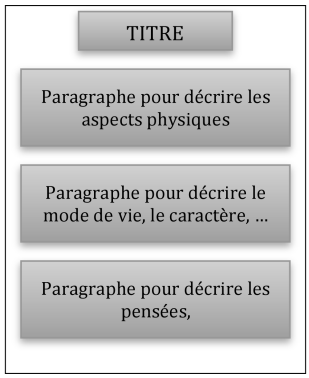
- A l'issue de cette mise en commun, partagez également à propos des intentions des auteurs et de la manière dont ils s'y prennent dans les différents textes : que font-ils pour rendre leur texte agréable et proposer une lecture qui suscite l'intérêt et le plaisir ? Que mettent-ils en place pour qu'on puisse s'imaginer les personnages ? Quelles sont les nuances apportées par le texte de chacun (ex : Yann Couvin → caractère, pensées).

- Faites le lien avec la production des élèves : quels sont les éléments que vous, vous allez utiliser dans vos textes ?

- Pour garder des traces, réaliser avec le groupe une silhouette – le format et préciser quelques éléments. Un exemple est disponible ci-dessous.

- Terminez l'activité par liste de questions de métacognition (E)

Exemple de ce qu'on peut isoler comme éléments de synthèse. Le choix de ne pas traiter simultanément caractère / physique et pensées a été pris pour permettre aux élèves d'organiser leurs idées.



Eléments obligatoires :
- Un titre ;
- Des paragraphes pour « trier» les informations ;
- Une description physique du personnage (précise, pour pouvoir se l'imaginer)

Petits plus :
- utilisation d'adjectifs, de comparaisons, de métaphores, de compléments du nom… pour décrire ;
- placer une illustration ;
- donner du plaisir au lecteur…

« Miniatures » des textes proposés aux élèves

Prénom : .... / .... / .... E

J'étais une jeune fille laide

C'était un laideron, petit et maigre, avec un nez en trompette, rouge et brillant. Ses joues larges avaient un teint sale. Les yeux très enfoncés disparaissaient presque derrière des pommettes osseuses et saillantes. Ce visage était encadré de cheveux mi-longs, brun clair et raides comme des baguettes de tambour... L'ensemble de la silhouette paraissait anguleux et maigre.

Elle avait quinze ans, l'âge ingrat. Nul besoin de vous expliquer que lors des boums, elle faisait tapisserie. Même le petit gros ou le grand boutonneux ne serait pas venu l'inviter pour tout l'or du monde !

Du coup, elle s'était trouvé un refuge, un parc abandonné pas très loin de chez elle, où elle pouvait s'efforcer à rêver à d'autres journées bien plus belles que celles qu'elle avait pour le moment... Elle se voyait, belle, belle, belle...

Anne-Marie Selinko

Madeleine encaisse l'essence et s'occupe des papiers de location de voitures.

C'est une grande sentimentale, elle a toujours sur sa caisse des romans-photos racontant des histoires d'amour, de fiancés qui se quittent et se retrouvent, de voyages dans les îles, de baisers sous les palmiers et de ciel étoile en Floride ou à Tahiti. Madeleine répond au téléphone, tamponne les chèques, donne les papiers, tend les clés, parle aux clients, rend la monnaie. Mais elle garde toujours un œil sur son roman-photo. Du matin au soir.

Une moitié de Madeleine est assise derrière la caisse pour les clients de la station-service, l'autre moitié de Madeleine est allongée sur une plage de sable blanc avec les héros de ses histoires d'amour ! Elle rêve de voyages, de plages, et n'attend qu'une chose... Prendre un avion pour une île paradisiaque...

Extrait de « Mon père est un gangster » de Yann Couvin

Extrait de James et la grosse pêche

Tante Éponge était petite et ronde, ronde comme un ballon. Elle avait de petits yeux de cochon, une bouche en trou de serrure et une de ces grosses figures blanches et flasques qui ont l'air bouillies. Elle ressemblait à un énorme chou blanc cuit à l'eau.

Tante Piquette, au contraire, était longue, maigre et osseuse, elle portait des lunettes à monture d'acier fixées au bout de son nez avec une pince à linge. Sa voix était stridente et ses lèvres minces et mouillées. Quand elle s'animait ou quand elle était en colère, elle envoyait de petits postillons.

Extrait de Tistou les pouces verts

Le jardinier Moustache était un vieil homme solitaire, peu bavard et pas toujours aimable. Une extraordinaire forêt, couleur de neige, lui poussait sous les narines.

La moustache de Moustache, comment vous la décrire ? Une véritable merveille de la nature.

Les jours de bise, lorsque le jardinier s'en allait la pelle sur l'épaule, c'était superbe à voir ; on aurait dit deux flammes blanches qui lui sortaient du nez et lui battaient les oreilles.

Maurice Druon

Compère Gredin

Compère Gredin avait une énorme barbe broussailleuse qui lui couvrait la figure, sauf le front, les yeux et le nez. Ses poils formaient des épis hérissés comme les poils d'une brosse à ongles. D'affreuses touffes lui sortaient même des oreilles et des narines.

Cet affreux personnage avait l'impression que sa barbe lui donnait l'air particulièrement sage et noble. Mais, en vérité, cela ne trompait personne. Petit gredin dans son enfance, il était maintenant un vieux gredin de soixante ans.

Roald Dalh, Les deux gredins.

11

Exemple de référentiel pour le cahier de synthèses

Prénom : _____ .... / .... / ....

Silhouette du portrait

Voici comment peut s'organiser le texte descriptif envisagé :

TITRE *(en rapport avec le personnage décrit)*

TEXTE

Une proposition d'organisation des paragraphes :

Paragraphe 1 : où on décrit le personnage, donne des indications sur son physique

Paragraphe 2 : où l'auteur renseigne sur le personnage dans son ensemble : comment il se comporte (caractère, ...) et comment il occupe son temps (métier, loisir, ...).

Paragraphe 3 : où le lecteur est mis au courant des pensées du personnage face à une situation donnée.

➔ des expansions (adjectifs, CN, propositions relatives) et des comparaisons peuvent aider à détailler certains aspects du personnage

Parfois, une illustration est proposée, pour donner du « cachet » au texte et exposer la manière dont l'auteur perçoit son personnage

,

NOM DE L'AUTEUR

Parfois les références du texte

COMMENTER – étape 1

3

Outils pour élaborer des commentaires efficaces et variés

« Le texte de Valeria »

A- Phase de préparation à l'élaboration des commentaires dans les textes des partenaires en répondant à plusieurs questions :

- quels sont les objectifs que nous allons poursuivre en commentant les textes ?
- quels sont les aspects des textes dont nous pouvons parler ?
- comment allons-nous nous y prendre ?

Cette activité peut se faire, selon la classe, soit directement, soit après un premier temps de commentaires en sous-groupes afin de voir ce que les élèves sont capables de faire.

1) Mise en situation et intention

- Retracez avec les élèves les différentes étapes par lesquels ils sont passés pour le moment pour construire leur production d'écrit : un temps d'annonce de la tâche et de construction du panneau « situation de communication », un premier jet, une activité où on a analysé des modèles d'auteurs pour déterminer le format attendu, une réécriture suite à cela.

- Faites évoquer à la classe l'évolution perçue entre le premier et la deuxième version: quelles différences voit-on ? Pourquoi ? Quels sont les éléments qui ont aidé à faire ces modifications ?

- Expliquez la prochaine étape pour améliorer encore les textes : « nous allons travailler en coopération en commentant les textes des autres. Le but est d'aider chacun à améliorer son écrit. Avant cela, nous allons réfléchir sur comment nous allons faire cela, et sur quoi nous pouvons donner des commentaires aux autres pour qu'ils améliorent leur production. »

- Distribuez le document élève « Un texte à commenter » : il s'agit d'un texte d'une élève d'une autre classe (Valéria) à qui on a demandé la même tache d'écriture. Précisez qu'il s'agit d'une élève de 5ème primaire et que c'est sa deuxième version (mêmes conditions que votre classe).

- Laissez un temps individuel de prise de connaissance de la production et demandez à chacun de commencer à faire des commentaires sur ce texte, sans aucune autre précision pour l'instant.

2) Réalisation de la tâche

- Pendant la réalisation de la tâche, invitez les élèves qui sont bloqués ou qui ne savent pas comment faire à écrire les questions qu'ils se posent.

- Après une dizaine de minutes de réflexion individuelle, interpellez la classe : est-ce que ça vous semble simple ? Compliqué ? Quelles difficultés rencontrez-vous ? Comment vous y prenez-vous ?

- Pour permettre à chacun de continuer la tâche avec plus de précisions, élaborez collectivement une liste d'éléments à prendre en compte lors de la rédaction des commentaires. Notez ces éléments sur un panneau afin qu'ils puissent être réutilisés par la suite.

Voici un exemple de référent auquel on pourrait arriver :

Nous pouvons parler …

- du contenu	* des personnages (caractère, physique, …)
	* des moments du texte
	* du choix du titre
	* du message de l'auteur
	* impression en lisant le texte
	* lien avec la consigne d'écriture
- de la forme	* structure du texte
- des phrases	* majuscule, point, ponctuation
	* sens
	* lien entre les phrases (connecteurs)
- de l'orthographe	* accords
	* mots corrects
- du vocabulaire	* mots étonnants
	* mots simple, trop compliqués, …
	* mots trop répétés
- du « visuel »	* soin, illustration
	* écriture, calligraphie

…

- Formez des duos ou des trios avec toujours la même consigne : commenter le texte reçu afin que son auteur puisse l'améliorer. L'outil construit va aider à la réalisation de la tâche.

- En relance, distribuez au besoin la fiche suivante, proposant des règles pour rédiger des commentaires (au niveau du « comment faire ». Laissez les élèves travailler une dizaine de minutes avec ces deux outils.

Quelques règles pour rédiger les commentaires :

- les conseils doivent être clairs, compréhensibles ;
- donner des exemples pour permettre d'améliorer ;
- faire attention à l'orthographe (on ne peut pas ajouter des erreurs !) : utiliser des outils pour vérifier ;
- mettre en évidence ce qu'il faut changer : attirer l'attention en utilisant des couleurs / un code ;
- proposer des corrections, écrire une règle, ajouter des explications

...

- Après un temps de recherche, laissez exprimer les élèves : est-ce que ça leur paraît plus simple qu'au début ? Comment s'y prennent-ils maintenant ? Quelles sont les stratégies qu'ils utilisent pour que l'auteur du texte – qui recevra les commentaires par écrit – puisse comprendre ce qui est proposé et s'améliorer ?

- Affichez au tableau (ou projetez) le texte en grand format (il peut être utile de privilégiez un travail partie par partie afin de veiller à la lisibilité et au travail dans le texte). Expliquez que vous allez ensemble rédiger les commentaires pour Valéria.

- Faites oraliser la relance donnée à quelques groupes afin d'avoir en tête les règles pour commenter un texte.

- Travaillez d'abord sur la première partie : titre et premier paragraphe. Faites exprimer d'abord des feedbacks positifs à dire : quels sont les aspects qui sont déjà corrects, intéressants (la formation des paragraphes par exemple). Discutez avec le groupe sur l'intérêt de recevoir aussi des commentaires positifs (valorisation, choses sur lesquelles on peut compter, sensation de ne pas devoir tout recommencer, …)

- Envisagez ensuite les améliorations à suggérer. Pour chaque proposition, reportez-vous au document construit : quel type d'élément s'agit-il (orthographe, accord, idées, forme du texte etc…) et insistez surtout sur la manière de faire passer ce message afin que l'auteur puisse s'améliorer. Ecrivez vous-même sur le texte agrandi les propositions des élèves, de manière bien visible et claire.

- Faites de même pour la deuxième partie (les deux paragraphes restants), sans oublier de faire exprimer des commentaires au niveau des idées (quelles pistes pour amener des informations supplémentaires, …).

3) Structuration et traces

- A l'issue du travail, demandez aux élèves s'ils pensent que Valéria pourra améliorer son texte et pourquoi.

- Poser des questions pour réfléchir sur la tâche :
  - comment vous y êtes-vous pris ?
  - quels sont les éléments qui sont importants à retenir quand on rédige des commentaires pour quelqu'un ?
  - demain, vous allez rédiger des commentaires pour les autres, quelles stratégies allez-vous garder ?

- Selon votre classe, il peut être utile (ou non) de rédiger une charte de vie pour l'organisation des discussions sur les textes dans un climat positif et serein. En voici un exemple :

Quelques règles pour organiser nos discussions :

- S'écouter l'un, l'autre sans se couper la parole ni la monopoliser ;
- Respecter les idées des autres et garder un esprit d'entraide (rires et critiques négatives restent au placard) ;
- Rester dans le sujet ;
- Justifier ses opinions : expliquer pourquoi on dit cela ;
- Parler doucement

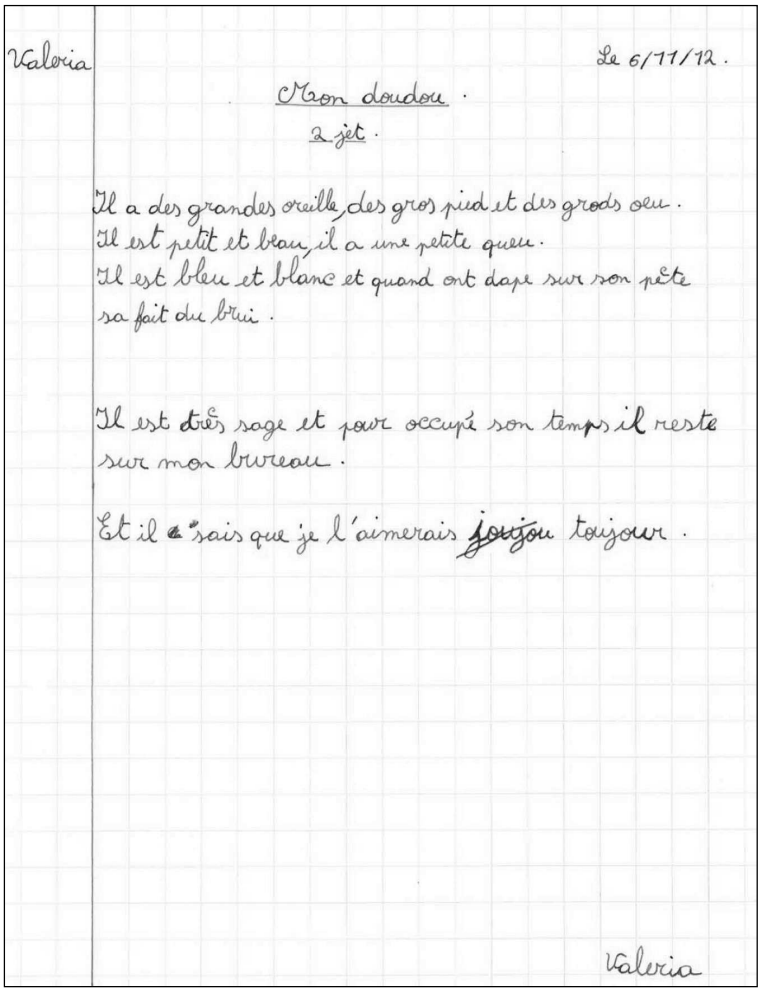
…

Document à distribuer aux élèves

Prénom : ……	… / … / ……	

Un texte à commenter

Voici le texte de Valeria, une élève de 5ème primaire qui a reçu la même tâche d'écriture que toi. Quels commentaires pourrais-tu lui laisser pour qu'elle améliore son texte ?



Valeria

Le 6/11/12.

Mon doudou.

2 jet.

Il a des grandes oreille, des gros pied et des grods oeu.
Il est petit et beau, il a une petite queu.
Il est bleu et blanc et quand ont dape sur son pète
sa fait du brui.

Il est très sage et pour occupé son temps il reste
sur mon bureau.

Et il sais que je l'aimerais ~~jourjou~~ toujour.

Valeria

B- Elaboration des commentaires dans les textes des partenaires

1) Mise en situation - Intention

- Faites évoquez l'activité précédente à propos des commentaires sur le texte de Valeria : quelle était la tâche ? De quoi peut-on parler quand on commente un texte ? Quelles étaient les stratégies les plus efficaces ? …

- Annoncez qu'aujourd'hui, le travail de commentaires va se faire sur nos textes. Affichez au tableau les deux outils construits (de quoi on peut parler et les règles pour les commentaires) et faites-les relire par deux élèves.

- Expliquez que, pour lancer la réflexion, vous avez sélectionné au hasard quatre textes sur lesquels il y a aura une première discussion orale afin de s'intéresser davantage au contenu. Et qu'ensuite, des équipes de trois – quatre pourront travailler sur les textes.

2) Réalisation de la tâche

- Lisez à haute voix le premier texte à la classe.

- Laissez les élèves s'exprimer : quels éléments positifs peut-on relever ? Quels conseils peut-on donner pour améliorer ?

- Faites de même avec les trois autres textes sélectionnés.

- A l'issue de ce travail, formez des équipes de trois – quatre élèves (il peut être riche de varier les profils) et distribuez à chaque groupe trois ou quatre textes. Ces textes sont les productions photocopiées de camarades d'autres groupes. (En effet, un groupe s'occupe de rédiger des commentaires pour des élèves d'un autre groupe).

- Précisez qu'il s'agit de passer dix minutes par texte. Il peut être utile de prévoir un chronomètre ou de désigner un gardien du temps pour garder le contrôle du temps. Insistez sur l'exploitation des éléments issus de l'activité du texte de Valéria.

- Pendant la tâche, veillez à la bonne organisation de ce moment au niveau de la gestion du groupe : recentrez les élèves sur la tâche, ne leur permettrez pas d'interagir oralement avec les auteurs des textes, faites parler doucement afin que les réactions ne parasitent pas les autres groupes, … → placer un dictaphone sur ON dans chaque groupe pour recueillir les interactions

3) Structuration et traces

- Symboliquement, demandez à chaque élève d'aller rendre à un autre le texte commenté et laissez quelques minutes de lecture des commentaires.

- Faites un tour de table : comment avez-vous vécu cette activité ? Est-ce que les groupes ont bien fonctionné ? Vous sentez-vous plus équipés pour réécrire ? + questions de métacognition (E)

ETAYAGE SPECIFIQUE n°2

4

Outils pour éviter les répétitions
« Le vampire »

Phase de systématisation linguistique : reprise d'information d'une phrase à l'autre : les anaphores

Compétence développée : LIRE / ECRIRE 4 – Cohérence entre phrases et groupes de phrases
Supports : textes « à aménager » : le vampire, le cerf, la girafe, la chenille verte, la coccinelle

A - « LE VAMPIRE »

1) Mise en situation – Intention

- Annoncez l'intention : « vous allez apprendre à réduire les répétitions dans vos écrits ».

- Distribuez le texte « le vampire » et laissez un temps à chacun pour le lire individuellement. Le sujet est à chaque fois remplacé par une illustration.

- Faites oraliser le texte par un élève. A chaque fois qu'une illustration est rencontrée, il s'agit de dire « le vampire ».

- Laissez exprimer le groupe sur le problème du texte : il y a trop de répétitions du personnage principal : le vampire.

- Annoncez la consigne de travail : améliorer ce texte pour le rendre audible et lisible en remplaçant l'illustration par un mot ou groupe de mots pour éviter les répétitions.

2) Réalisation de la tâche

- Laissez les élèves travailler seul pendant une dizaine de minutes.

- Formez des duos ou des trios et laissez-les comparer leurs propositions.

- Organisez ensuite un échange : est-ce simple ? Comment vous y prenez-vous ? Quelles difficultés rencontrez-vous ?

→ placer un dictaphone sur ON dans chaque groupe pour recueillir les interactions

- En relance, distribuez aux groupe l'outil « pirate » pour ouvrir les idées et le champ : il s'agit d'une carte mentale où le mot « pirate » a été décortiqué. Laissez quelques minutes à chaque équipe pour le découvrir et comprendre son fonctionnement.
- Faites un tour de table : pourquoi vous ai-je donné cela ? à quoi peut bien servir ce document ? comment est-il réalisé ? quels sont les différents aspects qui sont pris en compte ?

- A l'issue de ce temps de parole permettant de découvrir que la carte mentale est un levier pour trouver des idées et des mots pour remplacer le personnage, demandez à chaque groupe de créer, sur une feuille A3 blanche, la carte mentale du vampire.

- Quand les affiches sont réalisées, faites-les tourner dans les groupes (deux tours) afin que les autres puissent les regarder. Apposez-les ensuite au tableau.

- Faites évoquer l'utilité de cet outil pour le travail qui nous occupe : éviter des répétitions.

3) Structuration et traces

- Mettez en évidence avec les élèves les différentes possibilités découvertes pour remplacer un personnage : (utiliser des groupes nominaux en cherchant dans les qualités, les défauts, l'aspects physique, les actions du personnage ; en remplaçant par des synonymes, …)

- Relancer chacun individuellement dans la tâche d'aménagement du texte équipe de ces informations et des panneaux qui sont au tableau.

- Faites lire quelques propositions de textes ainsi corrigés. A l'issue de chaque lecture, faites réagir la classe : a-t-il remplacé le personnage ? est-ce correct ? quelles idées ont été exploitées ?

- Discutez aussi de la portée des remplacements : si il y a trop de remplacements, le texte semble trop lourd. Il faut donc se permettre de laisser plusieurs ils ou vampire afin de garder une cohérence d'ensemble.

- Complétez collectivement le tableau structurant « outil pour écrire » : quelles stratégies utiliser pour arriver à éviter les répétitions dans un texte ?

- Posez les questions de métacognition (E)

Texte à distribuer aux élèves

Le vampire

Ni vivant ni mort, sort de son tombeau la nuit.

se cache dans le noir pour attaquer ses victimes et les vider de leur sang.

Lèvres rouges comme le sang, ongles longs et pointus, dents crochues, peut vivre pendant des centaines d'années.

Pourtant est malheureux car personne n'aime doit donc souvent se changer en loup, en chauve-souris, ou même en brouillard.

Si la lumière touche , tombe en poussière.

Mais la seule manière de tuer , c'est d'enfoncer dans un épieu dans le cœur pendant que dort.

Méfiez-vous de qui dort dans un cercueil !

Texte inspiré de « Objectif lecture » (1998), manuel pour la classe multiculturelle, De Boeck, p. 12.

Relance : le pirate

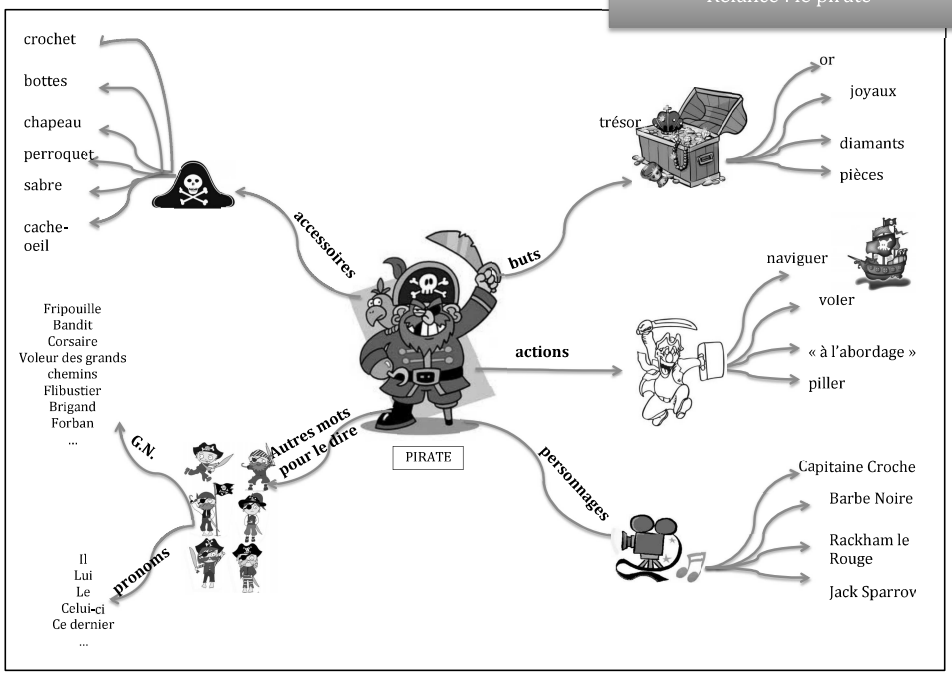


Tableau synthèse (évolutif)

<u>Outil pour écrire</u> – éviter les répétitions / se rapporter à un personnage

		Le vampire	*Le cerf*	*La chenille*	*Les pucerons*	*La girafe*	*…*
Remplace	**Pronoms**						
	Groupes nominaux - synonymes						
Se rapporte	**Déterminants**						
	Adjectifs qualificatifs						

B – Travail sur d'autres textes (1H00)

1) Mise en situation

- Redonnez l'intention aux élèves et situez l'activité dans le processus d'écriture :
« l'activité va vous aider à être plus performant en écriture pour éviter les répétitions ».

- Faites évoquer l'activité « vampire » : quelle était la tâche ? Quels ont été les apprentissages ? Quelles stratégies découvertes pour remplacer un personnage dans un texte ?...

- Expliquez que vous allez proposer un second texte pour permettre à chacun de développer sa compétence de remplacement de personnage.

- Proposez aux élèves de choisir entre 4 textes (en fonction du thème, de la difficulté). Les 5 textes envisagent des thèmes différents : la girafe, le cerf, la chenille, les pommes, la coccinelle et les pucerons. Le travail est identique que pour celui du vampire : éviter la répétition.

2**) Réalisation de la tâche**

- Laisser un temps suffisant de travail à chacun. Permettre le recours au dictionnaire, encourager à solliciter les stratégies apprises lors « du vampire », notamment à élaborer une carte mentale de l'animal.

- Après un temps de recherche individuelle, proposez aux élèves qui ont travaillé le même texte de se réunir par deux ou trois et de comparer les propositions.

- Demandez à plusieurs élèves de lire les productions ainsi finalisées et complétez au fur et à mesure des lectures le tableau « outil pour éviter des répétitions » initié la veille.

3) Structuration et traces

- Remettez en mots encore une fois la manière dont ces deux activités vont permettre d'éviter les répétitions dans les textes. Consignez cela sur un panneau et/ou un document synthèse permettant de mettre ces stratégies en mémoire.

- Posez les questions de métacognition (E)

- Pour le lendemain, demandez à chacun de compléter la dernière colonne restée vide : il s'agit de faire le travail pour son doudou.

Texte à distribuer aux élèves

Remplace l'illustration, pour éviter les répétitions.

La girafe

(nom scientifique : *Giraffa camelopardalis*) est un mammifère.

est un animal *ongulé* (possède des talons à ses pieds) et ruminant (digère les aliments comme la vache). est originaire des savanes africaines : on trouve du Tchad jusqu'en Afrique du Sud. Le mot *girafe* vient de l'arabe *zarâfa*.

est de la même famille que l'Okapi.

Au terme de millions d'années d'évolution, a acquis une anatomie unique permettant d'accomplir des performances physiques pour brouter la cime des arbres.

Chez les Grecs, passait pour la fille du chameau et du léopard.

, grâce au cou de , peut atteindre jusqu'à 5,50 m ou même 5,80 m. Le poids de est de 950 à 1100 kilogrammes pour les femelles et peut aller jusqu'à 1500 kg pour les mâles. L' espérance de vie de est de l'ordre de 25 ans. Le pelage de à dominante rousse est tacheté de jaune mais le ventre de est blanc. La tête de porte deux petites cornes recouvertes de peau. Longtemps, les hommes ont pensé que étaient muettes, mais nous savons aujourd'hui que émettent des grognements inaudibles à l'oreille humaine.

« Girafe » expliqué par Vikidia, l'encyclopédie pour les enfants.

Texte à distribuer aux élèves

Un ogre dans le jardin… Qu'on appelle aussi la bête à Bon Dieu.

est jolie, mais c'est un petit monstre ! passe son temps à dévorer les autres insectes, en particulier les pucerons.

Un monstre empoisonné

Tête noire et dos rouge à points noirs, est facile à reconnaître parmi les insectes du jardin. se chauffe au soleil avant de s'envoler à la recherche de ses proies. est sans pitié pour tous les insectes plus petits que .
est aussi capable de se défendre contre plus gros que .
Quand on attaque, sécrète un liquide orange qui sent très mauvais. Efficace : les oiseaux et les araignées se gardent bien d'essayer de croquer !

Des bébés très voraces

pond 50 œufs par jour pendant une dizaine de jours ! Au bout de 4 jours, les larves () éclosent. sont encore toutes petits et presque transparentes. Vite, à manger ! Heureusement, a pris soin de pondre à côté d'une colonie de pucerons. les dévorent un à un.
En 18 jours, mesurent 1 cm de long, 10 fois plus qu'à leur naissance …

Du jus de puceron

te raconte son repas préféré… « Il y a plusieurs façons de dévorer un puceron. Si ai faim, l'avale entièrement. le mords à la cuisse, lui injecte un peu de salive pour le ramollir, et le broie avec mes mandibules… Si suis plus gourmande, déguste du jus de puceron. Ca a un petit goût sucré très agréable…
Pour goûter, il suffit de mordre l'insecte, et ensuite d'aspirer tout ce qu'il a à l'intérieur. Bon appétit ! »

Wapiti n°133, avril 98, pp 6.7

Texte à distribuer aux élèves

Le cerf

est végétarien. Au printemps, se régale de bourgeons et des arbres. En été, quand l'herbe est abondante, avale une énorme quantité que va ensuite ruminer, comme les vaches, dans un coin tranquille. En automne, déguste les glands et les faines. Comme ces fruits secs contiennent beaucoup d'huile, se constitue une épaisse couche de graisse sous sa peau. Ce qui permet ensuite de mieux affronter l'hiver. En hiver, s'attaque alors aux arbres. en mange l'écorce et les jeunes pousses. cause parfois ainsi de gros dégâts à la forêt.

Texte à distribuer aux élèves

Procès d'une chenille verte.

Le matin même, on avait surpris, sur les petites heures, , saoule de miel, dans sa corolle de lys blanc.

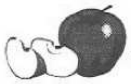
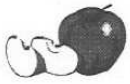
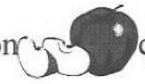
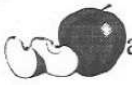
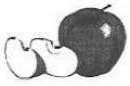
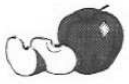
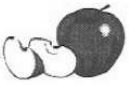
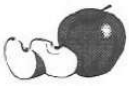
Une araignée, qui tissait juste au-dessous, avait aperçu et avait donné l'alerte.

Aussitôt, deux abeilles policières étaient accourues sur pour arrêter .

On avait roulée au cachot, dans une galerie souterraine, chez les fourmis entre deux haies d'insectes qui hurlaient leur colère au passage.

L'araignée était si fâchée du scandale, paraît-il, qu'elle offrit gracieusement son fil pour lier . Elle lia si bien que avait disparu sous les câbles, recouverte comme une momie.

Des pommes pour tous les gouts !

Grâce aux greffes, mes hommes ont « inventé »
plus d'un millier de variétés de  ,
plus grosses les unes que les autres. En Belgique,
on peut trouver une dizaine de sortes de 
différentes.
sont cueillies avant d'être tout à fait
mures et une partie de la récolte est directement
mise en vente. Mais que fait-on  qui
restent ? On laisse murir tranquillement
en essayant de conserver  au mieux. Pour
cela, on place  dans d'immenses frigos
commandés par un ordinateur. Et pour vendre 
on sort  des frigos au fur et à mesure. Cela
nous permet de manger  toute l'année !

Dauphin 1-96

Etayage spécifique n°3

5

Outils pour ponctuer un texte
« Le génie »

Phase de réflexion sur les signes de ponctuation et les effets qu'ils produisent.

Compétence développée : LIRE-ECRIRE 5 – Assurer et utiliser les unités grammaticales.
Supports : texte « le génie de Silésie »

Temps estimé : 1H30

1) Mise en situation - Intention

- Annoncez aux élèves l'intention de l'activité : « vous allez apprendre à remarquer l'importance de la ponctuation dans un texte ». Faites le lien avec le projet d'écriture « doudou » et expliquez que plusieurs élèves ont des difficultés à ponctuer leur texte.

- Expliquez que l'activité a comme point de départ un texte dont le titre est « le génie de Silésie ». Accueillez les hypothèses quant au genre et au contenu du texte. Inscrivez éventuellement ces hypothèses au tableau.

- Dites à la classe que vous allez lire le texte pour vérifier ces hypothèses. Oraliser l'écrit tel qu'il est noté sur la feuille élève, c'est-à-dire sans ponctuation. Tentez donc de ne pas vous arrêter et de ne faire de pause que lorsque c'est nécessaire.

- Faites un tour de table : qu'ont pensé les élèves du texte ? de votre lecture ? peut-on néanmoins revenir sur certaines hypothèses ? de quoi parle cet écrit ?

- Distribuez le document ***« Le génie de Silésie »***, laisser quelques minutes pour que chacun en prenne connaissance et réagisse : il manque la ponctuation.

- Annoncez la tâche : remettre la ponctuation manquante.

2) Réalisation de la tâche

- Laissez un temps de recherche individuelle d'une dizaine de minutes sans intervenir ni donner d'indices.

- Regroupez les élèves par 3 ou 4 et demandez-leur de comparer leurs propositions.

- Faites un tour de table : quelles difficultés rencontrez-vous ? Avez-vous tous les mêmes propositions ? Comment faites-vous pour mener la tâche à bien ? Que vous faudrait-il pour y arriver ?

- Choisissez dans la classe trois ou quatre textes qui sont ponctués différemment et lisez-les. Questionnez ensuite la classe sur les ressemblances, les différences et les effets produits.

- Expliquez que vous allez lire le texte mais cette fois avec la ponctuation que l'auteur a placée.

- A l'issue de votre lecture, interpellez la classe : qu'ont-ils entendu de particulier ? Est-ce que la lecture peut confirmer certains éléments? Laissez ensuite quelques minutes de réflexion aux différents groupes.

- Relancez le travail des élèves en difficulté à l'aide de ces documents en signalant bien qu'il s'agit de la ponctuation utilisée par l'auteur. (Tous ne doivent pas recevoir ces aides pour permettre le débat ultérieur).
  * Distribuez la *relance n°1 : «Nombre de phrases à former»*.
  * Distribuez la *relance n°2 : «Signes à utiliser»*.
  * Distribuez la relance n°3 *: «Nombre d'ajouts par ligne»*.

- Donnez à chaque équipe le texte photocopié sur une double page A3 et demandez de recopier les solutions imaginées.

- Faites une mise en commun en comparant les différentes propositions et en faisant émerger un débat : quand faut-il mettre un point ? une virgule ? y a-t-il une règle en vigueur ? quels sont les effets produits par les points et les virgules ?

- Comparer plus en détail le texte d'un groupe qui a reçu les relances et un qui ne les a pas reçues : quelles sont les différences ? Est-ce que le texte est faux pour autant ? Quels sont les effets que l'auteur voulait produire en ponctuant son texte de la sorte ?

3) Structuration et traces

- Faites redire aux élèves les différents signes de ponctuation et les différents effets qu'ils provoquent.

- Mettez en évidence les stratégies utilisées pour résoudre la tâche.

- Construisez ensemble une règle au niveau des points et des majuscultes (c'est la seule chose non négociable) et déterminer ensuite les différents effets produits par les virgules…

- Terminez par les quesitons de métacognitions : fiche E.

Document à distribuer aux élèves

Prénom : ……	… / … / ……	

Un texte à corriger

Quel défi ! Le texte suivant est proposé sans ponctuation. A toi de la retrouver pour que le texte devienne lisible et audible.

Le génie de Silésie

dans les montagnes de Silésie il y a un vilain génie on ne le voit pas souvent il se cache bien

savez-vous comment il est fait Il est couvert de poils comme un singe à la place des doigts

il a des griffes sa tête est une tête d'aigle avec un bec crochu quelquefois il va dans un

champ et il prend un navet et savez-vous pourquoi il aime les navets parce qu'il en fait

tout ce qu'il veut un oiseau un chat ou même un lion si ça lui fait plaisir

Inspiré de Gillet, C. et Colognesi, S. (2014), Ca s'écoute en P3, Erasme.

Relance n°1 :

Quel est le nombre de phrases dans le texte original ?

Il y a dix phrases dans le texte original.

Relance n°2 :

Voici les signes utilisés par l'auteur du texte :

- 8 points
- 2 points d'interrogation
- 6 virgules
- 1 deux-points

Relance n°3 :

Voici le nombre d'ajouts pour chaque ligne : (toujours selon l'auteur original…)

- ligne 1 : 1 virgule et 3 points
- ligne 2 : 1 point d'interrogation, 2 virgules et 1 point
- ligne 3 : 2 points et 1 virgule
- ligne 4 : 1 point et 1 point d'interrogation
- ligne 5 : 1 point, 2 virgules et 1 deux-points

COMMENTER – étape 2

Commenter le texte des autres pour les aider à l'améliorer
« Sur les textes dactylographiés »

6

Travail préalable : dactylographier les textes des élèves en utilisant une police lisible – script. Il est permis d'aménager quelques erreurs orthographiques en le signalant par un mot en gras.

Temps estimé : 1H30

1) Mise en situation

- Rappelez les différentes étapes vécues pour l'instant pour améliorer la production : les moments amenés par l'enseignants (organisation du texte, activité pour éviter les répétitions, réflexion sur la ponctuation) ; et les conseils / pistes pour être plus efficaces amené par les élèves eux-mêmes (moment d'échange à propos des textes, discussions en groupe…).

- Demandez aux élèves quel intérêt ils trouvent dans tout cela, s'ils voient leur texte bouger, et comment.

- Annoncer que cette séance va servir à faire des commentaires, comme on l'a déjà fait, mais à partir des textes améliorés par les activités « vampire » et « génie ».

- Faites évoquer les règles et les éléments discutés pour rédiger des commentaires (de quoi on peut parler, comment…) : afficher le panneau ou/et relire le document référent.

- Reformez les groupes de travail de 3-4. Veillez à donner d'autres textes que sont envisagés la première fois pour permettre aux commentaires d'être les plus variés possibles et aux auteurs d'avoir différents relecteurs.

2) Réalisation de la tâche

- Distribuez les textes aux élèves, signalez votre travail de retranscription. Lancez les élèves dans la tâche en respectant la même logique que l'autre fois : 10 minutes par relecture. → placer un dictaphone sur ON dans chaque groupe pour recueillir les interactions

3) Structuration et traces

- Comme la première fois, un élève va rendre à un autre son texte, et chacun peut prendre connaissance des commentaires qui lui sont destinés. + Questions de métacognition (E).

Etayage spécifique n°3

7

Vocabulaire spécifique au portrait
« Adjectifs en bataille »

Phase d'apport de vocabulaire spécifique adapté à la description physique.

Compétence développée : LIRE-ECRIRE 5/6 – Assurer et utiliser les unités lexicales.
Supports : liste de mots à classer

Temps estimé : 50'

1) Mise en situation - Intention

- Expliquez que les textes avancent bien, et qu'on voit l'évolution d'une activité à une autre.

- Mentionnez que l'effort qu'il reste encore à faire se situe au niveau des termes utilisés et signalez l'intention de l'activité : « vous allez apprendre des mots de vocabulaire spécifique au portrait et à la description physique pour pouvoir les utiliser dans vos textes ».

- Demandez aux élèves de prendre une feuille de papier et mettez-les au défi, en une minute, d'écrire le plus d'adjectifs possibles permettant de décrire un personnage au sujet de son physique.

- A l'issue de cette minute, organisez un tour de table et écrivez tous les mots proposés au tableau.

- Distribuez le document « Adjectifs en bataille », faites lire et reformuler la consigne.

2) Réalisation de la tâche

- Laissez du temps aux élèves pour réaliser la tâche en découpant ou en coloriant les étiquettes en fonction du classement qu'ils proposent.

- En relances :
  * 1 : suggérez d'utiliser le dictionnaire pour les mots nouveaux. Chaque fois qu'un élève a trouvé un mot, il peut arrêter le groupe pour lire la définition et en faire ainsi bénéficier tout le monde ;
  * 2 : pour aider ceux qui en ont besoin, proposez les catégories suivantes comme base du classement :

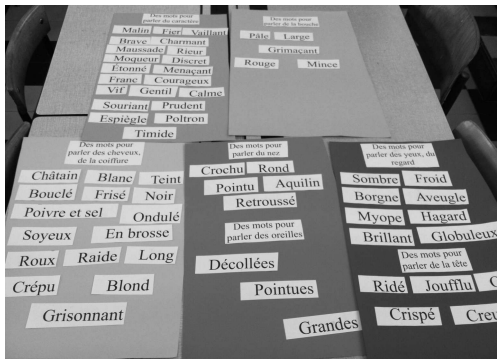
Les catégories pour classer ces mots :

LE CARACTERE	LES OREILLES	LA BOUCHE	LE NEZ
LES YEUX – LE REGARD	LES CHEVEUX – LA COIFFURE		LA TÊTE

- Formez 7 groupes et attribuez à chaque groupe une des catégories (cfr. Relance). Demandez aux équipes de se mettre d'accord sur les mots qui appartiennent à cette catégorie et proposez-leur de les recopier sur un panneau.
  Il peut aussi être facilitateur de distribuer les étiquettes agrandies qu'il faudra découper et coller sur le panneau. Notez alors l'intitulé de la catégorie à l'avance.

- Pour la mise en commun, invitez un élève de chaque groupe à lire les termes choisis et à les expliquer. Chaque présentation sera l'occasion d'afficher le panneau au tableau. Corrigez si nécessaire en faisant appel aux définitions lues.

Exemple de panneaux pouvant être réalisés :



3) Structuration et traces

- Faites reformuler l'objectif annoncé au début et l'utilité de cette activité : découvrir de nouveaux mots pour améliorer les textes.

- Demandez à chacun de choisir parmi les mots qui sont sur les affiches cinq nouveaux mots. Indiquez que ces cinq mots choisis devront être incorporés dans les textes des doudous afin de les enrichir. Faites recopier ces mots sur un post-it qui sera apposé sur le texte pour un aménagement lors de la prochaine réécriture.

- Terminez par les questions de métacognition E.

Document à distribuer aux élèves

Prénom : ……	… / … / ……	

Adjectifs en bataille

Les adjectifs suivants ont été mélangés. Leur point commun ? Ils peuvent tous être utilisés pour décrire le physique de quelqu'un… Imagine un classement précis de ces termes. Tu peux soit découper les bandelettes et les ranger, soit utiliser des couleurs différentes.

Châtain	Blanc	Grisonnant	Noir
Vif	Brillant	Sombre	Froid
Rieur	Charnue	Rouge	Pointues
Retroussé	Court	Prudent	charmant
Grandes	Décollées	Brave	Courageux
Vaillant	Discret	Timide	Poltron
Calme	Gentil	Espiègle	Fier
Globuleux	Hagard	Menaçant	Étonné
Court	Long	Raide	En brosse
Pointu	Long	Aquilin	Crochu
Franc	Maussade	Moqueur	Malin
Rond	Mince	Ovale	Creusé
Vide	Myope	Aveugle	Borgne
Bouclé	Ondulé	Crépu	Soyeux
Souriant	Ridé	Grimaçant	Crispé
Joufflu	Rouge	Pâle	Sombre
Aplati	Roux	Blond	Frisé
Poivre et sel	Teint	Large	Pincé

Exemple de grille de relecture

Remplis cette grille afin de pouvoir évaluer ton portrait.

	Mon avis		***L'avis d'un camarade***		***L'avis de mon enseignant***	
1. La silhouette	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
Est-ce que j'ai écrit un ***titre*** ?						
Est-ce que j'ai écrit un ***texte*** sous le titre ?						
Est-ce que j'ai utilisé des paragraphes ?						
Est-ce que j'ai ***signé*** ?						

2. Le texte + le contenu

Est-ce que j'ai fait plusieurs phrases, ***en rapport*** avec le personnage, l'objet que je voulais décrire ?						
Est-ce que je décris mon personnage dans un paragraphe ?						
Est-ce que je donne des informations sur les pensées de mon personnage ?						
Est-ce que j'ai utilisé des ***adjectifs*** pour décrire mon personnage ?						
Est-ce que j'ai utilisé des ***comparaisons*** pour décrire ? (comme…)						
Est-ce que mes phrases commencent par une ***majuscule*** ?						
Est-ce que mes phrases se terminent par un ***signe de ponctuation*** ?						
Est-ce que j'ai utilisé des ***termes de vocabulaire spécifiques au portrait*** ?						

3. La présentation

Est-ce que j'ai été ***soigneux*** dans mon écriture ?				
Est-ce que mon document est ***propre***, a-t-on envie de le lire ?				

En regardant cette grille, je peux dire que mon texte :

O est très bien construit
O doit être un peu amélioré pour
O doit être retravaillé !