LES EFFETS DES MODES D'ÉTAYAGE SUR L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES EN PRODUCTION ÉCRITE L'exemple d'un projet d'écriture long conduit par une enseignante débutante en CM1

Bruno Fondeville, Véronique Paolacci

▶ **To cite this version:**

Bruno Fondeville, Véronique Paolacci. LES EFFETS DES MODES D'ÉTAYAGE SUR L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES EN PRODUCTION ÉCRITE L'exemple d'un projet d'écriture long conduit par une enseignante débutante en CM1. Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques., 2008, 978-2-85919-247-1. hal-03544426

HAL Id: hal-03544426

https://univ-tlse2.hal.science/hal-03544426

Submitted on 26 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES EFFETS DES MODES D'ÉTAYAGE SUR L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES EN PRODUCTION ÉCRITE

L'exemple d'un projet d'écriture long conduit par une enseignante débutante en CM1

Bruno Fondeville[1,*] et Véronique Paolacci[2]

RÉSUMÉ

Ce texte présente une analyse des effets produits par les interventions d'une enseignante débutante auprès d'élèves du cycle 3 dont l'activité consiste à produire des récits de type conte étiologique. Les données exploitées ici sont constituées des échanges initiés par l'enseignante lors de temps consacrés au suivi individuel des productions des élèves. Leur analyse met en évidence deux phénomènes : la prédominance de modalités d'étayage de l'activité des élèves davantage orientées vers la réalisation du produit final ou la résolution de problèmes ponctuels que vers la compréhension de leurs fondements ; la présence, dans certaines de ces modalités, de tentatives d'orientation des élèves vers la compréhension de la tâche ou du problème qui restent cependant inabouties. Ces deux phénomènes participent à la formation d'un cadre de travail susceptible de déposséder l'activité des élèves de ses principaux enjeux cognitifs et langagiers. La conclusion esquisse une réflexion sur l'étude des traits qui caractérisent les pratiques des enseignants débutants en s'appuyant sur la notion de contexte socio-historique.

Mots clés : conte étiologique ; production écrite ; interactions langagières ; modalités d'étayage ; pratiques d'enseignement.

[1] GRIDIFE, ERTe 46, IUFM Midi-Pyrénées, E.SCOL, Paris 8. bruno.fondeville@toulouse.iufm.fr

[2] GRIDIFE, ERTe 46, IUFM Midi-Pyrénées, Laboratoire J. Lordat, Toulouse 2. veronique.paolacci@toulouse.iufm.fr

1. INTRODUCTION

Dans le cadre d'une étude portant sur les pratiques d'une enseignante débutante[3] visant la production de récits de type conte étiologique au cycle 3 (niveau CM1), récits inspirés du livre de Rudyard Kipling, *Histoires comme ça*[4] , nous cherchons à identifier les différents facteurs qui sont susceptibles d'aider ou au contraire de gêner le développement d'activités d'écriture et de réécriture efficientes. L'enregistrement vidéo des quatre séances consacrées à ce projet d'écriture, la retranscription des interactions langagières entre l'enseignante et les élèves et le recueil des différentes versions produites par ces derniers constituent l'essentiel du corpus. Nous présentons ici les premières analyses issues de l'observation des modalités d'étayage de l'enseignante lors des suivis individualisés des élèves en poursuivant deux objectifs :

- décrire les modes d'intervention de l'enseignante et la dynamique des échanges qu'ils induisent ;
- analyser le type d'activités qu'ils sollicitent chez les élèves.

Mais avant de présenter ces analyses, il est nécessaire de préciser l'ancrage théorique qui les sous-tend, de décrire les grandes lignes de la méthodologie utilisée et d'apporter quelques éléments de repères sur le déroulement du projet dans sa globalité.

2. CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Si l'étude des effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves constitue un domaine de recherche relativement stabilisé dans le champ des sciences de l'éducation (Bressoux, 1994 ; Marcel et al., 2002), Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004) remarquent que les connaissances produites ne permettent pas, à l'heure actuelle, une réelle compréhension des liens qui se construisent entre enseignement et apprentissage. La prédominance de travaux évaluant les effets des pratiques d'enseignement sur la base du seul lien entre les caractéristiques de ces pratiques et les résultats ou progrès des élèves

---

[3] Cette jeune enseignante est dans sa troisième année d'exercice professionnel. C'est par ailleurs la première fois qu'elle s'engage dans un projet d'écriture long. C'est sur la base de ces deux caractéristiques que nous la qualifierons de débutante dans le métier et de novice dans le domaine d'enseignement concerné.

[4] Rudyard Kipling (1899, éd. 2005), *Histoires comme ça*. Folio Junior.

aurait en effet laissé dans l'ombre, selon les auteurs cités, l'étude des processus qui agissent en situation dans la dynamique des rapports entre enseignement et apprentissage. Ce constat, également partagé par les membres du GRIDIFE[5] (cf. les contributions présentées dans cet ouvrage), constituera ici le point de départ de notre réflexion. Il implique de préciser le cadre théorique dans lequel ces processus interactifs sont étudiés. Il implique également de prendre en compte les spécificités de l'objet enseigné, ici l'écriture de textes longs littéraires, et de définir ses enjeux au niveau des apprentissages des élèves.

2.1. La psychologie historico-culturelle comme cadre de référence

L'ancrage théorique de cette étude se situe dans la tradition de la psychologie historico-culturelle initiée par Vygotski (1934 /1997) et prolongée par Bruner dans ses travaux sur les fonctions du tutorat (Bruner, 1983). Les thèses soutenues par ces deux chercheurs concernant le caractère excentré des activités cognitives complexes étant désormais bien connues de la communauté scientifique (Rochex, 1997 ; Clot, 1999 ; Brossard, 2004), nous nous contenterons ici de rappeler deux des postulats qui animent leurs travaux et sous-tendent nos propres analyses sur les effets des pratiques d'enseignement.

- Le premier postulat apporte une précision à la thèse générale du caractère excentré des activités cognitives complexes. On sait en effet que, pour Vygotski, la reconnaissance de cette caractéristique n'est pas sans implication sur les situations éducatives : c'est par l'intériorisation progressive des instruments de coopération, dont en premier lieu les signes verbaux, que se construit chez l'enfant la pensée consciente lui permettant de réguler les fonctions psychiques supérieures (Bronckart, 1985).
- Le second postulat qui nous retiendra constitue l'un des principaux fils conducteurs du texte de Bruner (1983) sur les fonctions du tutorat. Il peut se lire comme un complément du postulat précédent invitant à se prémunir d'une vision trop rapide du rôle des interactions de tutelle dans le guidage réussi d'une activité d'apprentissage. En effet, la réussite d'une relation de tutelle passe, pour Bruner, par une condition indispensable : pour que le débutant tire un bénéfice de l'assistance de l'expert, indique l'auteur, la compréhension de la solution doit précéder sa production (Bruner, 1983, 263). C'est à cette condition que le débutant se trouve en posture de coordonner, de manière

[5] Groupe de Recherche sur les Interactions Didactiques.

volontaire, les moyens qui lui permettent d'anticiper et de réaliser la résolution du problème qui se présente à lui.

Notre propre manière d'envisager les effets des pratiques d'enseignement tente de tirer parti de ces deux postulats. Pour comprendre les effets des pratiques d'enseignement, il nous paraît en effet nécessaire d'observer ces pratiques du point de vue des outils sémiotiques qu'elles véhiculent, notamment lors des interactions didactiques entre l'enseignant et les élèves. Ce qui est en jeu, c'est en effet d'expliquer en quoi ces interactions participent à la construction d'instruments sémiotiques susceptibles d'être appropriés par les élèves pour réguler, de manière autonome, leur propre activité.

Dans cette perspective, nous souhaitons observer les traces des effets des pratiques d'enseignement au travers des activités qu'elles sollicitent de la part des élèves. La distinction opérée par Bruner (1983) entre compréhension et réalisation de la tâche revêt en ce sens un intérêt particulier. Elle incite en effet à observer les effets des pratiques d'enseignement non pas seulement à partir des changements qui interviennent dans les versions successives des textes produits par les élèves, mais à partir des conditions didactiques, dont les échanges verbaux impulsés par l'enseignant, qui ont présidé à leur élaboration. Par ailleurs, l'intérêt de cette distinction réside dans son actualité scientifique, et plus précisément dans la description de plus en plus affinée des effets parfois contre-productifs des modalités d'aide mises en place par les enseignants auprès des élèves les plus fragiles dans les activités d'apprentissage. Nous pensons ici aux analyses produites récemment dans le cadre des travaux de l'équipe ESCOL[6] (Bonnéry, 2003 ; Bautier et Rochex, 2004) et du réseau RESEIDA[7] (Bautier et Goigoux, 2004 ; Pandraud, 2005) sur les rapports entre pratiques d'enseignement, formation des difficultés d'apprentissage et inégalités sociales dans l'accès aux savoirs scolaires. Ces résultats montrent en effet qu'en se situant dans une logique d'adaptation aux difficultés réelles ou supposées des élèves, les pratiques d'enseignement ont tendance à renforcer involontairement, chez certains élèves, un engagement qui se situe davantage dans une logique d'effectuation de la tâche que dans une logique de compréhension de l'activité intellectuelle sollicitée par celle-ci.

---

[6] Education et SCOLarisation.

[7] REcherche sur la socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages.

2.2. L'enseignement de l'écriture de textes longs, entre logique de production et logique d'apprentissage

L'enseignement de l'écriture de textes longs a fait l'objet d'une production scientifique conséquente au cours de ces vingt dernières années. Elle a accompagné l'émergence et la consolidation de la didactique de l'écriture (Halté, 1982 ; Groupe EVA, 1991 ; Barré-De Miniac, 2000 ; Plane, 2002-2003). Notre propos, dans le cadre de ce texte, n'est pas de rendre compte des connaissances qui ont pu se constituer au cours de ces dernières années sur ce sujet, et notamment sur le processus rédactionnel[8]. Il ne s'agit pas davantage de développer une argumentation sur l'apport décisif de ce travail innovant dans la modélisation de l'enseignement de l'écriture. Nous voudrions plutôt rapporter quelques-uns des constats effectués par certains chercheurs issus de la didactique du français et des sciences de l'éducation concernant la manière dont ces travaux ont sans doute contribué, indirectement, à infléchir les pratiques contemporaines d'enseignement de l'écriture.

La plupart de ces constats convergent sur un point : l'appropriation parcellaire, par les praticiens, du modèle didactique de l'écriture constitué au cours de ces vingt dernières années aurait conduit ces derniers à développer des pratiques d'enseignement davantage focalisées sur la production de textes achevés que sur les activités langagières qui président à leur production (Bernié, 2002 ; Bucheton, 2002 ; Jaubert, Rebière et Bernié, 2004). On ajoutera que, du point de vue des auteurs cités, les différentes modélisations du processus rédactionnel ayant marqué les travaux de la didactique de l'écriture sont susceptibles d'expliquer en partie la formation de ce phénomène. Ainsi en est-il de l'importance accordée par la didactique de l'écriture à la construction d'outils de planification et de régulation le plus souvent formalisés et centrés sur des aspects textuels. Par exemple, dans son analyse des différents modèles didactiques de l'écriture et des formes d'évaluation correspondantes, Bucheton (2002) note que les outils d'évaluation de l'écrit actuellement utilisés par les praticiens, outils le plus souvent affiliés au modèle cognitif du processus rédactionnel, ont tendance à pointer des compétences « *qui relèvent d'une conception de l'écriture comme un enchaînement mécanique d'activités de mise en texte, mise en mots et mise en normes* », le risque étant alors « *de transformer la tâche d'écriture, aux yeux de l'élève, en un enchaînement d'activités mécaniques et ponctuelles* » (Bucheton, 2002, 36). Jaubert et al. (2004) se montrent également

[8] Sous l'influence du modèle de la production verbale proposé par Hayes et Flower en 1980.

réservés sur les effets produits par un modèle didactique qui aurait conduit les enseignants à s'orienter vers une approche de l'écriture centrée sur le produit terminal et l'élaboration de critères formels. Cette centration serait alors de nature à renforcer les dérives technicistes des dispositifs utilisés par les enseignants pour faire écrire les élèves (Bernié, 2002).

Quels que soient les motifs ayant présidé à cette configuration de l'enseignement de l'écriture, nous devons remarquer que celle-ci favorise sans doute des incertitudes sur la manière dont les enseignants envisagent les rapports entre logique de production et logique d'apprentissage, surtout dans un contexte où l'inscription de l'activité d'écriture de textes longs dans un projet valorisé et finalisé (par exemple produire des textes destinés à publication dans une sphère sociale) est de nature à renforcer l'indifférenciation entre ces deux logiques ou la prédominance de l'une sur l'autre. Il est donc nécessaire d'identifier, et sans doute de clarifier, les enjeux d'apprentissage que peuvent recouvrir des activités scolaires visant à faire écrire des textes longs aux élèves de l'école primaire.

En conservant en arrière-plan les analyses présentées un peu plus loin, nous voudrions insister sur la nécessité d'inscrire les différents apprentissages mobilisés dans l'écriture dans une réflexion plus globale sur le processus d'acculturation aux pratiques scolaires de l'écriture.

En effet, apprendre à écrire et réviser un texte long dans le cadre scolaire, ici un récit structuré sur un plan narratif, c'est fondamentalement apprendre à se saisir du texte à élaborer (et du texte en cours d'élaboration) comme un écrit qu'il est possible d'observer dans son fonctionnement langagier et textuel, de travailler et de reprendre, au regard de ce que l'on cherche à dire et des effets que l'on cherche à produire. Or, comme en témoignent les études classiques sur ces phénomènes d'acculturation des élèves à la culture écrite (Lahire, 1993), les activités ainsi sollicitées par les pratiques scolaires sont étroitement liées à l'élaboration de postures distanciées à l'égard des textes travaillés. Ces dernières sollicitent en effet, de la part des élèves, des activités d'observation et de manipulation du langage et de la langue qui nécessitent de se saisir du texte en se situant hors des événements racontés et en s'instituant, dans le cas des productions écrites, comme le législateur de ses propres idées (Lahire, 1993). En ce sens, ce qui est en jeu dans les activités d'écriture ne saurait se réduire à la seule question des compétences linguistiques ou des types de texte à acquérir (Bautier, 1997).

Dans ces conditions, la compréhension des effets des pratiques d'enseignement sur les apprentissages effectués par les élèves dans

une activité d'écriture de récits étiologiques nécessite de se doter d'un cadre d'analyse qui ne se limite pas à l'observation des seuls procédés par lesquels l'enseignant permet aux élèves de produire un texte conforme à la structure du récit attendu. En nous inscrivant dans les apports de la psychologie historico-culturelle, nous portons notre attention sur les activités cognitives et langagières sollicitées par les pratiques d'enseignement. Il s'agit plus particulièrement, dans ce qui suit, d'analyser la manière dont les modes d'intervention de l'enseignante instituent (ou pas) des espaces d'interactions dans lesquels puissent se construire, chez les élèves, les instruments de coopération leur permettant d'instaurer une distance à leur écrit pour en observer le fonctionnement, en éprouver les limites et envisager, de manière volontaire, les réajustements ou développements nécessaires.

3. MÉTHODOLOGIE

Nous l'avons signalé dans l'introduction de ce texte, l'ensemble de notre corpus est constitué de l'enregistrement vidéo des quatre séances consacrées à la mise en œuvre d'un projet d'écriture de contes étiologiques en classe de CM1 et des différentes versions produites par les élèves. Par ailleurs, à l'issue de cette investigation, nous avons demandé à l'enseignante de porter une appréciation sur chacun des élèves concernant leur niveau de réussite ou difficulté dans le domaine de l'écrit, et plus largement dans l'ensemble des autres domaines enseignés.

L'ensemble des données ont été retranscrites. Dans la mesure où l'enseignante nous a autorisé à la suivre dans tous ses déplacements, nous avons notamment eu l'occasion d'enregistrer les échanges conduits par celle-ci lors des suivis individuels des élèves. Ce sont ces données que nous allons présenter dans les analyses qui suivent. Cependant, pour comprendre leur statut, il est nécessaire d'apporter quelques précisions sur le déroulement global de ce projet.

En amont des séances d'écriture que nous avons pu enregistrer, et avec l'intention de les préparer, l'enseignante a initié auprès de ses élèves des activités consacrées à la découverte d'un recueil d'histoires de Kipling, *Histoires comme ça*[9]. Ainsi, durant quelques séances courtes, trois histoires ont fait l'objet d'une observation systématique et comparative, essentiellement du point de vue de leur structure

[9]Trois histoires ont plus particulièrement fait l'objet d'un travail en classe : « Le chameau et sa bosse » ; « La baleine et son gosier » ; « Le léopard et ses tâches ».

narrative. L'enseignante a ainsi construit, avec les élèves, un tableau détaillant la structure supposée commune à ces trois histoires :

- situation de départ ;
- les animaux qui interviennent et ce qu'ils font ;
- le personnage ou l'animal qui va permettre la transformation ;
- la situation finale.

Ce tableau, présenté par l'enseignante comme un outil d'aide à la planification et à la régulation de l'activité d'écriture des élèves, constituera une référence centrale dans la désignation de la tâche visant à initier l'écriture des premières versions lors de la première séance que nous avons enregistrée, l'enseignante insistant à plusieurs reprises, à cette occasion, sur la nécessité de respecter les différentes étapes inscrites dans ce tableau. Ainsi, après que l'enseignante s'est assurée que chaque élève avait choisi la question qui allait structurer l'écriture du récit (par exemple, *pourquoi la girafe a un long cou ?*), ces derniers ont été invités à écrire leur récit sur un temps de 30 minutes environ. Les deux autres séances seront consacrées à la poursuite des écrits des élèves avec, à chaque fois, un dispositif pédagogique identique : l'enseignante, à partir de diverses consignes, laisse la majeure partie des élèves poursuivre leur écrit de manière autonome et se consacre à un petit groupe d'élèves (entre 4 et 6) rencontrant des difficultés dans l'écriture de leur récit. Dans un second temps, l'enseignante se déplace dans la classe pour suivre individuellement les élèves qui avaient été laissés en autonomie. Ce sont ces échanges que nous avons retranscrits et analysés.

Pour analyser ces données et définir les activités sollicitées par l'enseignante, nous avons, dans un premier temps, procédé à un inventaire systématique des différents objets et modes des interventions, de celle-ci lors de ces suivis individuels. Sur cette base, nous avons cherché à dégager ce qui était commun et différent dans ces interventions en prenant en compte la dynamique des échanges qu'elles semblaient induire avec les élèves. Ainsi, nous avons pu dégager les deux objets qui étaient le plus fréquemment à l'origine de ces échanges. Il s'agit,

- d'une part de la désignation de tâches ponctuelles (à l'origine de 5 échanges sur les 17 enregistrés) : « *là il faut tu rajoutes une virgule* » ;
- d'autre part du caractère jugé trop implicite par l'enseignante de certains passages des textes produits (à l'origine de 8 échanges sur les 17 enregistrés) : « *tu n'expliques pas pourquoi il va voir le génie* ».

4. PRÉSENTATION DES ANALYSES

4.1. L'analyse des modes d'intervention ayant pour objet la désignation de tâches ponctuelles

La plupart des interventions qui prennent comme point de départ la désignation d'une tâche à effectuer ont comme caractéristique de porter sur des aspects ponctuels du texte et de viser l'expansion de ceux-ci. La tâche consiste alors le plus souvent, pour les élèves, à décrire les caractéristiques de personnages ou de lieux.

On doit cependant constater une certaine diversité dans les modalités de désignation et d'étayage de la tâche ainsi définie. On peut en effet observer que celle-ci est désignée tantôt en mettant l'accent sur des aspects syntaxiques (par exemple, l'enseignante demande à l'élève d'ajouter un complément au nom ou un adjectif), tantôt sur des aspects sémantiques (par exemple, l'enseignante demande à l'élève d'enrichir la description d'un personnage ou d'un lieu), sans que nous puissions réellement identifier un motif à cette alternance.

D'autre part, l'observation des modalités d'étayage de la tâche désignée atteste de différents procédés dans les pratiques de l'enseignante. Parfois, la tâche est donnée sur un mode injonctif, sans aucune justification. Dans d'autres situations, l'enseignante justifie auprès de l'élève les fondements de la tâche en référence aux récits de Kipling.

Dans ce qui suit, nous présentons les trois exemples les plus significatifs de ces différentes modalités. Ils sont précédés des textes écrits par les élèves.

Exemple Théo

L'enseignante lit silencieusement le texte écrit par Théo[10] *:*

« Il y avait une fois en Europe en France dans une petite maison à Marseille dans les prairies de Ratobava un chat qui ne miauler jamais, c'était un chat un peut ordinaire m'aime vraiment ordinaire tous les chats se demandé pourquoi il ne miaulé pas. Un beau jour le chat eut envie d'avoir un calin parce qu'il n'en avait jamais, son maître se demandé pourquoi il miaulé parce que normalement, son chat ne miaulé jamais, il comprit alors que son chat voulé des calins. Depuis ce jour les chats miaulent quand ils auront envie d'avoir des calins et cette histoire là est fini ».

La lecture est suivie de l'échange suivant :

Ens. : son maître. On doit en savoir plus sur son maître.

L'enseignante entoure avec un stylo le mot maître.

Théo : d'accord.

[10]L'orthographe des textes des élèves n'a pas été rectifiée.

L'enseignante reprend sa lecture silencieuse.
Ens. : là il faut encore que l'on ait du lieu, le lieu tu ne l'as mis qu'au début. Kipling c'est tout le long, tout le long de l'histoire. Ce n'est pas juste au début et à la fin, d'accord ?
Théo : d'accord.
Ens. : allez, vas-y

Exemple Clarisse

L'enseignante lit silencieusement le texte de Clarisse
« Au commencement de la terre, il y avait des amsters qui travailler beaucoup ils construiser des maison des batiment. Un jour une sorcière est apparut dans le royaume dans la maison d'un hamsters et elle espionner tout les amsters qui travaillent. Elle était impressionné que des petits amsters travaillent comme des fou, donc elle refflechie et eu une idée géniale. Et elle c'est dit je vais les faire dormir pour toute la vie. Et depuis ce jour, les amsters dorme ».
La lecture est suivie de l'échange suivant :
Ens. : alors toi, tu passes à (désigne le tableau noir sur lequel figurent les consignes) enrichir les noms. Les hamsters. La maison. Regarde, tout ça. Une sorcière. La maison. Le royaume. Tout ça tu vas pouvoir l'enrichir.

Exemple Florence

L'enseignante lit silencieusement le texte de Florence
« Il était une fois un chien tous petit qui vené de naître. Il était naî en alaska et un jour un homme le transportai en angeterre est quand il est sorti du bâteau le chien c'est enfuit il est parti très loin dans une caverne et dans la caverne il avait du feu, comme le chien avait froit il se réchauffes puis quellque temps plus tard il est devenu couleur feu puis il est parti. Quelque temps plus tard il atteri dans une mine de charbon, avec toute la poussirre de charbon sur lui et il est resté tout gris noir. Et un enfant a adopter se chien et c'est poursa que les chien sont devenu couleur charbon gris et couleur feu ».
La lecture est suivie de l'échange suivant :
Ens. : Alors, la caverne, où est-ce qu'elle se trouve ?
Florence : dans les montagnes.
Ens. : d'accord. Les montagnes : adjectifs ? Relatives ? Bon, alors là, tu rajoutes.

Ainsi, la description de l'ensemble des interventions de l'enseignante qui prennent comme point de départ la désignation d'une tâche ponctuelle permet d'identifier une orientation dominante très nette vers la réalisation du produit final. En effet, dans les exemples cités comme dans la quasi-totalité des échanges retranscrits, il s'agit davantage d'orienter les élèves vers la réalisation de la tâche que vers la compréhension des éléments du texte susceptibles de la fonder.

L'intervention de l'enseignante auprès de Théo nous paraît significative de cette orientation. En observant les deux tâches successives désignées par l'enseignante, on peut remarquer que la première n'est pas justifiée et situe de fait l'élève en position d'appliquer une consigne ponctuelle (« *son maître. On doit en savoir plus sur son maître* »). Quand à la seconde tâche, si elle est justifiée par l'enseignante au regard des caractéristiques des récits de Kipling (« *là il faut encore que l'on ait du lieu, le lieu tu ne l'as mis qu'au début. Kipling c'est tout le long, tout le long de l'histoire. Ce n'est pas juste au début et à la fin* »), c'est essentiellement, nous semble-t-il, dans une visée modélisante. En effet, dans cet exemple, les récits de Kipling se présentent davantage comme un modèle auquel il s'agit de se conformer que comme un ensemble de textes qu'il serait possible d'observer du point de vue du fonctionnement des descriptions et des répétitions pour en comprendre les effets, par exemple, maintenir l'unité spatiale dans laquelle se déroule le récit ou aider le lecteur à se représenter la situation.

De la même manière, les modes d'intervention de l'enseignante auprès de Clarisse et de Florence, en sollicitant la réalisation de tâches similaires indépendamment de toute interrogation sur les éléments des textes qui seraient susceptibles de les fonder, ne peuvent que réduire l'activité de ces deux élèves à une application de consignes peu mobilisatrices du point de vue cognitif et langagier, dans la mesure où la tâche qu'il s'agit d'effectuer, ajouter des descriptions, se trouve dissociée de toute réflexion sur les effets que ces ajouts seraient susceptibles de produire à la lecture de ces textes ou encore sur les infléchissements ou développements du récit qui pourraient découler de ces nouvelles descriptions, par exemple concernant les caractéristiques d'un personnage ou d'un lieu.

Ainsi, en produisant un cadre de travail dans lequel la tâche à effectuer se trouve dissociée de tout espace dialogique dans lequel les élèves seraient susceptibles d'en éprouver la nécessité, l'enseignante induit des réponses partielles qui consistent à réaliser une tâche ponctuelle, sans que celle-ci ne s'accompagne d'une réelle compréhension de ce qui peut la fonder. Pour s'en rendre compte, nous pouvons observer les changements minimalistes intervenus dans les textes de ces trois élèves[11].

- Ainsi, Clarisse applique strictement la consigne donnée en « enrichissant » chacun des termes soulignés par l'enseignante : « une sorcière » devient « une sorcière <u>en robe noire</u> » ; « la

[11] Par convention, les ajouts effectués par les élèves sont soulignés.

maison » « la maison en brique » et « le royaume » « le royaume de belle ville ».

- De la même manière, Théo répond à la consigne en précisant le nom et lieu de naissance d'un personnage (« son maître, monsieur Henri de Lorpe qui était n'ai a marseille ») et ajoute, à la fin de son récit, le nom de la ville de Marseille conformément à ce qui lui était demandé (« Depuis ce jour, les chats de marseille »).
- Enfin, Florence, sur un même registre, précise le lieu dans lequel se situe une caverne sans pour autant apporter les précisions demandées par l'enseignante sous une forme syntaxique (« il est parti très loin dans une caverne et dans la caverne qui est dans la montagne il y avait du feu »).

4.2. L'analyse des modes d'intervention ayant pour objet le caractère implicite de certains passages des textes

La difficulté des élèves à développer leurs textes constitue un problème récurrent dans le travail de réécriture[12]. Le cas du caractère implicite de certains passages des textes produits constitue, en ce sens, un problème important à gérer dans les situations visant à aider les élèves dans l'écriture et la réécriture de leurs textes. Dans le cadre de notre observation, nous constatons que ce type de problème peut concerner les motifs qui conduisent un personnage à agir, les circonstances d'une rencontre, le procédé explicatif d'une transformation, les lieux où se déroulent les actions ou encore les modes de déplacement d'un personnage. Dans ce qui suit, nous proposons de décrire et d'analyser la manière dont l'enseignante s'y prend pour désigner le problème et créer les conditions de sa résolution.

L'observation des modalités d'étayage permet d'identifier deux points de départ communs à la plupart des échanges enregistrés :

- l'enseignante sollicite directement auprès de l'élève une proposition visant l'explicitation du passage concerné (du type, pourquoi tel personnage se rend à tel endroit ou comment se réalise la transformation de tel personnage) ;

[12] La première version est souvent un récit court (chez les élèves novices), un synopsis qui ressemble davantage à une trame de récit qu'à un récit : «Les jeunes élèves échouent à déplier et à particulariser les représentations globales, à donner au futur lecteur suffisamment d'éléments pour que celui-ci, à son tour, puisse se construire une représentation de ce qui lui est offert » note Crinon (2006, 67).

- l'élève répond à la sollicitation de l'enseignante en émettant une proposition orale, le plus souvent courte ;
- L'enseignante valide ou invalide la proposition de l'élève.

Parfois, la sollicitation peut être précédée ou suivie de commentaires. Certains, plutôt rares, décrivent, dans une visée démonstrative, ce que l'on comprend et ce que l'on ne comprend pas dans le passage concerné (« *alors on comprend bien que le crapaud a plongé dans le bain, que les bulles lui sont arrivées sur le dos, mais on ne comprend pas comment il passe des bulles aux œufs. Tu as une idée de ce que tu voudrais mettre ?* »). D'autres consistent à porter une appréciation négative, qui vise à mettre en évidence le caractère trop lisse, trop « facile » ou « magique », pour reprendre deux expressions récurrentes dans la bouche de l'enseignante, des circonstances d'une rencontre ou du procédé explicatif d'une transformation.

A partir de ce point, l'échange entre l'enseignante et l'élève peut suivre différentes trajectoires et connaître des degrés d'étayage très variables. Le recensement des modalités d'étayage met en évidence les différentes actions de l'enseignante :

- valider ou invalider la proposition orale de l'élève, en justifiant ou sans justifier les motifs de la validation ou de l'invalidation ;
- relancer l'élève par de nouvelles sollicitations ;
- reformuler une proposition en l'inscrivant dans une suite logique ;
- suggérer à l'élève une proposition ou une suite de propositions logiques ;
- se référer, dans une visée démonstrative, aux récits de Kipling ou à des situations de la vie quotidienne.

Une première description de l'ensemble des dialogues concernés permet ainsi d'identifier un trait récurrent dans la manière dont l'enseignante initie et gère les échanges autour de ce type de problème : il s'agit, le plus souvent, d'interroger l'élève sur le passage concerné en sollicitant des propositions orales. Voici un exemple significatif de ce type d'initiation et de gestion.

Exemple Florence

Ens. : pourquoi il descendit dans la grotte ? Il faut trouver une raison. Est-ce qu'il a une raison particulière ?
Florence : il va voir ce qui se passe.
Ens. : bon, il faut rajouter une raison.

Il convient d'identifier la limite d'un format d'échange où prédomine la sollicitation de propositions orales à priori[13] davantage

[13] Nous reviendrons un peu plus loin dans l'analyse sur cette question pour montrer que la visée de ce type de sollicitation n'est pas toujours aussi évidente et qu'elle peut parfois contenir des tentatives inabouties

orientées vers la résolution du problème identifié par l'enseignante que vers le partage de sa compréhension avec l'élève. En effet, la dynamique des échanges induite par ce type de format est de nature à favoriser des propositions immédiates de la part des élèves (ainsi, dans l'exemple ci-dessus, l'élève répond immédiatement « *il va voir ce qui se passe* »), sans doute en partie pour marquer leur acceptation du questionnement de l'enseignante. Dans ces conditions, l'activité de l'élève consiste à apporter une réponse orale, qui sera le plus souvent, dans un second temps, retranscrite sur la production écrite sous la forme d'un ajout, sans pour autant que cette activité ne conduise l'élève à se saisir des éventuels problèmes qui sous-tendent la sollicitation de l'enseignante.

Le seul cas qui nous semble s'éloigner d'une telle configuration concerne l'échange que l'enseignante noue avec Benjamin.

Exemple de Benjamin

Ens. : là entre le moment où il veut manger une banane et sa maman va lui chercher à manger, précise, où elle va lui chercher à manger ?
Benjamin : eh bien elle cherche dans la forêt
Ens. : oui mais dans un endroit précis de la forêt, dans le sous-bois, dans heu
Benjamin : mais elle va partout avec les lianes et tout
Ens. : non, pour le lecteur, pour moi qui lis là, je ne peux pas rentrer dans ton conte si tu ne me dis pas où ça se passe. Je n' arrive pas à m'imaginer le film. Tu m'as dit dans la forêt, alors, comment elle se déplaçait ? De liane en liane ? Tu vois, toi tu l'as imaginé, moi qui le lis, je ne peux pas l'imaginer si tu ne le dis pas. Donc, tu mets, comment elle est allée lui chercher à manger, le mode de déplacement, les lieux, où est-ce qu'elle se retrouve, « il faisait jour », par exemple, et elle se trouvait de l'autre côté de la forêt.

On le voit, dans cet échange, l'intervention de l'enseignante consiste, dans un premier temps, et selon la modalité la plus fréquemment utilisée, à interroger l'élève sur le passage jugé implicite (« *où elle va lui chercher à manger ?* »). Mais, dans un second temps, nous voyons apparaître une modalité d'étayage beaucoup moins fréquente, qui vise à faire comprendre à l'élève la nécessité de préciser les lieux à partir de l'adoption, au cours de l'échange, d'une posture énonciative nouvelle, celle d'un lecteur qui aurait à prendre connaissance du texte produit par Benjamin (« *pour le lecteur, pour moi qui lis là, je ne peux pas rentrer dans ton conte si tu ne me dis pas où ça se passe. Je n' arrive pas à m'imaginer le film* »). Or, il est important de relever que cette dernière intervention est ici directement provoquée par les réactions de Benjamin à différents moments de

d'orientation des élèves vers la compréhension du problème identifié par l'enseignante.

l'échange. En effet, en répondant aux questions de l'enseignante à deux reprises sur le mode de l'évidence (« *et bien elle cherche partout dans la forêt » ; « mais elle va partout avec les lianes et tout* »), les réactions de Benjamin révèlent le malentendu qui pèse sur la signification des questions de l'enseignante, questions qui reposent sur une distinction entre le récit imaginé par l'élève et la mise en forme de celui-ci dans un texte dont la vocation est d'être lu. Ainsi, en opposant aux questions de l'enseignante l'évidence du lieu où se déroule l'action et du mode de déplacement du personnage principal, Benjamin contraint celle-ci à expliciter les fondements des questions qu'elle lui pose.

Si le cas précédent nous paraît être le seul à témoigner d'un format d'échange susceptible d'orienter l'élève vers la compréhension du problème, et pas directement vers sa résolution, cela ne signifie pas pour autant que les modalités d'étayage soient tournées, de manière univoque, vers la seule résolution des problèmes identifiés par l'enseignante. Simplement, les interventions susceptibles d'orienter l'échange vers la compréhension des problèmes posés par le caractère implicite de certains passages des textes produits nous semblent rester le plus souvent à l'état d'intention diffuse, ou sans que le contenu visé ne soit clairement établi.

Par exemple, on constate que dans certains échanges, l'enseignante peut se référer, dans une visée démonstrative, aux récits de Kipling ou à des situations de la vie quotidienne.

- Ainsi, dans l'échange conduit avec Théo, l'enseignante justifie les fondements de son interrogation sur le procédé explicatif de la transformation de l'animal en se référant aux récits de Kipling *(« puisqu'il ne savait pas miauler avant, qu'est-ce qui a permis la transformation ? Le léopard, qu'est-ce qui a permis la transformation ? C'est l'éthiopien qui lui a fait des tâches. La baleine, c'est le Nautonier qui lui a mis des bretelles dans le gosier* »).
- On retrouve un procédé similaire dans l'échange conduit avec Anaïs (« *pourquoi ? Pourquoi cet oiseau il se propose tout de suite de lui donner conseil ? Pourquoi ? Tu vois c'est facile, c'est un peu comme Dounia. Tout de suite la vie est belle pour eux. Alors que le léopard quand il a eu des tâches, c'est bien parce qu'il a réussi à chasser. La baleine elle a eu un gosier tout petit parce que l'homme lui avait mis des bretelles. Pourquoi là tout de suite on lui dit viens, je vais faire un tour de magie et c'est bon, c'est parti* »).
- Enfin, dans l'échange conduit avec Pauline, on retrouve la même visée démonstrative, mais cette fois avec une référence à une

situation de la vie quotidienne (« *Pourquoi ils se mettent à discuter ? Moi je rencontre plein de gens sur le chemin de l'école et je ne discute pas avec eux. Toi aussi ? Donc pourquoi il se met à discuter avec lui* » ?).

On voit donc, dans ces trois échanges, une modalité d'étayage qui vise à faire comprendre à ces trois élèves la nécessité d'expliciter les passages concernés, soit en référence aux récits de Kipling (Théo et Anaïs), soit en référence à une situation de la vie quotidienne (Pauline). Dans les cas de Théo et Anaïs, on doit cependant remarquer que les récits de Kipling sont là encore convoqués comme un modèle auquel il s'agit de se conformer. En ce sens, si cette modalité d'étayage vise à aider l'élève à réguler son activité, ce n'est pas tant en référence aux caractérisques internes des textes produits (caractéristiques à partir desquelles les récits de Kipling seraient convoqués, dans un second temps, comme des textes ressources pour apporter des réponses aux problèmes désignés), qu'au regard d'un écart entre l'état actuel des productions et les récits de Kipling. Dans ces conditions, on peut penser que si une telle modalité d'étayage est susceptible d'aider ces élèves à réguler leur activité en leur permettant de prendre conscience de l'écart ainsi désigné par l'enseignante, le contenu visé par cette intervention se situe davantage dans une logique de production (produire un texte conforme au modèle de Kipling) que dans une logique d'apprentissage dans laquelle ces deux élèves seraient susceptibles d'éprouver la nécessité d'expliciter les procédés explicatifs d'une transformation. Dans le cas de Pauline, la situation nous semble être différente dans la mesure où c'est bien au regard d'une propriété du récit que l'enseignante convoque une situation de la vie quotidienne, ceci afin de mettre en évidence la nécessité de préciser les événements qui conduisent deux personnages à initier une discussion.

Un autre type de tentative d'orientation des élèves vers la compréhension du problème se donne à voir dans certaines formes interrogatives par lesquelles l'enseignante sollicite des propositions explicatives concernant des passages jugés trop implicites. C'est le cas, nous semble-t-il, dans l'exemple qui suit.

Exemple Pauline

Ens. : pourquoi il va voir le kangourou ? Il le rencontre sur le chemin par hasard ?
Pauline : oui
Ens. : Alors si c'est par hasard, il faut mettre par hasard. Et le kangourou le bouscule peut-être ? Pourquoi ils se mettent à discuter ? Moi je rencontre plein de gens sur le chemin de l'école et je ne discute pas avec eux. Toi aussi ? Donc pourquoi il se met à discuter avec lui ?
Pauline : parce qu'il le bouscule

> Ens. : Parce qu'il le bouscule, donc le kangourou qui vient de le bousculer s'excuse, et ils se mettent à discuter, et le kangourou lui donne un conseil, d'accord. Donc tu vas rajouter, là, il faut que tu rajoutes quelque chose, avant le conseil, je te mets une croix, ça veut dire qu'il faut que tu rajoutes.

On retrouve, dans cet exemple, la dynamique des échanges induite par la manière dont l'enseignante sollicite des propositions explicatives concernant les passages jugés trop implicites : comme la plupart des élèves, Pauline répond immédiatement à la sollicitation de l'enseignante (en approuvant l'idée d'une rencontre hasardeuse et en proposant la bousculade comme motif de la rencontre). Cependant, les réactions de l'enseignante qui suivent la réponse affirmative de Pauline à la première question posée (« *Pourquoi il va voir le kangourou ? Il le rencontre par hasard* ? ») nous semblent contenir les signes d'une insatisfaction, l'enseignante relançant aussitôt Pauline, après avoir validé le caractère hasardeux de la rencontre, sur les circonstances de celle-ci. Or, nous pensons qu'il est possible de voir dans la dynamique de cet échange un malentendu sur la visée des premières sollicitations de l'enseignante. En effet, la forme interrogative avec laquelle l'enseignante interroge Pauline nous semble davantage solliciter l'attention de l'élève sur le problème que sur sa seule résolution. Ainsi, la première question posée par l'enseignante à Pauline (« *pourquoi il va voir le kangourou ? Il le rencontre sur le chemin par hasard ?* ») souligne sans doute, aux yeux de l'enseignante, le caractère improbable d'une rencontre hasardeuse pour expliquer la rencontre entre les deux personnages. Cependant, l'approbation de Pauline montre que celle-ci ne perçoit pas l'intention de l'enseignante. Face à cette situation, l'enseignante relance Pauline en déplaçant l'interrogation sur les circonstances plus précises de la rencontre hasardeuse entre les deux personnages. Or, s'il nous paraît possible de voir dans la première interrogation de l'enseignante une intention de faire toucher du doigt à l'élève le problème posé par le manque de descriptions sur les circonstances de cette rencontre, la suite du questionnement est davantage tournée vers une logique de production que vers une logique de compréhension.

Les changements intervenus dans le texte de Pauline à l'issue de cet échange marquent une application stricte de la consigne qui se traduit par une reprise des deux propositions orales validées par l'enseignante. Ainsi, l'énoncé « *Un jour sur son chemin il rencontra un Kangourou, l'éléphant lui dit qu'il était trop petit* » se transforme, dans une nouvelle version, en l'énoncé suivant : « *Un jour il bouscula par hasard un kangourou d'Australie. Et alors l'éléphant lui raconta son problèm*e ».

On perçoit ainsi la limite d'un format d'échange qui non seulement ne permet pas à Pauline de se saisir des fondements des questions posées par l'enseignante, soit ici d'éprouver la nécessité d'expliciter ce qui est implicite dans un récit écrit, mais en plus annule la possibilité de développer, dans un temps différé, une réelle interrogation sur les circonstances d'une rencontre entre deux personnages.

5. CONCLUSION

Dans le cadre de cette contribution, nous avons choisi de caractériser les pratiques d'une enseignante débutante en nous interrogeant sur les activités suscitées chez les élèves. En nous centrant sur l'observation des modalités d'étayage des activités d'écriture et de réécriture des élèves dans une situation de suivis individuels, nous avons plus particulièrement tenté de circonscrire le caractère plus ou moins efficient des interventions de cette enseignante. En ce sens, une question a guidé notre investigation : en quoi ces interventions sont-elles susceptibles d'aider les élèves à comprendre les fondements des tâches proposées ou des problèmes identifiés par l'enseignante ?
Nous avons identifié la prédominance de modalités d'étayage orientant les élèves vers la réalisation de tâches le plus souvent non explicitées au regard des éléments des textes susceptibles de permettre aux élèves d'en comprendre les fondements. Il en résulte la formation de situations qui dépossèdent l'activité des élèves de ses principaux enjeux cognitifs, la plupart d'entre eux se retrouvant, à l'occasion de ces suivis individualisés, en position d'appliquer des consignes, certes parfois justifiées dans une logique de conformation aux récits de Kipling, mais presque toujours affranchies des caractéristiques propres aux textes qu'ils ont produits. Ce trait prédominant ne doit cependant pas occulter les caractéristiques de certaines modalités d'étayage qui nous semblent porter en elles des tentatives d'orientation des élèves vers la compréhension des problèmes identifiés par l'enseignante. L'élargissement de nos analyses sur les autres données de notre corpus, notamment celles qui concernent les travaux en petits groupes, devrait nous permettre d'affiner la compréhension de ces dernières modalités d'étayage.

Pour conclure, il reste à s'interroger sur les rapports entre les analyses produites et le fait que l'enseignante observée débute dans le métier tout en étant novice dans la conduite d'un projet d'écriture de ce type. Deux éléments de réflexion structurent cette interrogation.

Le premier est relatif à la difficulté de s'approprier un modèle didactique visant une activité de production de récits de type conte étiologique. Nous faisons en effet l'hypothèse que les modalités d'étayage mises en place par cette enseignante traduisent une forme d'appropriation partielle des principaux éléments qui structurent l'approche didactique de l'écriture de textes longs à l'école élémentaire. Par exemple, au regard des traits qui caractérisent ses modes d'intervention dans la situation observée, on peut penser que cette enseignante débutante opère une réduction du modèle de l'évaluation critériée à ses seuls traits de surface (par exemple l'ajout de lieux, la description des personnages) au risque de focaliser son attention sur le seul produit fini et sa conformité à la structure narrative des récits de Kipling. Cette hypothèse, qui reste à vérifier, orienterait ainsi la réflexion sur les modalités de la formation initiale, et en particulier sur les facteurs susceptibles d'expliquer des éventuels niveaux d'appropriation différenciés des contenus abordés.

Le second élément de réflexion porte sur les caractéristiques de la situation étudiée. Il nous semble en effet important de resituer les caractéristiques des modalités d'étayage observées à partir des contraintes inhérentes à la forme de travail instaurée par cette enseignante, ici un suivi individuel dans un cadre temporel contraint. Cette situation exige, de la part de l'enseignante, dans un temps limité, pour chaque élève, de prendre connaissance de sa production, de permettre la régulation de son activité et de s'assurer de sa bonne compréhension des remarques émises. Dans ces conditions, on comprend qu'il s'agit d'une activité particulièrement coûteuse pour l'enseignante. Nous faisons alors l'hypothèse que les contraintes produites par cette forme de travail sont susceptibles d'orienter l'enseignante vers des modalités d'étayage efficaces. Mais dans ce cas de figure, les critères d'efficacité seraient davantage tournés vers une logique de production que vers une logique d'apprentissage qui nécessiterait sans doute de passer un peu plus de temps avec chaque élève. Cette hypothèse pourrait également orienter une réflexion sur les contenus et les modalités de la formation initiale, par exemple sur la fonction potentielle de situations de coopération dans la régulation des activités individuelles.