Des comptages au sein des interactions didactiques lors de l'accompagnement de l'écriture pour en savoir plus sur la genèse des productions d'élèves

Counting Units of Scaffolding in Teaching Interactions when Supporting Writing Tasks in order to Gain more Knowledge about the Genesis of Pupils' Productions

Claude Beucher-Marsal

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2074>

DOI : 10.4000/pratiques.2074

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 5 juin 2014

Référence électronique

Claude Beucher-Marsal, « Des comptages au sein des interactions didactiques lors de l'accompagnement de l'écriture pour en savoir plus sur la genèse des productions d'élèves », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2074> ; DOI : 10.4000/pratiques.2074

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

© Tous droits réservés

Des comptages au sein des interactions didactiques lors de l'accompagnement de l'écriture pour en savoir plus sur la genèse des productions d'élèves

Counting Units of Scaffolding in Teaching Interactions when Supporting Writing Tasks in order to Gain more Knowledge about the Genesis of Pupils' Productions

Claude Beucher-Marsal

- 1 Depuis les recherches à visées évaluatives de N. A. Flanders (1960) et M. Postic (1977) pour la formation des enseignants, le regard des chercheurs s'est porté de plus en plus sur l'observation pédagogique des situations éducatives, tradition dont on peut trouver une origine déjà avec J. Withall (1949). Grâce aux nouvelles technologies d'enregistrement des séances de classe et à la transcription des interactions, la didactique des langues s'est emparée des problématiques des échanges langagiers en classe, notamment pour ce qui est du lien entre l'écriture et l'oral, à travers les premiers travaux de Bouchard (1984) sur la « rédaction conversationnelle ». Ces recherches amorcent et participent, en France, au mouvement plus large de l'interactionnisme social (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992). Cela se traduit ces dernières années, en didactique de l'écriture en situation scolaire, par de nouvelles préoccupations, qui ne sont plus seulement tournées sur la comparaison entre les avant-textes et le texte final, comme dans les premiers travaux des pionniers de la génétique des textes appliquée aux productions d'élèves (Fabre, 1990 ; Boré, 2000 ; Fabre-Cols, 2002). Selon les niveaux scolaires et les genres textuels, notamment lors de l'écriture collaborative ou « rédaction conversationnelle » (Bouchard & Gaulmyn, 1997 ; Bouchard, Gaulmyn & Rabatel, 2001), il s'agit dorénavant de déterminer comment les enseignants interagissent avec les co-rédacteurs pour faire naître une planification, pour améliorer la mise en mots et la révision des textes. Cerner la genèse des productions d'élèves passe par la recherche des modifications proposées par l'enseignant. Notre souci a été de parvenir, par codage des transcriptions, à des comptages suffisamment précis des

étayages (Bruner, 1983) donnés aux élèves selon une typologie faisant intervenir simultanément les lieux d'intervention didactique (Turco, 1987 ; Séguy, 1989 ; Eva, 1991) et des niveaux d'analyse linguistiques et littéraires pour permettre des comparaisons entre élèves, groupes d'élèves (Beucher-Marsal & Garcia-Debanc, 2014) ou, dans un contexte plus large que cet article, entre professeurs (Beucher, 2010). À un moment donné pour un groupe d'écriture donné, l'importance d'une série d'interventions professorales n'est pas sans effet sur la planification du texte, ni sur la mise en mots des textes des élèves. Comme l'ont fait par exemple E. Gülich et T. Kotschi (1987) ou R. Bouchard (1997), la recherche en didactique du français peut quantifier, décrire et analyser ce qui se passe dans les rédactions conversationnelles.

- 2 Nous partons d'une pratique ordinaire lors d'une séquence d'écriture de nouvelles fantastiques pour déterminer le plus précisément possible les places respectives des processus rédactionnels : planification, textualisation et révision (Hayes & Flower, 1980). L'accompagnement fourni sur certains lieux d'intervention didactique (Turco, 1987 ; Séguy, 1989 ; Groupe Eva, 1991) et les niveaux d'analyse qui y sont inhérents manifestent-ils une surreprésentation de certains types d'interventions ? Ces différences d'intervention correspondent-elles à des difficultés spécifiques connues de certains élèves ? La « rédaction conversationnelle » ou « conversation rédactionnelle » (Bouchard, 1997 ; Bouchard & Gaulmyn, 1997 ; Bouchard, Gaumyn & Rabatel, 2001 ; Apotheloz, 2005) nécessite une adaptation impromptue et constante de l'enseignant qui découvre *in situ* des avant-textes nombreux *in progress*. L'accompagnement est-il différent face à des groupes comportant des élèves qui ont des faiblesses en écriture ? Comme le prétendent les dernières enquêtes PISA 2012, une pratique creuse-t-elle parfois les écarts de performances en aidant par exemple des élèves très demandeurs mais qui n'ont pas forcément de gros besoins en écriture ? Nous montrerons tantôt les variations d'interventions de l'enseignant selon les groupes et tantôt leur uniformité. Dans les directives de l'enseignante, nous ciblons certains gestes professionnels (Bucheton & Dezutter, 2008 ; Bucheton, Brunet, Dupuy & Soulé, 2008) en lien avec quelques niveaux d'analyse : ceux relatifs au respect du sujet, aux caractéristiques génériques, aux effets de doute et de peur, à la construction des personnages...

1. Méthodologie et corpus

- 3 C. Beucher (2010a) analyse dans sa thèse un corpus de séquences d'accompagnement à l'écriture de 50 heures d'enregistrement en classe, ce qui correspond à une tendance actuelle des recherches en didactique de l'écriture s'orientant plus fréquemment vers des corpus de grande échelle (Elalouf, 2011). Le chercheur dresse une typologie des étayages de ces situations fonctionnelles constituée d'une quintuple articulation : les « unités étayantes¹ ».

1.1. Une typologie d'analyse des étayages en écriture

- 4 Ces unités étayantes (UE), délimitées dans les transcripts sous forme pluricodée (voir annexe), donnent lieu à des comptages permettant de comparer les séances ou séquences d'écriture entre elles ou de les décrire avec plus de précision. Ces UE intègrent cinq paramètres : d'abord un étayage qui diffère selon qu'il se situe en amont de l'écriture (*a priori*), pendant celle-ci (*en situation*) ou en aval de la rédaction (*a posteriori*) (Gadeau, 1984)

et selon le canal de diffusion du conseil donné (écrit, oral ou non verbal quand il s'agit d'un simple geste de pointage d'une erreur avec le doigt par exemple). À ces deux premiers paramètres, s'ajoute une troisième distinction entre six « degrés d'intervention », perceptibles à travers les transcriptions, paramètres associés pour la quatrième articulation aux lieux d'intervention didactiques (Turco, 1987 ; Ségué, 1989 ; Eva, 1991), eux-mêmes constitués pour la cinquième articulation d'une pluralité de niveaux d'analyse, variables selon les genres littéraires des textes à écrire. Ainsi, les six « degrés d'intervention » constituant la troisième articulation reposent sur une distinction entre les sollicitations détournées, le pilotage (lequel ne se réfère pas au texte écrit mais à des conseils pédagogiques), les guidances² (qui intègrent des conseils très ouverts et peu ciblés dans le texte en cours d'écriture sans qu'une lecture de détail soit nécessaire ou au contraire une remarque de surface très isolée), des gestes de tissage (Bucheton & Dezutter, 2008), et enfin les gestes plus directifs de guidage et de correction.

- 5 Les corrections ciblent les problèmes linguistiques ou sémantiques présents dans le texte en imposant, sans que l'élève ait besoin de les chercher, les modifications textuelles. En revanche, ce que nous appelons en accompagnement de l'écriture « guidage », est ce que D. Bucheton désigne sous le terme de « geste d'approfondissement », c'est-à-dire « un geste par lequel le maître focalise l'attention sur un élément de discours de l'élève et l'invite à l'explorer davantage » (Bucheton, 2009 : 63). Avec le guidage, les interventions médiatrices sont surplombantes : le tuteur oriente fortement l'écriture. Quand le maître s'efface un peu, il peut avoir recours à des guidances qui sont des gestes de soutien, impliquant ce que D. Bucheton (2009) nomme une forme de « pistage-focalisation » sur les caractéristiques de la tâche à accomplir, mettant en avant les stratégies et les procédures avant la tâche à accomplir, comme dans un travail de métacognition visant à laisser ensuite les élèves chercher. Nous réservons donc le terme anglo-saxon « *guidance* » à des conseils généraux, transposables entre les rédacteurs ou les groupes d'écriture (voir annexe).
- 6 Le tissage fait appel à des savoirs enseignés antérieurement pendant les cours mais non actualisés dans les productions des élèves. La théorie de l'action conjointe didactique a pour équivalent à cette terminologie le concept de « mémoire didactique » (Sensevy, 2011). Ce geste implique un pointage des savoirs à réinvestir dans la production, pointage non systématique dans le cas des guidances.
- 7 Le pilotage vise le plus souvent à « gérer les diverses contraintes pratiques spatiales et temporelles de la situation : avancée de la leçon, déplacements, gestion des instruments d'enseignement divers, etc. » (Bucheton, 2008 : 43). Nous donnons un exemple de pilotage successivement temporel, spatial et instrumental délimitant trois UE (UE 44 à 46) en annexe des échanges avec le groupe 4, puis un pilotage d'autorité. Nous passons les « sollicitations détournées » (Beucher, 2010a, 2010b), absentes de l'enregistrement étudié ici. Nous nous bornerons à les définir comme une non-réponse, un évitement, ou désengagement de l'enseignant par rapport à un problème pour lequel un élève sollicite une aide.
- 8 Nous avons articulé le classement des lieux d'intervention didactique avec ces différents degrés d'intervention pour délimiter au sein des UE ce qui porte sur une remarque d'ordre pragmatique, sémantique, morphosyntaxique avec pour chacun de ces lieux des niveaux d'analyse : respect des consignes, travail sur les événements, les personnages ou les caractéristiques du genre fantastique... Nous nous limitons aux UE d'ordre pragmatique ici.

1.2. Le corpus

- 9 L'enregistrement porte sur six heures d'écriture de nouvelles fantastiques en quatrième à partir des *Mystères de Harris Burdick* de C. Van Allsburg. Les séances ont été filmées, transcrites *in extenso*, puis codées en délimitant, au sein des échanges, les unités didactiques dites « unités étayantes » (Beucher, 2010a) visant à résoudre un problème détecté. L'enseignante que nous avons appelée Isabelle enseigne depuis cinq ans après un CAPES de lettres classiques. Des entretiens non directifs avec elle ont eu lieu avant et après chaque séance. Des entretiens semi-directifs avec les élèves ont eu lieu en fin de séquence. Nous sommes au mois de mars en classe de quatrième de 18 élèves. Dans cette écriture coopérative, les élèves se sont constitués en groupes de travail par affinité. Quelques élèves sont identifiés par l'enseignante comme ayant des difficultés en écriture (les signes + de la transcription, selon leur nombre, marquent des pauses plus ou moins longues) :

Isabelle : « Moi j'avais laissé le choix au niveau du groupe de laisser chacun se mettre avec qui il souhaitait en disant simplement de ne pas laisser sur le côté certains élèves qui pouvaient avoir des difficultés c'était donc le cas de Jessica qui finalement a intégré le groupe d'Amandine ++ Anis qui n'avait pas travaillé lors du premier travail sur Gaza qui n'avait pratiquement rien fait qui a intégré le groupe de Robin et puis il y a aussi Lisa qui connaît aussi quelques difficultés qui s'est mise spontanément avec Claudia et Caroline + donc euh d'ailleurs Lisa elle est dyslexique + Anis est en échec scolaire complet + il a de grosses grosses difficultés d'orthographe mais aussi de compréhension des consignes lors du passage à l'écrit + à l'oral il ne s'en sort pas trop mal et Jessica elle c'est pareil elle a de gros soucis de compréhension surtout de consignes alors quand elle passe à l'écrit elle a du mal à finaliser son travail parce que elle a du mal à mettre en mots ce qui pourrait lui venir ++ par la tête donc j'espérais que les groupes pourraient fonctionner comme ça avec des gens qui écrivent spontanément correctement bien qui ont l'expression fluide et d'autres qui se débrouillent un peu mieux à l'oral qui pourraient apporter leurs idées et finalement je trouve que pour l'instant les groupes ont été pas trop mal constitués ».

- 10 Jessica est dans le groupe 1 avec Amandine, Maud et Iris. Lisa, dyslexique, est dans le groupe 2 avec Claudia et Caroline. Anis est dans le groupe 4 avec Robin, Brice, Bryan. Les groupes 3 (Pierre, Claire, Marie et Anaïs) et 5 (Vivian, Loïc, Cyril) ne comportent aucun élève déclaré en difficulté par l'enseignante.

2. Des élèves qui ont des difficultés en écriture sont-ils suivis plus particulièrement pour chacun des processus rédactionnels ?

2.1. Place accordée à chaque groupe pendant la planification

- 11 Notre première tâche a été de déterminer quand commence la textualisation pour chacun des groupes par l'observation conjointe des échanges verbaux entre les élèves et l'enseignante et par un regard sur les avant-textes. Nous avons ensuite observé le temps passé avec l'ensemble du groupe pendant la planification, en vérifiant qu'il n'y a pas de nouvelles phases de planification insérées dans les temps de textualisation puisque les processus rédactionnels sont récursifs (Hayes & Flower, 1980). Pour tous les groupes,

Isabelle consacre l'intégralité de la première séance de 50 minutes à la planification des nouvelles fantastiques et le pilotage temporel de l'UE 74 (TP 283 bis) atteste qu'elle accorde un supplément de 30 minutes à la planification en début de séance 2, soit 1 h 20 min maximum :

283 bis-Isabelle : « **Donc ce matin en première heure je vais vous rendre votre travail ce que vous avez composé hier donc qui n'était pas terminé pour la plupart des groupes donc vous continuez sur ça vous ne passez pas toute l'heure par contre là-dessus après il faut d'ici une demi-heure boucler et passer à l'écriture parce que la première version devra être retravaillée quand même hein + on a ensemble un travail de réécriture à faire ensemble après par rapport à votre travail de départ d'accord + donc vous reprenez je vous le redistribue votre petit plan pour remettre si vous avez eu des idées hier pour remettre les choses à plat et après il faut vous lancer dans la rédaction parce que entre l'idée qu'on a au départ et l'idée qu'on met sur le papier il y a quelquefois une grosse différence** ».

2.1.1. Les groupes avec des élèves désignés « en difficulté »

- 12 Le groupe 1 de Jessica entre dans la textualisation au bout d'une heure, comme l'atteste son brouillon. Le premier échange entre les membres du groupe et l'enseignante pour étayer leur planification intervient à la 33^e minute et dure 2 minutes 30. Il commence par un aveu de difficulté à trouver des personnages interagissant pour construire l'histoire :

173- Isabelle : « **ça va ?** » [33 min]

174- E (une fille) : « non pas trop »

175- Isabelle : « **sérieux on a dit hein alors tu respire un bon coup et tu te mets à réfléchir ++ alors vous avez réfléchi à vos personnages ?** » [33 min 30 s]

176- Amandine : « il n'y a qu'un personnage ».

- 13 L'aide personnalisée qu'elles recevront sur la planification de leur récit se limitera à deux guidances procédurales leur signifiant la nécessité de coucher sur papier des idées évoquées dans la rédaction conversationnelle, et à une guidance sur le fait que le personnage fantastique est solitaire. Par cette guidance de la séance 1, l'enseignante les invite à expliquer les raisons de cette solitude. Lors de la séance 2, Isabelle intervient deux fois auprès d'elles pour contribuer à leur planification. Une première fois, durant 30 secondes (TP 287-291, UE 78), et de façon peu directive avec une guidance, puis, un peu après, pour une durée de 6 minutes avec une alternance de guidances et de guidages (TP 355-396, UE 85 à 89). Cette dernière intervention, la plus longue, vise surtout pour Isabelle à recevoir leur projet de texte et à demander des précisions sur l'histoire. Néanmoins, un retour à la planification par l'analyse de l'image a lieu entre les tours de parole 617-629 d'une durée d'une minute (UE 115). Au total, la contribution d'Isabelle à leur effort de planification dure 9 min 30, sur 7 UE. Avec 11 interventions, Jessica, malgré ses difficultés de compréhension des consignes, participe le plus. Elle co-dirige le groupe avec Amandine qui intervient 12 fois au sein du groupe, mais les deux autres élèves sont beaucoup plus effacées lors de la planification (Maud intervient 7 fois avec l'enseignante, Iris jamais).
- 14 Lisa et Anis dans les groupes 2 et 4 sont-ils aidés plus longtemps ou plus souvent dans leur planification ?
- 15 Auprès du groupe 2 de Lisa, Isabelle intervient à quatre reprises au niveau de la planification du texte pour une durée globale de 10 min 40 s, soit 1 min 10 s de plus que le

groupe 1 de Jessica. Au sein de ce temps d'aide qui leur est consacré, nous avons dénombré 13 UE portant sur des éléments de planification.

- 16 Un fort déséquilibre apparaît avec le groupe 4 qui rencontre des problèmes de planification pour construire une histoire fantastique cohérente avec l'image choisie.
- 17 Au tour de parole 135, Bryan déclare encore qu'ils n'ont pas d'idées, si bien que ce groupe reçoit beaucoup plus de temps d'aide à la planification que les autres, à savoir 30 minutes d'accompagnement à la planification, réparties sur 18 UE. Anis est néanmoins l'élève le moins investi dans les échanges didactiques avec le professeur : 16 interventions d'Anis seulement sur les problèmes de planification, contre 77 pour Brice qui est le plus participant dans les échanges, 49 pour Robin, et 24 pour Bryan.

2.1.2. Les groupes sans élèves en difficulté et la planification

- 18 À titre de comparaison, le groupe 3 ne comportant pas d'élèves identifiés comme en difficulté est aidé à six reprises pour la planification de leur texte sur une durée totale de 12 min. Il s'agit donc d'une durée d'aide légèrement supérieure aux groupes 1 et 2 intégrant des élèves en difficulté, mais inférieure au groupe 4 d'Anis. Le groupe 5 est aussi aidé pour leur planification à hauteur relativement importante avec sept échanges d'une durée totale de 18 min. Dans ce groupe, l'intervention la plus courte dure 15 s et les échanges les plus longs : 6 min.
- 19 Ce n'est donc pas parce qu'un groupe comporte des élèves en difficultés en écriture qu'il est plus aidé. Lors de l'écriture accompagnée, les groupes sont aidés en fonction de leur capacité à se faire remarquer par une attitude de non-travail, en fonction du bruit qu'ils font ou de leurs sollicitations adressées à l'enseignante. Dans cette classe, les groupes comportant des garçons présentent cette caractéristique. Le groupe 4 qui comporte quatre garçons dont un élève non investi dans l'écriture est le plus aidé, puis le groupe 5 avec trois garçons (aidés pendant 18 min), ensuite le groupe 3 intégrant Pierre, investi dans l'activité uniquement quand l'enseignante est à proximité. Les deux groupes ne comportant que des filles discrètes sont moins aidés en dépit de leurs besoins.

2.2. Déterminer la place accordée à chacun pendant la textualisation et la révision

- 20 La textualisation et la révision étant deux processus récursifs, la quasi-totalité des interventions de l'enseignante participe de la révision du texte. Si on additionne les 14 interventions visant à soutenir l'effort de mise en mots et de révision du groupe 1 avec Jessica, on obtient un total de 99 min, soit une durée d'1 h. 39 min avec des échanges oscillant entre 1 min 30 s et 10 min 20 s. C'est le seul groupe qui a un tel écart d'accompagnement entre la planification et les autres processus rédactionnels : 10 fois plus de temps pour la mise en mots et la révision que le temps qui leur a été consacré en accompagnement personnalisé pour leur planification du texte (9 min 30 s).
- 21 Le groupe 2 de Lisa, Claudia et Caroline est aidé à sept reprises par Isabelle avec des interventions courtes de 1 à 2 min 40 s pour une durée totale d'intervention sur les processus rédactionnels de textualisation et de révision de leur texte de 13 min seulement (pour 10 min de temps de planification accompagné par l'enseignante). C'est considérablement moins que le groupe précédent.

- 22 Concernant le groupe 4, lors de la textualisation et de la révision de leur texte, Anis ne participe plus oralement aux échanges entre le groupe et l'enseignante quand elle vient les aider. L'aide à la mise en mots et à la révision apportée au groupe 4 dure 37 min et 30 s, durée répartie sur 14 échanges (soit 7 min de plus que le temps consacré à la planification). Chacune des interventions sur la textualisation de leur texte dure entre 30 s et 8 min.
- 23 Le groupe 2 est aidé presque huit fois moins en durée que le groupe 1, presque trois fois moins longtemps que le groupe 4.
- 24 Les groupes 3 et 5 ne sont pas des groupes avec des élèves en difficulté au niveau de la mise en mots d'un texte. Isabelle intervient à sept reprises sur la mise en mots et la révision du texte pour une durée globale de 21 min 30 s concernant le groupe 3. Le temps consacré à la planification (18 min) est à peu près égal à la mise en mots et à sa révision (21 min 30 s), à 3 min 30 s près. En ce qui concerne le groupe 5, le temps consacré à leur venir en aide pour la mise en mots et pour la révision occupe 29 min du temps de classe (contre 18 min consacrées par l'enseignante à leur planification).

3. Quelle est la place accordée au lieu d'intervention pragmatique ?

3.1. Le respect des consignes

- 25 Les élèves partent d'une image qu'ils ont choisie dans *Les Mystères de Harris Burdick* et réinvestissent leurs savoirs sur le registre fantastique, ils doivent introduire la légende de l'image comme une phrase de leur texte et donner à leur nouvelle le titre de l'image.
- 26 Si l'on considère, pour les cinq groupes, toutes les aides apportées à l'écriture pour résoudre différents problèmes posés, on dénombre 289 difficultés à résoudre, donc autant d'UE. Or, globalement, à 30 reprises, le problème porte sur la consigne, soit 30 UE portant sur la consigne sur 289 UE (soit 10,4 % du total des UE). Ce taux de 10,4 % est important, comparé à une autre situation d'écriture où Isabelle intervient en sixième pour faire écrire des fables. En dépit des trois ans de moins des élèves de sixième, le taux d'UE portant sur la consigne n'est que de 6 %. Pendant cette séquence sur la nouvelle fantastique, 54 % des 30 UE portant sur la consigne interviennent de façon assez regroupée en séance 1. Ce taux des unités étayantes portant sur la consigne chute à 25 % en séance 2, puis à 21 % en séance 3. Au fur et à mesure du travail, la récurrence des étayages du professeur sur la consigne devient moins nécessaire et son étayage se focalise sur d'autres niveaux d'analyse. En séance 1, il s'agit d'une posture d'accompagnement (Bucheton & Dezutter, 2008) puisque 93 % de ces UE portant sur la consigne (28 UE sur 30) reposent sur des guidances ou du pilotage : les élèves gèrent la planification ou l'écriture librement une fois le conseil donné. On ne trouve qu'une occurrence de guidage portant sur la consigne, indice d'intervention plus directive, et c'est avec le groupe 3 de Pierre, Claire, Râni, Anaïs lors de l'UE 62. Le groupe reçoit ce guidage durant 3 minutes.
- 27 L'analyse des UE révèle que les groupes qui ont été le plus aidés sur les consignes sont les groupes 4 (4 garçons dont Anis) avec 10 UE, puis le groupe 5 avec 7 UE (3 garçons sans difficultés), ensuite le groupe 3 de Pierre avec 6 UE, tandis que les groupes ne comportant que des filles sont moins aidés : 4 UE portant sur les consignes pour le groupe 1 de Jessica et 2 UE sur les consignes pour le groupe 2 de Lisa.

3.1. Le respect des caractéristiques génériques : l'inquiétante étrangeté

- 28 En travaillant les récits fantastiques, Isabelle consacre 17 UE. portant sur les effets à produire sur le lecteur sur le total des 289 UE ; ses interventions sur l'expression du doute, sur la nature du phénomène qu'il soit surnaturel ou qu'il ait une explication rationnelle et sur le sentiment de peur qui en découle représentent 6 % des UE. Sur ces 17 UE, 10 sont des guidances centrées sur le surnaturel, or 5 d'entre elles s'adressent au groupe 4 d'Anis, soit 50 % des guidances à visée pragmatique. En effet, c'est bien le groupe qui déclare avoir le plus de difficultés à mettre en œuvre une écriture fantastique.

3.2.1. Communiquer la peur des personnages au lecteur

- 29 Les guidances adressées à ce groupe 4 portent toutes sur les motivations psychologiques des personnages : pourquoi l'héroïne est-elle portée à croire au surnaturel, pourquoi peu à peu la peur s'installe-t-elle chez le personnage ? Isabelle cherche à développer une cohérence psychologique, une empathie du lecteur pour les peurs des personnages, empathie qui passe par la description des états d'âme de l'héroïne et une ambiance fantastique ainsi que par la cohérence des choix des personnages en fonction de leurs phobies (TP 704) :

704- Isabelle : « s'il y a quelqu'un une bête ou une personne on la voit ou à la limite par les fenêtres les ombres XXXXXX si c'est son oncle et qu'elle a peur des oiseaux peut-être que son oncle l'aurait logée peut-être ailleurs ça peut très bien être une fille qui est là pour garder les enfants une fille au pair un truc comme ça ».

- 30 Avec le groupe 4, Isabelle veut faire prendre conscience à Anis, Robin, Brice et Bryan que la peur ne naît pas des motifs fantastiques et des personnages monstrueux mis en scène, mais du traitement narratif de ces motifs. Elle oppose donc ce qui est dans le récit et la manière de l'introduire :

539- Isabelle : « [...] ++ ce n'est pas une question de loup-garou ou je ne sais pas quoi moi ça m'est égal ce que vous mettez dans votre récit c'est la façon dont vous amenez les choses

540- Bryan : ça la gratte ça la gratte partout

541- Isabelle : elle a peur et quand on a peur on s'imagine des trucs c'est sûr ».

- 31 Et plus loin, au cours de l'échange, le guidage oral se fait plus précis, avec proposition de développements de faits insolites, une perception d'inquiétude par l'un des personnages – sans que l'on sache si cette inquiétude est fondée – et surtout avec la suggestion de l'utilisation d'une double narration pour traiter l'angoisse de la jeune fille et celle de son oncle :

558- Isabelle : « non mais dans votre histoire là il y a de bonnes idées là l'histoire des lumières quand elle est à l'extérieur de la maison il y a les lumières qui s'allument ça c'est très bien développez cette idée-là ++ sauf qu'à la fin il va falloir une explication et je trouve que l'idée d'Anis elle est bien l'idée d'un oncle qui voyage pour une raison x ou y et qu'il cherche sa petite-fille ou sa nièce enfin sa nièce donc il fait toutes les pièces parce qu'il s'inquiète et qu'elle devrait être là parce que peut-être elle est sortie précipitamment

559- Brice : mais on ne pourrait pas l'expliquer ça

560- Isabelle : bah pourquoi ?

561- Brice : parce qu'on ne peut pas amener le lecteur à se dire bon bah c'est l'oncle qui est rentré

562- Isabelle : et bah pourquoi vous n'auriez pas une double narration ?

563- Brice : double narration ?

564- Isabelle : c'est-à-dire que pendant que la jeune fille il lui arrive ça l'oncle de son côté ++ il a pris la route pour retourner chez elle il a eu une prémonition ++ je ne sais pas une idée un truc qui lui dit qu'il faut qu'il rentre il prend la route ».

- 32 Robin oriente l'échange sur une nouvelle hypothèse :

565- Robin : « si ça se trouve on dit qu'il est écrivain et il a une idée subite et il faut qu'il aille écrire chez lui ».

- 33 Jessica a des problèmes de compréhension des consignes et de mise en mots. Le groupe 1 de Jessica reçoit deux guidances sur le surnaturel et la peur. En ce qui concerne le guidage portant sur l'insertion d'éléments pouvant passer pour surnaturels et susceptibles de produire des effets de peur dans les textes, le groupe 1 est le seul groupe, avec le groupe 4, à bénéficier d'une aide pragmatique sur la réception du texte par le lecteur. Isabelle fait motiver psychologiquement la croyance du personnage en une autre réalité. Pour le guidage du groupe 1, Isabelle s'efforce de mettre l'accent sur le développement d'un fantastique psychologique dit *fantastique intérieur*. Elle propose une variante de l'histoire imaginée au préalable par le groupe où le fantastique pourrait prendre sa source dans des troubles psychologiques de l'héroïne :

394- Isabelle : « bah il peut l'avoir au départ et ça peut être accentué par le fait qu'il vit tout seul dans cette grande maison alors il finit par s'en imaginer tant et plus et peut-être que dans le château il finit par vivre que dans une pièce + voyez parce qu'il a peur de sortir et à l'intérieur de cette pièce-là moi je vous donne une autre histoire comme il y a l'esprit du frère le fantôme un peu qui hante même quand il est enfermé dans cette pièce il revient là quand même ++ ce + frère et donc là une fois qu'il est enfermé dans la pièce avec ça eh bien il n'a plus beaucoup de moyens pour s'en sortir donc il faut qu'il s'en débarrasse ».

- 34 L'incidence de la présence du professeur est forte, quant à la genèse du texte définitif du groupe d'élèves, puisqu'au final c'est elle qui apporte la solution pour créer l'ambiguïté fantastique. Par la suite (TP 480 et 1020), par son guidage, elle aide le groupe à éliminer les digressions et à accentuer au contraire certaines autres descriptions, susceptibles de porter l'angoisse autour d'un seul problème, selon la loi d'économie de la nouvelle (Vax

- 35 Vax

480- Isabelle : « [...] donc le notaire se réveille à l'hôpital mais ça à la limite c'est du détail XXX il y a un autre rendez-vous qui est convenu et Roger hérite de la maison [29 min] vous partez là-dessus l'histoire de l'accident c'est du détail ++ dans ce que j'ai noté ici (*feuille de consignes*) je vous ai mis « *description utile et pas décorative* » c'est-à-dire qu'il n'y a pas besoin + vous n'allez pas faire quinze pages non plus hein donc si ce n'est pas des détails qui sont importants pour l'histoire c'est pas la peine le fait qu'il soit dans une mare de sang qu'il soit mort que l'autre ait été dans le coma ou je ne sais quoi c'est pas ++ ce qui nous importe c'est que Roger se réveille un peu d'accord ».

- 36 Ces élèves du groupe 1 ont une conception « gore » du fantastique consistant à vouloir donner des détails atroces et sanglants, mais l'accident n'a aucune apparence de surnaturel. Isabelle plaide donc pour une condensation de ce passage, pour privilégier des descriptions d'ambiance. Dans ces deux UE, elle incite les élèves à des opérations textuelles de réécriture (Sommers, 1980 ; Fabre, 1990 ; Boré & David, 1996). En

rebondissant sur une proposition d'élève, le TP 1022 ci-dessous amorce la nouvelle UE visant une opération textuelle de suppression qui laisse aux élèves apprécier ce qui peut être enlevé ou pas.

1020- Isabelle : « *Au bout de deux mois j'aménageai dans le château légué par mon père* » + et puis là vous pouvez faire une petite description du château + il est grand il est délabré il est vieux il est comment le château il est un peu isolé certainement il y a un grand parc autour qui est très + pas bien entretenu

1021- E : avec la forêt autour

1022- Isabelle : voilà et puis peut-être il n'y avait personne qui s'en occupait alors c'est un peu abandonné + ça sent le moisi ça vous pouvez partir sur ce type de ++ vous m'enlevez les détails qui sont trop ».

- 37 L'image du château qu'Isabelle propose par le guidage de l'UE 156 du TP 1020 correspond au stéréotype thématique-narratif (Dufays, 1994) issu de la littérature gothique des demeures inquiétantes et délabrées. L'abandon du manoir apparaît comme la conséquence possible d'une terreur ancienne qui aurait fait fuir les habitants.
- 38 Le professeur ne consacre au groupe 2 qu'une seule guidance à visée pragmatique sur le surnaturel et la peur. Isabelle cherche à motiver la présence d'une description utile. La description trouve une justification en permettant de développer une atmosphère sombre de la chambre, donc inquiétante. Isabelle critique également la description de faits qui n'ont pas de répercussions sur la suite du récit. Elle recommande par conséquent aux élèves de développer ces passages afin que le lecteur comprenne leur utilité dans le récit et afin qu'ils puissent réellement susciter un début d'étrangeté ou d'inquiétude (Freud, 1933), terreau du fantastique.
- 39 Le groupe 5, comme le groupe 1, reçoit aussi une unique guidance d'ordre pragmatique portant sur le surnaturel et la peur. L'importance qu'Isabelle confère à la description psychologique se retrouve quand elle leur demande d'expliquer pourquoi le héros décide de rester dans la chambre et d'affronter le phénomène étrange faisant une apparition régulière sous la moquette. Elle veut faire motiver le huis clos et manifeste le souci de donner une cohérence psychologique aux actes des personnages, en relation avec une incitation à augmenter le nombre de termes du champ lexical de la peur. Les élèves de ce groupe 5 appliquent par la suite ses conseils : ils rentrent dans l'histoire en faisant l'économie de la présentation de l'identité et de l'âge du narrateur.
- 40 Le groupe 3 ne bénéficie d'aucune UE d'ordre pragmatique portant sur la peur ou sur le surnaturel. Les groupes 2, 3 et 5 ne sont pas assistés dans leur effort d'insertion d'éléments surnaturels ; ils gèrent cette dimension de façon autonome dans leur production.
- 41 La répartition des UE sur l'expression du doute fantastique dans les nouvelles révèle que le groupe 3 ne reçoit aucun conseil sur ce plan, contrairement aux groupes 1 et 4, avec des rédacteurs en difficultés.

3.2.2. Remarques sur d'autres niveaux d'analyse

- 42 Nous esquissons les analyses du côté du suspense, des personnages dans l'écriture fantastique scolaire et à leur gestion du cadre spatio-temporel. Du côté de l'enseignante au TP 566, une intervention de Robin a pour effet d'amorcer une nouvelle UE en situation d'écriture reposant sur un guidage oral portant sur le processus rédactionnel de planification, avec, comme niveaux d'analyse, le contenu textuel, les événements, les personnages et le chronotope :

566- Isabelle : « voilà oui et ça ça peut être juste deux lignes dans votre texte vous n'êtes pas obligés de développer l'histoire de l'oncle on sait à un moment donné qu'il va rentrer c'est tout et après vous partez sur la maison

567- Brice : mais comment on peut dire qu'il y a un monstre ?

568- Robin : il n'y a pas un monstre

569- Isabelle : ça c'est dans l'imagination de la jeune fille c'est tout il y a des lumières qui s'allument et elle s' imagine des choses il y a peut-être des bruits il y a peut-être je ne sais pas quoi ».

- 43 Le suspense peut découler de la suspension de la focalisation sur l'un des personnages en difficulté et d'un relais de focalisation qui se porte sur un autre personnage qui a simultanément un mauvais pressentiment et qui se montre susceptible de venir secourir le premier. Le fantastique est alimenté dans la proposition d'Isabelle par une illusion psychologique (TP 569), ce qui équivaut à une incitation à jouer sur un fantastique intérieur (Vax, 1979).

- 44 L'accompagnement d'Isabelle sur les descriptions des élèves ne porte pas sur des suppressions, mais plutôt sur des ajouts, d'après nos comptages des niveaux d'analyse comportant des opérations textuelles de suppression et d'ajout. Sous forme de guidances ou de guidages, elle demande des descriptions de rues, du cadre, du château ou du décor, dont fait partie la plante de l'image *La Bibliothèque de M. Linden* avant que le végétal ne devienne l'élément étouffant du dénouement. Elle justifie ces ajouts en expliquant qu'ils aident à entrer dans l'histoire. Isabelle propose à plusieurs reprises des descripteurs qui impliquent des lieux vétustes ou sombres, clichés du fantastique de la fin du XIX^e siècle :

1020- Isabelle : « [...] et puis là vous pouvez faire une petite description du château + il est grand il est délabré il est vieux il est comment le château il est un peu isolé certainement il y a un grand parc autour qui est très + pas bien entretenu ».

- 45 Le terme « *délabré* » apparaît trois fois dans les interactions didactiques (deux fois pour guider le groupe 4 et une fois pour le groupe 1). Isabelle induit des descriptions de lieux qui ne s'inscrivent pas dans des lieux ordinaires, mais qui sont marqués par le temps qui les détériore. Cette influence peut naître du caractère désuet de l'image inductrice aussi bien que d'une conception gothique du fantastique.
- 46 Nous avons dénombré, pour Isabelle, 22 interventions didactiques destinées à introduire un questionnement sur la nature de l'évènement du récit (soit 7,5 % de l'ensemble) : cet événement surprenant est-il de nature rationnelle ou irrationnelle ? 54,5 % des interventions d'Isabelle sont des guidances (12/22), le guidage est présent à hauteur de 41 % des UE sur le doute (9/22 UE) et on trouve un cas unique de tissage destiné à susciter le doute (TP 80 ; 5,5 % ou 40 secondes du temps de parole professoral) pour le groupe 4. Isabelle a donc un peu plus recours à des conseils généraux, transposables d'un groupe à l'autre, qu'à des conseils particularisés, ciblés sur les problèmes d'écriture de chacun et relatifs à l'expression du doute fantastique, comme le montre ce tableau récapitulatif :

Tableau 1. Répartition des UE sur l'introduction du doute dans les productions selon les groupes.

Guidances (Gc) sur le doute	Guidages (Gg) sur le doute	Tissages (Tg) sur le doute

G1 (Jessica, Maud, Amandine, Iris) : (291) ; (355-367) (372-380) ; (1356-1358) ; (1362-1364) = 5 Gc	(367) ; (861-863) ; (870-901) ; (905-909) ; (1475) = 5 Gg	Ø
G2 (Claudia, Lisa, Caroline) (459-461) = 1 Gc	Ø	Ø
G3 (Pierre, Claire, Marie, Anaïs) Ø	Ø	Ø
G4 (Anis, Brice, Robin, Bryan) (415-422) ; (505-546) ; (581-587) ; (1062-1071) = 4 Gc	(421) ; (506-546) ; (558-564) ; (569-579) ; = 4 Gg	(80) = 1 Tg
G5 (Vivian, Loïc, Cyril) (292) ; (1094-1113) = 2 Gc	(277) ; (1297-1303) = 2 Gg	Ø

47 Les groupes les plus aidés sur l'expression du doute sont par ordre décroissant les groupes 1, 4, 5, une seule fois le groupe 2 et pas du tout le groupe 3 qui gère ce problème librement.

48 Pour que le doute soit présent dans les copies des élèves, Isabelle commence, à la 16^e minute du cours, par un rappel collectif des savoirs antérieurs sur les caractéristiques génériques de la nouvelle fantastique. Il s'agit de tissage :

80- Isabelle : « [...] donc la nouvelle oui elle est fantastique + c'est écrit + la caractéristique principale dans une nouvelle fantastique c'est qu'à la fin je l'ai redit vendredi qu'à la fin vous ayez deux fins possibles + une rationnelle qui s'explique on peut voilà + et il y a un doute qui plane et c'est l'explication surnaturelle ou irrationnelle hein ++ donc votre texte s'il est bien écrit ++ chut Victor euh Victor (*rires*) s'il est bien écrit votre texte à la fin normalement on ne doit pas savoir exactement ce qui s'est passé + on peut avoir des doutes sur l'une ou l'autre des hypothèses mais ça ne doit pas être net ».

49 La fin de la nouvelle fantastique chez Isabelle est une fin ambiguë entre explication rationnelle ou irrationnelle conformément au fantastique pur (Todorov, 1970). Isabelle souligne l'écart entre ce que les élèves comprennent en séance de lecture et ce qu'ils produisent comme caractéristiques génériques (Masseron, 1990) :

E1- Isabelle : « [...] ce qui m'intéresse c'est qu'à la fin de ce récit qu'ils aient bien compris ce que c'était qu'une nouvelle fantastique quoi + que cette idée d'ambiguïté à la fin comment on y parvient parce que voilà il ne suffit pas de juste écrire et puis voilà ça arrive c'est quelque chose qui on l'a fait dans les textes qui vient avant mais ce n'est pas + c'est plus compliqué quand on doit l'écrire + donc j'attends de voir un peu leur réaction par rapport à ça et mon rôle c'est de les guider justement pour qu'ils ne partent pas trop loin j'ai peur justement parce que pendant qu'on a fait la séquence je n'ai pas pu vérifier ça vraiment si ces mécanismes qu'il y a dans le fantastique ils étaient bien compris quoi +++ ils sont capables parce que ce sont des élèves dans l'ensemble qui sont bons de réciter une leçon de transposer mais là je ne sais pas et là j'avoue c'est ma grosse interrogation je ne sais pas si vraiment et c'est pour moi un bon moyen de me rendre compte si vraiment c'est perçu ».

Conclusion

- 50 L'analyse des UE et de la durée des échanges verbaux lors du passage de l'enseignante auprès de chaque groupe révèle que la planification à elle seule occupe autant de place que le temps consacré conjointement à la textualisation et à la révision. Un groupe fait exception, il s'agit du groupe 1 de Jessica qui est le moins aidé au moment de la planification et qui en contrepartie reçoit un temps d'assistance à la textualisation et à la révision qui est entre 2,5 et 7 fois supérieur aux autres groupes. Au final, ce sera le groupe qui recevra la meilleure évaluation avec une note de 15/20 : le suivi lors de la textualisation et de la révision a compensé le déficit d'aide pendant la planification. Notons que lors des temps de planification, le professeur est en observation, il lit, questionne et écoute, éventuellement donne un avis général souvent d'ordre méthodologique ou procédural : le nombre important de degrés d'intervention dans les UE appartenant aux catégories du pilotage ou des guidances en témoigne. Sa posture passe du lâcher-prise en tout début de cours pendant lequel les élèves sont en activité fonctionnelle, à une reprise du dialogue didactique sur les procédures d'écriture et les contenus textuels ou d'ordre pragmatique : c'est alors une posture d'hétéronomie qui s'instaure avec une directivité croissante, où les guidances et les pilotages commencent peu à peu à alterner avec les guidages. Le guidage, mettant les élèves en situation problème, est globalement moins présent dans le corpus que les autres degrés d'intervention didactique. On le trouve plus en milieu de séquence, or le groupe de Jessica a plus bénéficié que les autres groupes de guidage, interventions enseignantes plus directives, ce qui peut avoir contribué à un gain au niveau de la note. On l'a vu pour le guidage pragmatique sur l'expression du doute, mais cela se vérifie aussi pour la plupart des autres niveaux d'analyse. Les corrections linguistiques ou sémantiques écrites ou orales interviennent plutôt en fin de séquence, avant la mise au propre, dans cette classe ; là encore, c'est le groupe de Jessica qui en a le plus bénéficié. Le groupe 4, le plus en difficulté, se voit reprocher en appréciation finale le nombre de fautes et reçoit la moins bonne évaluation avec 11,5/20.
- 51 Les niveaux d'analyse varient en fréquence selon les séances. Ainsi le travail sur le respect des consignes monopolise beaucoup des interventions enseignantes en séance 1 puis décroît au fur et à mesure pour accorder plus d'importance au fil des séances aux effets à produire sur le lecteur : faire peur, introduire du suspense, semer le doute, puis plus tard encore gérer les problèmes récurrents de langue, grâce à des guidages et corrections linguistiques. Les différences d'interventions ne sont pas directement corrélées aux difficultés connues des élèves singuliers intégrés dans un groupe particulier quand l'écriture est une écriture de groupe. Les différences d'intervention et la plus forte présence de certains étayages n'est pas tant due à des problèmes décelés dans le texte qu'à des signaux verbaux ou non verbaux qui attirent l'attention de l'enseignante et lui donnent le désir de s'approcher des groupes pour sonder les problèmes rencontrés. Sa réponse peut être aussi le résultat d'une demande expresse des élèves les moins timorés qui demandent de l'aide (Beucher, 2009, 2010a). Seules les interventions sur la langue font un peu exception à cette observation durant les dernières séances. Aucune règle ne semble pouvoir être tirée pour savoir si l'accompagnement est différent face à des groupes d'écriture comportant des élèves qui ont le plus de besoins en écriture, mais toutefois, face à des élèves peu investis comme Anis pour le groupe 4, on dénombre un

plus grand nombre d'interventions du type pilotage (d'autorité et temporel). On peut également conclure que le travail en groupes de trois ou quatre élèves a pour vertu d'offrir un étayage par les pairs pour les élèves les plus faibles et que, par conséquent, les individus habituellement en difficulté rédactionnelle ne sont plus nécessairement traités comme tels par l'enseignant. Les groupes de garçons ou comportant des garçons ne sont pas toujours accompagnés de la même façon que les groupes constitués uniquement de filles, indépendamment de la présence ou non d'élèves en difficulté rédactionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- APOTHELOZ, D. (2005) : « Progression du texte dans les rédactions conversationnelles : les techniques de la reformulation dans la fabrication collaborative du texte », in : Bouchard R., Mondada L. (dirs), *Les processus de la rédaction collaborative*, Paris, Éd. L'Harmattan, p. 165-199.
- BEUCHER, C. (2009) : « L'enseignement de l'écriture de la fable en primaire et en lycée : analyse de pratiques », in : J.-L. Dufays & S. Plane (dirs), *L'écriture de fiction en classe de français*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 87-104.
- (2010a) : *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire. Études de pratiques françaises et belges*, thèse de doctorat, Toulouse/Louvain-la-Neuve, université de Toulouse 2/Université catholique de Louvain (en ligne : <http://hdl.handle.net/2078.1/33424>).
- (2010b) : « Quels étayages à l'écriture de récits ? », *Synergies Pays Scandinaves* 5, p. 123-132.
- BEUCHER, C. & GARCIA-DEBANC, C. (2010c) : « Cerner les savoirs des enseignants relatifs à l'écriture de nouvelles fantastiques à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire », *Repères*, 42, p. 195-217.
- BEUCHER-MARSAL, C. & GARCIA-DEBANC, C. (2014) : « Le point de vue des élèves sur une séquence d'accompagnement à l'écriture », in : B. Daunay & J.-L. Dufays, *Didactique du français : du côté des élèves*, Bruxelles, De Boeck, p. 69-85.
- BORÉ, C. (2000) : « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques*, 105-106, p. 23-49.
- BORÉ, C., DAVID, J. (1996) : « Les différentes opérations de réécriture », in : groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette.
- BOUCHARD, R. (1984) : *Les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, Éd. littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble.
- (1997) : « Les pratiques métalangagières en situation fonctionnelle (production collective de texte écrit) », *Lynx*, 37, p. 97-106.
- BOUCHARD, R. & GAULMYN, M.-M. de (1997) : « Médiation verbale et processus rédactionnel : parler pour écrire ensemble », in : M. Grossen & B. Py (dirs), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne, P. Lang, p. 153-173.
- BOUCHARD, R., GAULMYN, M.-M. de & RABATEL, A. (dirs) (2001) : *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*, Paris, Éd. L'Harmattan.

- BRUNER, J. S. (1983) : *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- BUCHETON, D. (2002-2003) : « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement », *Repères*, 26/27, p. 293-315.
- BUCHETON, D., BRUNET, L.-M., DUPUY, C. & SOULÉ, Y. (2008) : « Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements », in : D. Bucheton & O. Dezutter (dirs), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 37-59.
- BUCHETON, D. & DEZUTTER, O. (dirs) (2008) : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck.
- DUFAYS, J.-L. (1994) : *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga.
- ELALOUF, M.-L. (2011) : « Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle ? », *Pratiques*, 149-150, p. 56-70.
- FABRE, C. (1990) : *Les brouillons d'élèves ou l'entrée dans l'écriture*, Ceditel, L'Atelier du texte.
- FLANDERS, N. A. (1960) : *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement; Studies in Interactions Analysis*, final report, Cooperative Research Project n° 397, Minneapolis, University of Minnesota.
- FREUD, S. (1933 [1919]) : *L'inquiétante étrangeté*, trad. de l'allemand (doc. prod. en version numérique par J.-M. Tremblay ; en ligne : <http://pages.infinet.net/sociojmt> ; consulté le 27/08/09).
- GADEAU, J. (1984) : « Outils d'évaluation des écrits, tâtonnements et dérives de l'innovation », Paris, *Repères*, 33, p. 61-79.
- GARCIA-DEBANC, C., BEUCHER, C. & VOLTEAU, S. (2008) : « Enseigner la production d'écrit : ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants du premier et du second degré de ce qu'ils ont intégré de leur formation initiale », *Diptyque*, 13, p. 165-189.
- GENETTE, G. (1972) : *Figures III*, Paris, Éd. Le Seuil (coll. « Poétique »).
- GROUPE EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette/INRP.
- GULICH, E. & KOTSHI, T. (1987) : « Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire* », in : P. Bange, *La dame de Caluire*, Berne, P. Lang, p. 15-81.
- HAYES, J. R. & FLOWER, L. S. (1980) : « Identifying the Organization of Writing Processes », in : L. W. Gregg & E.R. Steinberg (éds), *Cognitive Processes in Writing*, Hilldale, L. Erlbaum, p. 3-30.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales*, t. I, Paris, A. Colin.
- (1992) : *Les interactions verbales*, t. I, Paris, A. Colin.
- MASSERON, C. (1990) : « L'élaboration d'un texte long : l'exemple du genre fantastique en 4^e », *Pratiques*, 66, p. 3-56.
- POSTIC, M. (1977) : *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.
- SEGUY, A. (1989) : « Un classement des lieux d'intervention didactique. Le CLID, mode d'emploi », *Repères*, 79, p. 77-89.
- SENSEVY, G. (2011) : *Le Sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

SOMMERS, N. (1980) : « Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers, *College Composition and Communication*, 31, p. 378-388.

TODOROV, T. (1970) : *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Éd. Le Seuil.

TURCO G. (1987) : « Élaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits d'élèves », *Repères*, 71, p. 45-56.

VAN ALLSBURG, C. (1984) : *Les Mystères de Harris Burdick*, Paris, École des Loisirs.

VAX, L. (1979) : *Les chefs-d'œuvre de la littérature fantastique*, Paris, PUF.

WITHALL, J. (1949) : « The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms », *Journal of Experimental Education*, 17, p. 347-361.

ANNEXES

Exemples d'unités éayantes avec les niveaux d'analyse (au groupe 4)

148- Isabelle : à la fin de l'heure je ramasse non mais je veux quelque chose {U.E. 44 : pilotage temporel} /++ peut-être déjà que si vous vous mettiez là-bas parce que là vous êtes trop éloignés

149- Robin : où ça ?

150- Isabelle : là-bas {U.E. 45 : Pl ; pilotage spatial}

151- Brice : il y a le soleil allez on déménage [28 min] /

152- Isabelle : vous n'avez pas de feuille de brouillon de sortie pas de crayon rien ++ allez vous vous y mettez hein {U.E. 46 : Pl ; pilotage instrumental}/

153- Brice : depuis tout à l'heure on essaie de chercher mais

154- Anis : (*derrière l'enseignante qui bloque le passage*) je passe comment ?

155- Isabelle : pardon ?

156- Anis : je demandais comment je passais

157- Isabelle : bah ce n'est pas comme ça qu'on pose la question {Pl ; Pilotage d'autorité} (*le groupe se déplace vers les tables près des fenêtres*) +++ vous n'avez même pas une feuille de brouillon +++ {U.E. 47 : Pl ; Pilotage instrumental}

158- Robin : on a tout dans la tête

159- Isabelle : je ramasse votre feuille de brouillon {U.E. 48 : Pl : Pilotage instrumental} +++ vous faites n'importe quoi et c'est limite ++ je vous laisse deux minutes pour vous reprendre et commencer à faire quelque chose {U.E. 49 : Pl : Pilotage d'autorité} [29 min]

547- Bryan : on a plein d'idées dans notre tête ce qui nous gêne c'est le fantastique

548- Robin : en fait ce serait un roman ce serait déjà fini

549- Isabelle : bah oui mais la contrainte c'est que ce soit du fantastique donc c'est peut-être une contrainte supplémentaire pour vous mais il faut faire avec ça hein et quand vous avez fait la suite du texte de Cortazar toi tu t'en étais bien sorti

550- Brice : oui mais ce n'est pas pareil

551- Isabelle : parce que tu avais une base

552- Brice : oui voilà

553- Isabelle : la base au lieu que ce soit le texte

554- Brice : en plus j'ai plein d'idées mais ils ne veulent pas m'écouter alors

555- Isabelle : c'est l'image {U.E. 104 codée < Tg Cg ; Tissage *a priori* sur la Consigne}/

566- Isabelle : voilà oui et ça ça peut être juste deux lignes dans votre texte vous n'êtes pas obligés de développer l'histoire de l'oncle on sait à un moment donné qu'il va rentrer c'est tout et après vous partez sur la maison {U.E. 107 codée = O Gg PR/T CT E P C ; Guidage oral en situation d'écriture portant sur le processus rédactionnel de textualisation avec comme niveaux d'analyse les contenus textuels, les Evènements, les Personnages et le cadre spatio-temporel} /

567- Brice : mais comment on peut dire qu'il y a un monstre ?

568- Robin : il n'y a pas un monstre

569- Isabelle : ça c'est dans l'imagination de la jeune fille c'est tout il y a des lumières qui s'allument et elle s'imagine des choses il y a peut-être des bruits il y a peut-être je ne sais pas quoi

570- Robin : après c'est elle qui se fait son truc

571- Brice : oui mais les meubles ont été déplacés

572- Anis : non c'est bon les meubles ça on l'oublie

573- Brice : on l'oublie

574- Anis : oui c'est l'oncle qui rentre de voyage [42 min] il doit rentrer un peu plus tôt

575- Brice : alors il n'y a rien de bien

576- Isabelle : tout se fait dans la tête de votre jeune fille après

577- Robin : en fait c'est elle qui s'imagine tout

578- Brice : il faut que ce soit elle le narrateur

579- Isabelle : parce que l'histoire de la lumière ça peut très bien être à la fin de votre texte elle peut être quand même avant de sortir de la maison dans la maison et aller de pièce en pièce parce qu'elle entend un bruit {U.E. 108 codée = Gg PR/PL CT E P C ; guidage oral en situation d'écriture portant sur le Processus Rédactionnel de Planification avec comme niveau d'analyse les Contenus Textuels, les Evènements, les Personnages et le cadre spatio-temporel}/

580- Bryan : sinon elle vit chez son oncle elle fait du baby-sitting pour garder des enfants

581- Isabelle : à l'oncle ?

582- Bryan : oui + elle garde des enfants

583- Anis : ils sont ouverts jusque là ils sont tout décapités

584- Bryan : c'est eux en fait les petits

585- Isabelle : la nuit ils ne dorment pas

586- Bryan : la nuit elle entend des bruits bizarres dans leur chambre et puis elle voit qu'ils se sont transformés [43 min] alors elle va dehors pour appeler la police et c'est là que ça se déroule c'est farfelu ?

587- Isabelle : c'est pas que c'est farfelu c'est que ça ne correspond pas au récit fantastique +++ parce que comment tu vas expliquer qu'ils soient transformés en monstre ? elle rêve ? elle a fait un cauchemar ? {U.E. 109 codée = O Gc PR/PL CG E S ; Guidance orale en situation portant sur le Processus Rédactionnel de Planification avec comme niveau d'analyse les Caractéristiques Génériques liées aux Evènements de l'histoire et aux Stéréotypes}

1935- Brice : ça ne se dit pas « *je trébucha* »

1936- Isabelle : « *je trébucha* » c'est toujours le même problème c'est plus le passé simple que « *trébucha* » en tout ça {U.E. 262 codée ESA = O Corr PR/TR CT Mphs ;

Correction orale sur sollicitation des Elèves portant sur le Processus Rédactionnel de Textualisation et de Révision, sur le Contenu Textuel et la Morphosyntaxe)/

NOTES

1. Unités discursives alimentant les échanges et l'activité de tutelle. Elles s'étendent selon les cas sur une partie de tour de parole, sur un tour de parole complet ou sur une pluralité de tours de paroles au sein d'un échange, voire sur un échange complet. Ce qui permet de délimiter une unité étayante (UE) est la conjonction : du degré d'intervention de l'étayage ; de la thématique sur laquelle porte l'étayage ou les lieux d'intervention didactique ; d'un seul ou de plusieurs niveaux d'analyse qui s'articulent entre eux (Beucher, 2010a). Les UE doivent être délimitées en fonction de la situation problème qu'elles essayent de résoudre ou du problème détecté. Un tour de parole relativement long ne compte qu'une seule UE s'il est centré sur la détection d'un même obstacle ou dysfonctionnement dans le texte-cible (Apothélos, 2005). Ce thème général de l'échange qui alimente, motive l'UE peut se subdiviser en plusieurs autres problèmes dépendants les uns des autres, d'où le caractère hybride de certains tours de parole longs.

2. Voir en annexe l'exemple d'UE 109 s'articulant sur une guidance (TP 581-587).

RÉSUMÉS

Lors de l'accompagnement de séances d'écriture coopérative, comment un enseignant s'adapte aux élèves en difficulté en français ? L'exercice demande une adaptation constante et impromptue de l'enseignant qui découvre *in situ* des avant-textes nombreux sur lesquels il doit réagir. Devant la nécessité de partager ses interventions entre tous les groupes, comment un enseignant cible-t-il ses conseils ? Pour le savoir, nous nous penchons sur une pratique ordinaire en écriture de nouvelles fantastiques. Comment la didactique de l'écriture peut-elle déterminer le plus précisément possible les places respectives des processus rédactionnels : la planification, la textualisation et la révision ? Le travail d'accompagnement manifeste-t-il des déséquilibres révélant une hypertrophie de certains types d'interventions et pour quelles raisons ? Ces déséquilibres sont-ils communs à tous les groupes de rédaction ou correspondent-ils à des besoins spécifiques qui peuvent être corrélés à des difficultés connues de certains élèves ou des faiblesses ponctuelles présentes dans une production ? Les groupes sont-ils traités de façon homogène ou, comme le concluent les dernières enquêtes PISA 2012, l'école française, à travers certaines pratiques, creuse-t-elle parfois les inégalités ?

When supporting sessions of cooperative writing tasks, how does a teacher adapt to pupils encountering difficulties in French? This exercise requires him/her to straight away and permanently adapt to situations where he/she is shown drafts by pupils and requested from kids to give them clues. Facing the necessity to share his/her interactions with all the groups, how are the teacher's hints targeted? To find this out, we focus on an ordinary teaching practice in a fantasy story writing session. How can the research on teaching of writing determine as accurately as possible the respective roles of the editorial process: planning, textualisation and revision. Does the teacher's support reveal hypertrophy of certain types of interventions and why? Are these discrepancies common to all writing sessions and groups or do they correspond

to specific needs that can be correlated to known difficulties encountered by certain pupils or to any pinpointed weakness in a writing production? Are writing sessions handled homogenously by the teacher, or—as it is concluded in the latest 2012 PISA surveys—do certain teaching practices foster inequalities between French pupils?

INDEX

Mots-clés : écriture coopérative, accompagnement, processus rédactionnels, étayage, interactions

Keywords : cooperative writing, support, writing processes, scaffolding

AUTEUR

CLAUDE BEUCHER-MARSAL

CREAD (E.A. 3875), université de Brest, Université européenne de Bretagne, ESPÉ de Bretagne