
Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle

*Assisting pupils to organise their narratives: the effects of a support system to
work on textual superstructure*

Stéphane Colognesi et Silvia Lucchini



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1540>

DOI : 10.4000/reperes.1540

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2018

Pagination : 143-162

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université catholique de Louvain

UCL

Université
catholique
de Louvain

Référence électronique

Stéphane Colognesi et Silvia Lucchini, « Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle », *Repères* [En ligne], 57 | 2018, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 30 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1540> ; DOI : 10.4000/reperes.1540



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle

Stéphane Colognesi, université catholique de Louvain, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, et **Silvia Lucchini**, université catholique de Louvain, faculté de philosophie, arts et lettres

Dans cette contribution, nous présentons une analyse d'un étayage apporté aux élèves : celui destiné à structurer l'organisation générale et les caractéristiques du texte à produire. Nous nous centrons ici sur une expérimentation réalisée dans deux classes d'élèves de 10-12 ans (38 élèves), comparativement à une classe contrôle (18 élèves), selon deux modalités de structuration de l'étayage. Le but de l'expérimentation est de comparer deux modalités d'organisation de l'étayage portant sur la superstructure du texte, la première basée sur un dispositif suscitant un conflit sociocognitif entre groupes d'élèves, la deuxième sur l'observation directe de textes fournis par l'enseignant. Nous montrons, à partir d'une analyse quantitative et qualitative, (1) les effets de la séquence comparativement au groupe contrôle, (2) la manière dont le savoir se construit pendant l'activité d'apprentissage et (3) les changements visibles dans les textes après l'étayage.

Mots-clés : compétences d'écriture, processus d'apprentissage, Enseignement et apprentissage (processus et méthodologie)

1. Introduction

Écrire, c'est considérer tout à la fois : s'inscrire dans la situation de communication dans laquelle on se trouve, développer des idées pour faire passer un message, organiser le texte, faire progresser l'information et assurer une cohérence entre les phrases, produire des phrases correctes, avoir un vocabulaire précis et adapté, veiller à l'orthographe et assurer la mise en page. Tout cela en fonction de l'investissement de l'auteur, de son rapport à l'écrit.

Le défi est grand pour l'école, qui doit faire acquérir aux élèves des processus rédactionnels performants pour traiter ces différents niveaux textuels et ainsi développer leur compétence scripturale dans toutes ses dimensions. Cette contribution traite de la didactique de l'organisation générale du texte et relate une expérimentation menée dans deux classes d'élèves de 10-12 ans (38 élèves), comparativement à une classe contrôle (18 élèves), selon deux modalités d'organisation d'un étayage portant sur la superstructure textuelle.

Dans les lignes qui suivent, nous passons successivement en revue le cadre théorique (situant les étayages et les formats prédictifs en relation avec le

développement de la compétence scripturale), le cadre méthodologique et les analyses quantitative et qualitative des résultats visant à mettre en lumière le fonctionnement didactique de la séquence expérimentée.

2. Cadrage théorique

Selon Dabène (1991), trois types de savoirs et savoir-faire sont à envisager quand on produit un texte : linguistiques, sémiotiques (signes écrits qui renvoient à la langue, mais aussi les éléments non verbaux comme la calligraphie, la typographie, etc.) et sociopragmatiques (les fonctions sociales de l'écrit, les paramètres de la situation de production, etc.). Lord (2009) adjoint au modèle initial les savoirs génériques (liés à l'écriture des genres discursifs), textuels (permettant d'assurer la cohérence et la progression textuelle) et encyclopédiques (pour écrire sur un sujet donné).

Comme ces composantes ne peuvent s'activer que si l'élève entre dans l'écrit et s'investit dans la tâche, Dabène (1991) ajoute les représentations à son modèle, devenues ensuite « rapport à l'écriture » chez Barré-de Miniac (2000) et « rapport à l'écrit » chez Chartrand et Blaser (2008), activé par des tâches de type métacognitif, comme nous l'avons montré par ailleurs (Colognesi et Lucchini, 2016a).

Étant entendu qu'écrire est une activité complexe, la réécriture est un processus essentiel (Reuter, 2002; Lafont-Terranova, 2009; Niwese, 2010). Néanmoins, des difficultés à la faire pratiquer aux élèves sont souvent signalées (Niwese et Bazile, 2014), de même que des problèmes pour que l'apprentissage de la langue soit intégré dans la production écrite en cours (David et Morin, 2008). Par ailleurs, la réécriture seule montre des effets limités sur le développement de la compétence scripturale (Olive et Piolat, 2003), les corrections portant parfois sur des aspects mineurs et ponctuels (Faigley et Witte, 1981 cité par Fayol, 2007; Niwese, 2010).

Dès lors, la réécriture serait la pointe visible de l'iceberg, la partie submergée étant la composante de révision et d'évaluation du processus rédactionnel (Garcia-Debanc et Fayol, 2002; Roussey et Piolat, 2005). Or, pour renforcer cette composante, et donc pour augmenter la motivation à la réécriture et son impact, d'autres interventions sont à prévoir. Interventions qui serviront à faire acquérir aux élèves des savoirs et savoir-faire nouveaux ou à leur faire intégrer dans le texte en développement des savoirs et savoir-faire déjà acquis. Dans une autre contribution (Colognesi et Lucchini, 2018), nous avons défendu l'idée que seules des activités d'étayage amenées par l'enseignant sont à même de produire l'acquisition d'éléments nouveaux alors que les interactions entre pairs sont davantage utiles à l'intégration de l'acquis. Or la superstructure textuelle, qui fait du texte une séquence qui présente une organisation (Dolz et Gagnon, 2008), est généralement inconnue par les apprentis scripteurs (Colognesi et Lucchini, 2016b). Des outils portant sur ces aspects sont ainsi à fournir aux élèves par des étayages (*scaffolding*), qui consistent, comme le dit Bruner (1983) 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» (p.263).

Et puisque «l'élève doit structurer son texte selon un plan qui dépend du but qu'on veut atteindre ou du destinataire auquel on s'adresse» (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001, p. 10), l'étaillage sur le format prédictif s'affirme comme prioritaire car c'est en fonction de la superstructure textuelle que, d'une part, le scripteur pourra organiser ses informations, et, d'autre part, que le lecteur pourra ou non reconnaître le texte dont il s'agit, s'inscrivant dans des pratiques sociales, selon le genre discursif qui en définit le format.

Quant à la construction didactique de l'étaillage, Bruner (1996), dans son modèle, a inclus, parmi les interventions soutenant temporairement l'activité de l'élève, la démonstration ou la présentation de modèles de solution. Dans le même sens, pour faire découvrir aux élèves ces régularités organisationnelles, tant le groupe d'Écouen (Jolibert, 1988) que les chercheurs genevois (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001) s'accordent à dire que c'est l'observation et l'analyse de textes existants, choisis comme modèles pour leur représentativité, qui en est le levier. En fin de compte, comme le mentionne Jolibert (1988, p. 40), «il ne s'agit pas d'une simple imprégnation diffuse, ni d'un vague "bain d'écrits" à quoi on réduit trop souvent la relation du lire/écrire» mais bien d'avoir cette intention d'arracher aux textes «les secrets de leurs spécificités et de leur fonctionnement».

Si l'utilité de présenter des textes modèles aux élèves semble susciter une convergence d'accords, les modalités d'organisation de cet étaillage portant sur le genre discursif restent à préciser, modalités qui seules sont susceptibles d'aider les enseignants dans leur travail en classe. Si Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) estiment que les activités d'observation et d'analyse de textes sont le point de départ de la production, ils procèdent à une organisation des activités didactiques essentiellement centrée sur des analyses *a priori* des genres, sans guidage de l'observation elle-même. De même, les fiches sur les caractéristiques des genres proposées par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) sont basées sur une analyse *a priori* de chaque genre, sans propositions didactiques. Plusieurs questions se posent par conséquent : comment organiser cette observation des textes d'un point de vue didactique ? Peut-on se contenter de fournir des textes modèles à lire aux élèves pour qu'ils améliorent leur production sur le plan de la superstructure ?

Afin de répondre aux questions énoncées, nous avons comparé deux modalités didactiques portant sur l'enseignement de la superstructure textuelle, la première basée sur une séquence suscitant un conflit sociocognitif entre groupes d'élèves, la deuxième sur l'observation directe de textes fournis par l'enseignant. Ainsi, nous questionnons (1) les effets de la séquence développée (première modalité), comparativement à un groupe contrôle (deuxième modalité), (2) la manière dont le savoir se construit pendant l'activité d'apprentissage et (3) les changements visibles dans les textes après l'étaillage.

L'activité correspondant à la première modalité ci-dessus s'inspire des travaux de Jolibert (1988), et s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Nous partons du principe que seul un étayage incluant un conflit sociocognitif (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1975) entre élèves à partir d'une situation problème (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002), et dans une situation de production linguistique (voir la théorie de l'*output* de Swain, 1995) serait à même de faciliter l'acquisition des aspects génériques des textes par les élèves.

3. Cadre méthodologique

3.1. Activités proposées aux élèves

Les activités portant sur l'organisation du texte¹ se situent après la première rédaction par les élèves d'un écrit de type descriptif, sans aucune intervention de l'enseignant. Les élèves ont été invités à produire un portrait décrivant leur doudou d'enfance² (aspect physique mais aussi ce à quoi il pense aujourd'hui) avec comme intention de permettre à autrui de le retrouver à sa lecture.

Dans les classes expérimentales, pour introduire le temps de structuration de l'organisation du message écrit par les élèves, l'enseignant en annonce l'intention, qui est de pouvoir organiser correctement le texte déjà rédigé. Ensuite, l'activité est découpée en deux grandes étapes.

Dans la première, les élèves sont regroupés par trois ou quatre et ont comme tâche de comparer les premières versions qu'ils ont écrites pour déceler ce qui est pareil dans tous les textes (par exemple, les coéquipiers 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). Ce moment aboutit à une synthèse collective réalisée au tableau et par la mise en évidence des différences intergroupes.

Dans la deuxième étape, pour lever les questions qui ont émergé de ce temps de comparaison des premières versions, les élèves reçoivent un corpus de productions modèles. Il s'agit de textes d'auteurs confirmés (Jolibert, 1988, parlerait d'écrits sociaux), mais aussi des productions d'élèves du même âge qui ont été validées par l'enseignant. Si la majorité des textes sont en français, quelques-uns sont écrits dans une langue étrangère. Tous sont des écrits qui appartiennent au même type de texte travaillé. La tâche des élèves est similaire à la précédente : retrouver les éléments identiques à toutes les productions, les différences et les aspects qui dérangent. Ce temps de travail débouche aussi sur une mise en commun collective, avec des traces gardées au tableau. Les aspects identiques deviennent les caractéristiques de l'organisation du texte (les éléments obligatoires à prendre en compte), les différences sont discutées en tant qu'options, et les aspects qui ont dérangé les élèves deviennent des décisions pour réécrire. Par ailleurs, une discussion a lieu sur la manière dont les auteurs s'y prennent pour réaliser leurs textes.

1 Dont le détail est présenté en annexe 1.

2 Consigne : « Décris par écrit le doudou de ton enfance : comment est-il, à quoi pense-t-il? ».

L'activité se termine par un retour vers l'intention donnée au départ sous la forme d'une fiche synthèse qui reprend les caractéristiques découvertes. Les élèves sont également amenés à répondre à des questions métacognitives qui mettent en exergue les aspects (contenus, stratégies) qui pourront être mobilisés dès la réécriture suivante.

Dans la classe contrôle, l'activité a consisté à proposer aux élèves un « bain de textes » avec les mêmes documents. Ils ont lu silencieusement et répondu individuellement à un questionnaire reprenant des questions de compréhension et des questions liées à la forme de certains textes (comme recopier un titre par exemple). Une correction collective termine l'activité, sans lien explicite avec la production en jeu.

Les deux groupes d'élèves ont été successivement amenés à améliorer à deux reprises d'autres aspects de leur texte, avant d'aboutir à sa version finale. Deux semaines après, ils sont invités à produire un autre texte du même type, dans lequel les acquis peuvent être transférés³.

3.2. Échantillon

L'échantillon⁴ se compose de 56 élèves répartis en trois classes de milieu socioculturel faible ou moyen. L'activité d'étayage sur l'organisation générale du texte a été expérimentée dans deux classes. La première fait partie d'une école à indice socioéconomique de 9/20⁵ et est composée de 10 élèves de 10-11 ans (6 filles, 4 garçons de 5^e primaire), 6 élèves de 11-12 ans (3 filles, 3 garçons de 6^e primaire). La deuxième classe comprend 9 filles et 13 garçons de 10-11 ans. Cette classe, ainsi que la classe contrôle, composée de 18 élèves de 10-11 ans (8 filles, 10 garçons), fait partie d'un établissement à indice socioéconomique très faible (1/20).

Nous avons choisi ces classes car elles sont assez représentatives des publics variés que l'on peut avoir en Belgique (plusieurs nationalités y cohabitent et les élèves sont à des niveaux différents en ce qui concerne la maîtrise de la langue française), les résultats pouvant par conséquent être plus généralisables, selon nous, à tous types de classe.

3.3. Outils de recueil et d'analyse des données

3.3.1. Outils de recueils et de traitement de données spécifiques à l'analyse quantitative

Nous avons récolté les versions avant et après la séance développée *supra*, mais aussi les autres réécritures pour pouvoir mesurer le maintien des apprentissages (cinq versions du texte « portrait du doudou », et une version du texte

3 Pour une description complète et l'analyse du dispositif « Itinéraires », voir Colognesi et Lucchini, 2018.

4 Présenté en détail dans l'annexe 2.

5 De 1 à 20, 1 représentant le niveau le plus défavorisé de l'échelle. Onze variables au total sont utilisées sur la base de cinq catégories (revenu par habitant, niveau de diplôme, taux de chômage, activités professionnelles et confort des logements) pour définir l'indice socio-économique des établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles.

de réinvestissement où il s'agissait de décrire un autre personnage au choix). Chaque production a été évaluée par deux correcteurs indépendants – des enseignants expérimentés – sur la base d'une grille critériée⁶ présentée dans le tableau 1 (il s'agit uniquement des items pouvant évaluer les aspects génériques et textuels relatifs au format du texte), dont les points ont été additionnés. Les écrits du groupe expérimental et du groupe contrôle ont été mélangés pour la correction. La note attribuée *in fine* pour chaque item est la moyenne des points des deux correcteurs, le test tau de Kendall, réalisé pour comparer le taux d'accord entre les correcteurs renseigne d'un accord très significatif entre eux pour tous les items évalués.

Présence d'un titre	0 (oui)	1 (non)
Le titre est en lien avec l'objet du texte	0 (oui)	1 (non)
Des paragraphes sont utilisés pour organiser les informations	0 (oui)	1 (non)
Un paragraphe au moins est employé pour décrire physiquement le personnage	0 (oui)	1 (non)
Un paragraphe au moins est consacré à présenter le caractère du personnage, son mode de vie, ses habitudes, etc.	0 (oui)	1 (non)
Un paragraphe mentionne à quoi pense le personnage actuellement	0 (oui)	1 (non)

Tableau 1 : Items utilisés pour évaluer l'organisation générale du texte produit

Nous avons appliqué aux résultats un test d'analyse de la variance (ANOVA) permettant d'identifier si globalement les résultats sont statistiquement significatifs dans chaque groupe. Nous y avons ajouté, pour affiner nos résultats, un test de comparaisons multiples (HSD de Tukey-Kramer) qui permet d'indiquer si les résultats sont significatifs entre deux versions consécutives.

3.3.2. Outils de recueils et de traitement des données spécifiques à l'analyse qualitative

Nous avons mené une analyse qualitative des textes récoltés en identifiant les déplacements, les suppressions, les ajouts et les remplacements. Par ailleurs, pour comprendre les traces de l'activité chez les scripteurs, nous avons enregistré et retranscrit les interactions avec l'enseignant et en sous-groupes et, d'autre part, les réponses de quatre élèves par classe aux médiations métacognitives posées par le chercheur (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016).

4. Présentation et discussion des résultats

Cette partie est structurée autour de trois questions : quels sont les effets de l'étaillage sur les productions des élèves, quels sont les leviers didactiques qui

6 Les critères proviennent de notre « analyse matière » du type de texte travaillé. Ils n'ont pas fait l'objet d'une coconstruction avec les élèves lors de l'activité. En revanche, un temps d'élaboration collective d'une grille de correction, où plusieurs de ces critères sont apparus, a été réalisé juste avant la production finale.

permettent au savoir de se construire pendant l'activité et quels changements sont visibles dans les textes suivants ?

4.1. Effets de l'étayage sur les productions des élèves

La comparaison des résultats entre les classes à la première version du texte révèle que s'il existe une différence significative entre les classes 1 (expérimentale) et 3 (contrôle) au départ, les classes 2 (expérimentale) et 3 (contrôle) ne montrent pas de différences significatives entre elles, à l'instar des classes 1 et 2. On pourrait en conclure que la différence d'indice socioéconomique joue dans ces différences, et/ou que le fait d'appartenir au même établissement amène les élèves à avoir un cursus plus semblable. Par ailleurs, quand on regarde les premières versions, la production des élèves des trois classes est similaire : même si la plupart des scripteurs pensent à mettre un titre (qui était dans quasi tous les cas la consigne d'écriture recopiée du tableau) et leur prénom, aucun n'a pris en compte la nécessité d'organiser les informations en paragraphes.

Après l'activité portant sur l'organisation du texte, présentée dans le tableau 2, on remarque une différence très significative pour les deux groupes ayant bénéficié de l'étayage. En effet, le groupe de la classe 1 obtient 5,56/6 à la deuxième version, rédigée après l'étayage, alors qu'il avait obtenu 2,37/6 à la première. Il en va de même pour la seconde classe, qui passe d'une moyenne de 1,27/6 à 4,59 à la version suivant l'étayage. De plus, l'effet se maintient et se stabilise jusqu'à la version finale, et les apprentissages nouveaux sont mobilisés dans la production du texte de réinvestissement.

	Classe 1 /6 F (5,90)	HSD de Tukey- Kramer	Classe 2 /6 F (5, 126)	HSD de Tukey- Kramer	Classe 3 (contrôle) /6 F (2,51)	HSD de Tukey- Kramer
Première version	2,37 (1,54)	***	1,27 (1,38)	***	0,83 (1,38)	n.s.
Deuxième version	5,56 (0,51)		4,59 (0,66)		0,90 (1,18)	n.s.
Version finale	6 (0)	n.s.	4,77 (1,90)	n.s.	0,90 (1,80)	n.s.
Texte de réinvestissement	5,68 (0,60)	n.s.	3,5 (1,50)	n.s.	1,22 (1,40)	n.s.

Tableau 2 : Moyennes et écarts-types des résultats pour l'organisation générale du texte pour les temps d'écriture 1, 2 et 5 du texte A et du texte B (résultat significatif au seuil : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; * : $p < 0,001$; n.s. = non significatif)**

En revanche, dans la classe contrôle, aucune différence significative n'est remarquée puisque le groupe passe de 0,83 à 0,9/6. Les élèves ont donc peu (voire pas) modifié le format d'une version à l'autre.

S'il n'est pas étonnant que les groupes qui ont reçu un accompagnement de relecture des textes en vue de la réécriture montrent des résultats plus positifs que le groupe qui a réalisé une lecture autonome de textes suivie de questions, deux aspects sont néanmoins intéressants à relever. Premièrement, l'écart entre les groupes expérimentaux et le groupe contrôle est très important. Deuxièmement, s'il y a bien une différence significative entre les moyennes des premières et deuxième versions des élèves des classes expérimentales, cette différence est très élevée.

4.2 Construction du savoir pendant l'activité

L'analyse des données récoltées pendant le moment de confrontation des textes des élèves, en sous-groupes, permet de voir que ce temps a permis aux apprenants non seulement de se rendre compte de la manière dont les autres ont fonctionné à partir de la même consigne, mais surtout de constater les différences entre leurs productions, ce qui a rendu nécessaire la phase de lecture de textes modèles pour pouvoir trancher et déterminer les caractéristiques obligatoires du texte à produire.

Extrait 1⁷

ENS : Qu'avez-vous à mettre dans la colonne ce qui est semblable ?

CO : On a tous mis la date / un titre / en fait on a recopié la consigne / c'est tout / le reste c'est des différences

AL : Nous on a pas tous mis la date / on a tous dessiné le doudou / mais on ne sait pas si c'est bon

MA : On a tous décrit le personnage / mais chez certains c'est très court

[...]

ENS : Comment pourrait-on savoir si ce que vous avez mis dans les colonnes est correct ?

JU : Peut-être en allant regarder dans les livres ?

Ensuite, les élèves ont identifié ce qui dérange dans les textes des autres, prenant ainsi la posture du lecteur qui exprime un ressenti. Les éléments identifiés ont ensuite été listés comme des aspects qui peuvent être pris en compte pour « prendre soin du lecteur ».

Extrait 2

ENS : Quels sont les éléments que vous voudriez mettre dans la colonne / ce qui me dérange ?

AL : Je trouve que c'est écrit trop petit / je n'ai pas facile à lire

7 Pour garder l'anonymat, le nom des élèves est codé : les deux lettres en majuscules renvoient aux deux premières lettres du prénom de l'élève. L'enseignant est désigné par ENS. Pour marquer les pauses, / et // sont utilisés comme symboles temporels : / signale une pause brève tandis que // signifie une pause longue.

JE : Plusieurs textes sont compliqués à lire / les lettres ne sont pas bien faites et il y a des erreurs

Dès lors, la phase de comparaison des textes modèles a permis de répondre aux interrogations soulevées par les élèves dans la phase précédente. On voit que c'est le travail par analogies (repérer ce qui est semblable dans tous les textes du corpus) et de discrimination (repérer ce qui est différent) qui a été déterminant dans l'apprentissage. L'extrait 3 donne à voir un de ces moments.

Extrait 3

AR : oui il y a à chaque fois des titres // écris titres dans ce qui se ressemble

[...]

GA : le titre est toujours écrit au-dessus

JU : oui mets ça / et regardez / le titre / il a avoir avec le texte // non

CO : ben oui / on dirait que ça présente un peu le personnage

[...]

ENS : alors / si vous regardez vos textes / au niveau de la présentation / comment les textes sont construits

CO : il y a plusieurs parties à chaque fois

AR : oui / il y a des paragraphes

[...]

CO : ha ben oui / tu as raison / on présente le personnage / on dit pas son nom

JU : écris dans les différences / parfois // souvent on note son nom /

L'extrait 4, quant à lui, montre comment la coconstruction du savoir, ici dans la détermination de ce qu'est un paragraphe. En effet, c'est par le fait que l'enseignant pousse les élèves à expliciter les propositions d'éléments identiques qu'ils font et à les vérifier dans les modèles qu'ils arrivent à définir les notions.

Extrait 4

LA1 : 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

LA1 : il y a des morceaux de textes

ENS : et comment sait-on qu'on change de paragraphe

LI1 : 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

RO : non / à chaque fois qu'on change de personne / parce qu'ici c'est Tante Éponge / 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

RO : non

ENS : pourtant vous dites qu'il y a des paragraphes dans tous les textes / quand est-ce qu'on change de paragraphe

JU2 : 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

MA : quand on change de sujet / c'est pour organiser les informations

Et quand on interroge les élèves pendant leur réécriture suivant l'étayage, on constate qu'ils peuvent expliciter les changements qu'ils opèrent et qu'ils les mettent en lien avec justement les textes lus, comme le montre l'extrait 5, tiré d'un moment de médiation métacognitive.

Extrait 5

ENS : Est-ce que tu peux me dire ce que tu viens de changer ?

NO : heu / j'ai changé de titre

ENS : Et pourquoi tu as changé de titre ?

NO : ben / parce que il ne convenait pas à mon doudou le titre

ENS : D'accord / pourquoi dis-tu qu'il ne convenait pas

NO : 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

En somme, inviter les élèves à comparer d'abord leurs textes entre eux pour faire naître un conflit sociocognitif, des désaccords de points de vue, apporte la nécessité de recourir à des textes modèles. Ce travail de comparaison, d'analogies et de discrimination amène à dégager les caractéristiques du texte à produire et à déterminer des balises en termes de structure pour réécrire. Il permet aussi de rassurer les élèves et de les équiper des stratégies nécessaires pour écrire. C'est leur permettre d'avoir un aperçu des possibles et d'aller puiser dans les textes proposés des idées, des techniques, des mots à reprendre à leur compte dans leurs propres productions. Ainsi, en plus du gain relatif au format proprement dit, un autre bénéfice est aussi marqué relativement au déploiement tant des idées que du vocabulaire, étant entendu que les élèves ont à la fois affiné ou ajouté des catégories d'informations pour décrire leur personnage et aussi introduit dans leur texte des comparaisons venues des textes modèles lus. C'est ainsi par imitation que les scripteurs ont ajouté ces comparaisons pour enrichir leurs écrits comme le montre l'extrait 6 qui résume ce que la plupart des élèves sondés répondent quand on leur demande d'explicitier pourquoi ils ajoutent ces mots.

Extrait 6

AL : 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

BR : Les auteurs / ils utilisent le mot comme / pour faire des comparaisons

Par ailleurs, outre l'apport des textes modèles déjà mentionné, deux autres aspects sont à mettre en évidence concernant leur choix, jouant sur l'espérance de réussite (Eccles et Wigfield, 2002) de la tâche d'écriture. Tout d'abord, le fait d'avoir aussi proposé aux élèves des textes qui sont des écrits d'élèves du même âge leur a permis de voir que la tâche est réalisable. En effet, des écrits d'auteurs confirmés, adultes, auraient pu amener un sentiment de tâche trop complexe, d'objectif trop ambitieux à atteindre, tellement les textes sont « beaux », le style et le vocabulaire recherchés.

Extrait 7

NO : C'était chouette de voir aussi des textes d'élèves d'autres classes / comme moi / ça m'a donné envie d'y arriver aussi

Ensuite, l'introduction de textes dans une langue étrangère semble intéressante aux yeux des élèves en difficulté qui expliquent qu'ils ont pu se détacher du contenu pour se concentrer sur la forme du texte.

Extrait 8

MO : Moi j'ai des difficultés en lecture / j'ai regardé les deux textes dans des langues étrangères / j'ai aimé ça / je ne devais pas lire / pas tout devoir comprendre

AL : Oui / j'ai regardé leur forme / ça / ça m'a aidé / sinon je passe des heures à tout lire et je n'avance pas aussi vite que les autres

Un autre levier identifié, en lien avec la valeur perçue de l'activité par les élèves (Eccles et Wigfield, 2002) est le lien explicite réalisé entre l'activité et la production. Ce lien est tissé tant par l'intention donnée au départ par l'enseignant, que par les médiations métacognitives amenant les élèves à projeter les savoirs nouveaux dans la production suivante (extrait 9).

Extrait 9

ENS : À quoi cette activité peut vous servir dans votre production ?

MI : Ça va nous aider / aider à améliorer nos textes / à avoir une bonne structure

ENS : Que programmez-vous de faire comme ajustements dans votre texte ?

RO : Je vais relire et voir comment je peux séparer mon texte / j'ai tout écrit en un bloc / je devrais faire plusieurs paragraphes

LU : Je vais changer mon titre / j'ai écrit la consigne / je dois trouver un titre en lien avec mon texte / je vais signer à la fin /

SO : Je vais ajouter des détails sur mon personnage / pour le moment j'en ai vraiment peu

4.3. Changements visibles après l'étayage

Quand on analyse les textes des élèves, les améliorations sont visibles « à l'œil nu ». À titre exemplatif, deux versions d'un même élève sont proposées ci-après. La première version (illustration 1) est constituée d'un seul bloc de texte, de la consigne (en guise de titre), du prénom de l'élève dans la marge et de la date à haut à droite (selon un format assez scolaire). La réécriture suivant l'étayage (illustration 2) donne à voir une répartition du texte en paragraphes (chacun traitant d'un aspect du personnage) ainsi que le prénom de l'élève placé sous le texte, ce qui laisse à penser que la posture d'auteur a changé. Cet exemple est significatif du travail de l'ensemble de la classe.

Dès lors, l'étayage consistant à comparer les productions entre pairs, puis à faire ressortir les caractéristiques textuelles en analysant un corpus de modèles a permis aux élèves de réécrire en tenant compte d'une organisation plus marquée et relative au texte attendu. Dans le même sens, l'illustration 3 met en avant l'apparition à la deuxième version de paragraphes avec des déplacements d'informations, triées selon ces paragraphes, comme l'élève le mentionne d'ailleurs quand elle répond aux questions métacognitives juste avant de se mettre à écrire sa deuxième version (extrait 10).

Extrait 10

ENS : Explique ce que tu as compris de la tâche proposée ?

NO : Je dois réécrire mon texte pour qu'il soit mieux.

ENS : Que vas-tu faire pour mener la tâche à bien ?

NO : Je vais relire ce que j'avais écrit / et corriger

ENS : Comment vas-tu procéder : Par quelles étapes penses-tu passer ? Par quoi vas-tu commencer ? Et ensuite ?

NO : 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

[...]

ENS : Qu'as-tu déjà appris qui pourrait te servir dans cette tâche ?

NO : Ce qu'on vient de faire / les modèles / je vais mettre ce qu'il faut absolument

On voit ici que les aspects planifiés se retrouvent dans la deuxième version. Des paragraphes ont été créés : le premier 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 [...] »). NO a précisé le contenu : 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 » (« À la place de des pieds et des mains, il a des boules. »). De plus, le titre a changé : on passe du recopiage de la consigne à un titre en lien avec l'objet du texte. L'élève est capable d'explicitier ces changements pendant qu'elle écrit (extrait 11).

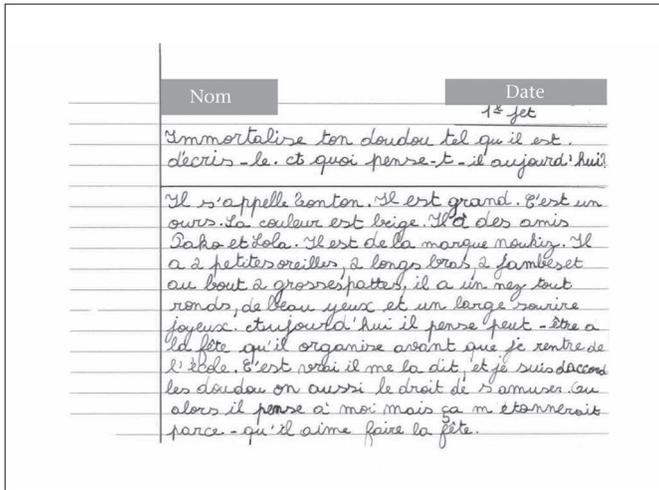


Illustration 1 : Classe 1, première version de CO, avant l'étyage

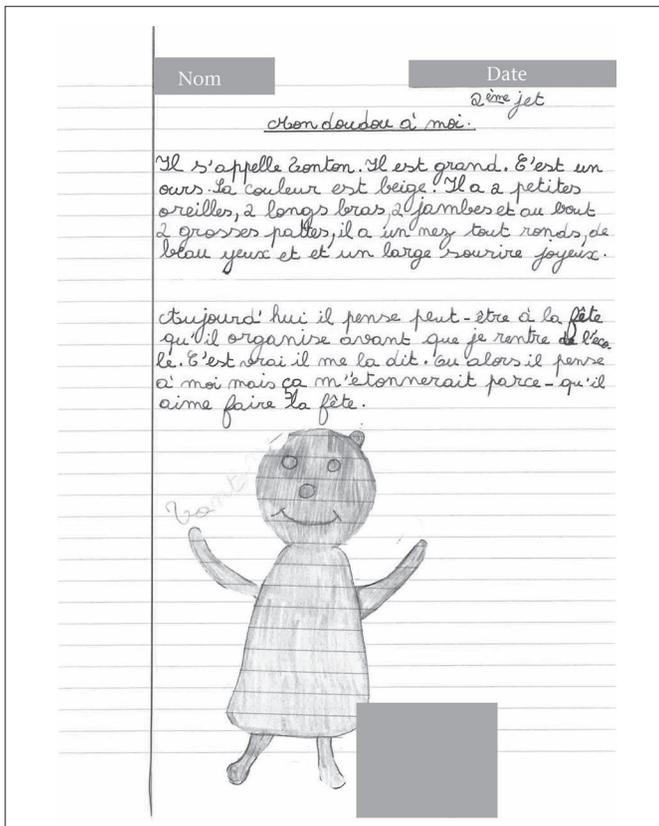


Illustration 2 : Classe 1, deuxième version de CO, après l'étyage

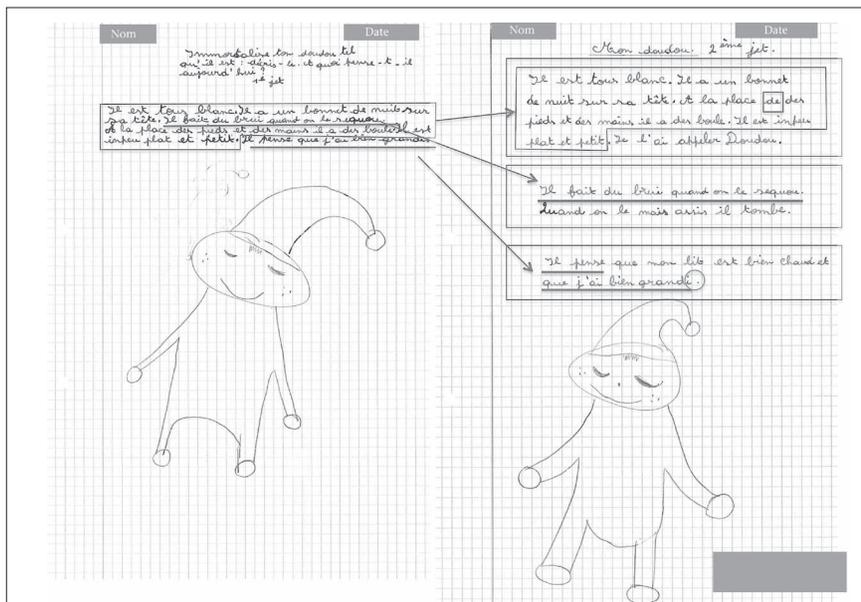


Illustration 3 : Classe 1, première et deuxième versions de NO

Extrait 11

ENS : Je vois que tu viens de déplacer un morceau de texte.

NO : C'est pour les paragraphes / j'en fais trois

ENS : Des paragraphes tu dis / tu sais m'expliquer ce que c'est pour toi

NO : 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

ENS : Et tu n'en avais pas fait la première fois?

NO : non / je n'avais parlé presque / que du physique

ENS : Et pourquoi trois

NO : un pour dire le physique / un pour les pensées / un pour les activités

ENS : Et tu n'en avais pas fait la première fois?

NO : non / j'avais tout mis à la suite / c'est autrement dans les textes qu'on a lus.

5. Conclusion

De l'analyse émerge que, même dans un projet d'écriture bien défini, faire lire aux élèves des modèles pour qu'ils s'en imprègnent sans une activité structurante liée au projet d'auteur ne suffit pas à la construction des connaissances relatives

au format prédictif (Dolz, Gagnon et Vuillet, 2011) – aux aspects génériques et textuels de la compétence scripturale – et au transfert dans des productions ultérieures. Il semble donc nécessaire d'avoir un guidage réalisé par l'enseignant. La qualité de ce guidage va dépendre des questions qu'il va susciter et de la perception qu'en auront les élèves en termes de soutien pour améliorer leur production.

Ainsi, en comparant d'abord leurs textes entre eux, les élèves ont pu constater qu'ils ne se sont pas tous appropriés la consigne d'écriture de la même manière, ce qui a créé un obstacle et la nécessité d'analyser des modèles par le repérage d'éléments semblables et différents. Le conflit sociocognitif a amené trois avantages, comme identifiés dans les travaux de Carugati et Mugny (1991). Premièrement, la décentration : les élèves découvrent en discutant de leurs façons de faire et de celles des auteurs des textes modèles d'autres manières de faire, d'autres stratégies que les leurs pour mener à bien la tâche d'écriture. Deuxièmement, un bénéfice d'informations venant des débats suscités par les lectures des textes des pairs et des modèles, occasion pour les scripteurs d'avoir des idées supplémentaires à insérer dans leurs productions. Troisièmement, un enjeu social amenant les partenaires à la recherche active d'une solution.

De plus, la prise en compte des prédicteurs de la motivation (Eccles et Wigfield, 2002) a eu un impact sur les réactions des élèves. En effet, faire des liens explicites entre la production et l'activité a permis aux élèves d'accorder de la valeur à la tâche par rapport à leur production écrite. Ces liens ont été rendus possibles par l'intention donnée par l'enseignant au début de l'activité, mais aussi et surtout grâce aux médiations métacognitives. De plus, la présence d'écrits d'élèves du même âge dans le corpus des modèles semble avoir joué sur l'espérance de réussite des scripteurs, de même que les textes en langue étrangère, qui ont servi à focaliser l'attention sur le format et pas sur le contenu, soulageant ainsi de lecture complète des écrits.

Concernant l'activité de guidage proposée, nous pouvons remarquer que si Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015), qui procèdent par des analyses *a priori* des genres, estiment qu'il y a un risque d'installer des formats trop rigides en classe, il nous semble qu'en mettant en évidence les caractéristiques essentielles mais aussi les options possibles, les scripteurs peuvent justement être à la fois conformes au texte à produire tout en gardant leur créativité et une marge d'intervention personnelle. Ces activités s'avèrent donc également intéressantes dans le but d'introduire la variation en classe. Ce moment de l'étayage semble donc essentiel à ce juste équilibre : équiper les élèves de planification des textes pour leur permettre d'avoir une communication efficace, tout en leur montrant les libertés qu'ils peuvent prendre pour garder la littérarité des textes et avoir ainsi l'effet désiré sur le lecteur.

Par ailleurs, si nous avons ici travaillé sur une expérimentation basée sur le texte (descriptif), nos travaux suivants se concentrent sur la production de genres spécifiques puisqu'il s'agit bien pour les scripteurs de pouvoir construire les caractéristiques génériques pour qu'ils puissent structurer leurs propos et être efficaces dans les situations de productions authentiques qu'ils vont rencontrer.

Bibliographie

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- CARUGATI, F. et MUGNY, G. (1991). La théorie du conflit sociocognitif. Dans G. Mugny (dir.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (p.93-108). Berne, Suisse : Peter Lang.
- CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- CHARTRAND, S.-G., ÉMERY-BRUNEAU, J. et SÉNÉCHAL, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec, Canada : DIDACTICA, C.E.F. Récupéré sur le site de l'université Laval : <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf>.
- COLOGNESI, S. et LUCCHINI, S. (2016a). Le rapport à l'écrit des élèves du primaire : focus sur la dimension métascripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33-52.
- COLOGNESI, S. et LUCCHINI, S. (2016b). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance*, 2, 193-215.
- COLOGNESI, S. et LUCCHINI, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540.
- COLOGNESI, S. et VAN NIEUWENHOVEN, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans S. Cartier et B. Noël (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p.111-126). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, 9-22.
- DAVID, J. et MORIN, M.-F. (2008). Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. Dans J. Dolz et S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (p.19-41). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- DE VECCHI, G. et CARMONA-MAGNALDI, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Éducation.
- DOISE, W., MUGNY, G. et PERRET-CLERMONT, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5(3), 367-383.

- DOLZ, J. et GAGNON, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198.
- DOLZ, J., GAGNON, R. et VUILLET, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève, Suisse : Université de Genève.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- ECCLES, J. et WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- FAYOL, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. Dans *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir* (p.21-34). Paris : Observatoire national de la lecture. Récupéré sur le site de l'ONL : <<http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/>>.
- GARCIA-DEBANC, C. et FAYOL, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, 26, 293-315.
- JOLIBERT, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- 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 chercheuses et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9.
- NIWESE, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation* (thèse de doctorat). Université catholique de Louvain, Belgique.
- NIWESE, M. et BAZILE, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques*, 161-162. Récupéré sur le site de la revue : < <https://journals.openedition.org/pratiques/2063>>.
- OLIVE, T. et PIOLAT, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le langage et l'homme*, XXXVIII(2), 191-206.
- ROUSSEY, J.-Y. et PIOLAT, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50(3), 351-372.
- REUTER, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture* (2e édition). Paris : ESF.
- SWAIN, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook et B. Seidlhofer (dir.), *Principles and practice in the study of language* (p. 125-144). Oxford, Angleterre : Oxford University Press.

Annexes

Annexe 1 : Déroulé des activités du groupe expérimental et du groupe contrôle

	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Intention et mise en projet	<p>L'enseignant annonce l'activité : « vous allez apprendre à organiser votre texte correctement ». Il précise qu'il a lu les premiers jets et qu'il a constaté des différences. Il explique que l'activité a 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.</p> <p>L'enseignant explicite les étapes : la première sera une comparaison des textes des élèves, la seconde sera une comparaison de textes modèles.</p>	<p>L'enseignant dit aux élèves qu'ils vont lire plusieurs textes et répondre à des questions ensuite.</p>
Tâche 1 : Comparaison des premières versions des textes des élèves	<p>Les élèves se regroupent par trois ou quatre pour comparer leurs premières versions du texte. Pour ce faire, ils complètent un tableau contenant les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce qui est pareil ; - ce qui est différent ; - ce qui est dérangent. <p>L'objectif de la comparaison est de déceler dans les textes du sous-groupe ce qui est pareil (par exemple, les 4 coéquipiers ont mis un titre), ce qui est différent (par exemple, certains ont mis une illustration, d'autres pas) et ce qui déränge (par exemple, la forme des lettres ne permet pas une bonne lisibilité).</p> <p>Après une dizaine de minutes, l'enseignant synthétise au tableau les apports de chaque groupe.</p> <p>L'enseignant interpelle d'abord les sous-groupes sur ce qui est similaire, puis sur les différences et enfin sur les éléments qui dérangent.</p>	<p>Les élèves reçoivent une série de descriptions (les mêmes textes que dans le groupe expérimental) et réalisent une lecture silencieuse de celles-ci. Ensuite, ils reçoivent un questionnaire portant sur leur compréhension des textes et quelques aspects de forme. Il n'y a pas de lien explicite fait par l'enseignant entre cette activité et la production.</p>
Tâche 2 : Comparaison de textes modèles	<p>Chaque sous-groupe reçoit quelques textes modèles^a.</p> <p>La réflexion de chaque sous-groupe est consignée dans un nouveau tableau en trois colonnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce qui est pareil : les caractéristiques ; - ce qui est différent : les options ; - ce qui est dérangent : prendre soin de son lecteur. <p>Cette fois, les titres ont été précisés : tous les éléments trouvés comme semblables deviennent des caractéristiques obligatoires du genre ; ce qui est différent revient à une liste d'options possibles. Pour ce qui déränge, il s'agit alors de prendre des décisions afin de « prendre soin de son lecteur ».</p>	

a 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 gradins* de Roald Dahl. Deux textes d'élèves du même âge validés par l'enseignant et deux textes en langue étrangère ont aussi fait partie du corpus.

Tâche 3 : Structuration et traces	<p>À nouveau, l'enseignant synthétise au tableau les apports de chaque groupe.</p> <p>À l'issue de cette mise en commun, l'enseignant et les élèves discutent 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 ?</p> <p>Le lien avec la production des élèves est fait : « quels sont les éléments que vous, vous allez utiliser dans vos textes ? »</p> <p>L'enseignant réalise avec les élèves une fiche reprenant la structure du texte (sous forme de dessin) et les aspects découverts par la comparaison des modèles.</p>	L'enseignant réalise une correction collective du questionnaire.
Tâche 4 : Questions métacognitives	<p>Chacun répond individuellement aux questions métacognitives posées par l'enseignant, les réponses étant ensuite partagées en grand groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - peux-tu redire avec tes mots la consigne de travail ? - comment vous y êtes-vous pris pour réaliser la tâche ? - qu'as-tu découvert lors de cette activité ? - que vas-tu utiliser pour ta prochaine réécriture ? 	

Annexe 2 : Détails de l'échantillon

Classe 1	16 élèves de 10-12 ans Établissement 1 Bruxelles	<ul style="list-style-type: none"> - indice socioéconomique de l'école : 9 (milieu socioculturel moyen); - enseignante de 13 années d'expérience, nous l'avons formée au dispositif; - moyenne du groupe en savoir écrire au bulletin avant l'expérimentation : 70 %; - classe en cycle : 10 élèves (6 filles, 4 garçons) sont en 5^e primaire, 6 élèves (3 filles, 3 garçons) sont en 6^e; - 9 élèves sont d'origine belge, 4 d'origine italienne, 2 d'origine polonaise et un d'origine espagnole. 	
Classe 2	22 élèves de 10-11 ans Établissement 2 Bruxelles	<ul style="list-style-type: none"> - indice socioéconomique de l'école : 1 (milieu socioculturel faible); - enseignant de 5 années d'expérience. Il s'est formé au dispositif en lisant le protocole, comme s'il suivait un manuel; - moyenne du groupe en savoir écrire au bulletin avant l'expérimentation : 69 %; - classe de 5^e primaire : 9 filles, 13 garçons; - plusieurs nationalités cohabitent dans cette classe : belge, polonaise, marocaine, française, grecque, italienne et américaine. 	
Classe 3, contrôle	18 élèves de 10-11 ans Établissement 2 Bruxelles	<ul style="list-style-type: none"> - indice socioéconomique de l'école : 1 (milieu socioculturel faible); - enseignant de 18 années d'expérience; - moyenne du groupe en savoir écrire au bulletin avant l'expérimentation : 80 %; - classe de 5^e primaire : 8 filles, 10 garçons; - plusieurs nationalités cohabitent dans cette classe : belge, géorgienne, marocaine, pakistanaise, française, portugaise et italienne. 	

