

**« Il est joli mon texte, quand c'est toi qui l'écris ! »**

**Dictée à l'adulte et sentiment d'efficacité perçue en production écrite créative :**

**un chemin vers la posture d'auteur·es pour des élèves en difficulté scolaire**

---

**Master en pédagogie spécialisée – Volée 2021-2024**

**Mémoire de Master de Joanne Rothen**

**Sous la direction de Sophie Willemin**

**Bienne, mars 2024**

Mes remerciements les plus sincères vont aux personnes qui m'ont accompagnée et soutenue sur ce passionnant chemin :

**Ma directrice de mémoire, Madame Sophie Willemin**

pour sa bienveillance, ses précieux conseils, sa réactivité et sa capacité à me montrer que je possédais déjà la réponse à ma question.

**Mon merveilleux compagnon, Bastien Wehrli**

pour sa patience, son soutien indéfectible au fil de ma formation et sa disponibilité sans faille auprès de nos filles.

**Mes trois filles chéries, Maloé, Zélie et Maxine**

qui ont su, avec le sourire, composer ces trois dernières années avec une maman parfois peu disponible, même en vacances...

**Ma chère sœur, Stéphanie Rothen Froidevaux**

pour nos discussions passionnées, ses conseils avisés et ses relectures attentives.

**Ma collègue et amie, Monique Costanza**

pour nos échanges passionnants et son enthousiasme par rapport à ce projet.

**Ma collègue et amie, Florence Aubert**

pour la constance de ses encouragements et la précision bienveillante de ses conseils lors de la relecture.

**Ma maman, Françoise Rothen**

pour son implication permanente auprès de notre famille et pour sa traque aiguisée des coquilles et autres erreurs orthographiques.

**Mon père, Jean-Daniel Rothen**

qui a toujours pensé que sa fille serait un jour titulaire d'une licence universitaire.

**Mirko Cuni**

pour sa précieuse relecture

**Ma collègue et amie, Pauline Boegli**

qui s'est ajustée aux changements liés à ma formation et s'est occupée de nos élèves avec passion et talent lorsque les contraintes horaires l'exigeaient.

## **Résumé**

Les recommandations didactiques dans le domaine du français aux cycles 1 et 2 visent en premier lieu le développement de compétences communicationnelles. En ce sens, les outils méthodologiques à disposition des professionnel·les pour concevoir l'enseignement de la production écrite permettent à la fois la compréhension des genres textuels spécifiques et de leurs caractéristiques ainsi que la production de textes créatifs. Cependant, les difficultés rencontrées par une partie des élèves restent conséquentes notamment au début du 2<sup>e</sup> cycle lorsque les procédures de traitement phono-graphémiques sont encore insuffisamment automatisées. Les obstacles rencontrés peuvent ainsi induire lenteur, fatigue et découragement face aux activités de production écrite et influencer négativement le sentiment d'efficacité perçue de ces élèves et leur capacité à s'approprier une posture d'auteur·e. Dans cette recherche, l'enseignant·e spécialisé·e prend en charge une partie de la réalisation textuelle à l'aide d'un dispositif de dictée à l'adulte pour soutenir l'élève en difficulté dans la création de contenu. En apportant un étayage spécifique, ce processus de guidage interactif, mené en coenseignement, propose de s'adapter aux besoins de chacune et chacun pour favoriser l'expression des idées et valoriser le sentiment d'appartenance à une communauté d'auteur·es.

## **mots-clés**

production écrite - dictée à l'adulte - sentiment d'efficacité perçue - pédagogie spécialisée

## Table des matières

<b>1</b>	<b>Problématique et cadre conceptuel</b>	<b>7</b>
1.1	Raison d'être de l'étude	7
1.2	État des connaissances théoriques	8
1.2.1	Produire de l'écrit ; un processus complexe	8
1.2.2	Recommandations didactiques pour l'enseignement de la production écrite	10
1.2.3	Écrire pour devenir auteur-e	12
1.2.4	Outil <i>Scribouillages et autres inventions</i>	13
1.3	Difficultés scolaires et surcharge cognitive	15
1.4	Rapport au langage et sentiment d'efficacité perçue	17
1.5	Différenciation pédagogique	21
1.5.1	La dictée à l'adulte	22
1.6	Question de recherche	25
<b>2</b>	<b>Méthodologie</b>	<b>26</b>
2.1	Fondements méthodologiques	26
2.2	Nature du corpus	28
2.2.1	Corpus de données	28
2.2.2	Collecte des données	28
2.2.3	Procédure et protocole de recherche	30
2.3	Identification des obstacles en production écrite lors de l'échantillonnage	32
2.3.1	Élève 1 : intervention centrée sur la mobilisation de l'attention	32
2.3.2	Élève 2 : intervention centrée sur la norme linguistique	33
2.3.3	Élève 3 : intervention centrée sur l'état psycho-affectif	33
2.4	Consentement et code éthique	34
2.5	Intervention	34
2.5.1	Déroulement des interventions	34
2.5.2	Choix des déclencheurs d'écriture	35
2.5.3	Dictée à l'adulte et guidage interactif	36
2.6	Traitement des données	37
<b>3</b>	<b>Résultats</b>	<b>40</b>
3.1	Présentation du système de codes de l'analyse qualitative	40
3.2	Interprétation des données	43
3.2.1	E2 : Quand la pression de la norme influence l'état physique et psycho-affectif	43
3.2.2	Restaurer le sens donné à la production écrite par E3 en favorisant des rétroactions authentiques	50
3.2.3	Quand la richesse des idées devient un obstacle pour E1	54
<b>4</b>	<b>Synthèse</b>	<b>60</b>
4.1	Validité des résultats et biais de réalisation	60
4.2	Éléments significatifs	60
4.3	Perspectives	64
4.4	Conclusion	64
<b>5</b>	<b>Bibliographie</b>	<b>66</b>

## Listes des figures

Figure 1 :	Écrire : un processus complexe qui se joue sur plusieurs axes conjoints	p. 9
Figure 2 :	Compétences scolaires et estime de soi	p. 18
Figure 3 :	Schéma de recherche-action de Susman (1983)	p. 27
Figure 4 :	Arbre d'encodage des transcriptions (codage de cycle 1)	p. 40
Figure 5 :	Schéma des indicateurs inspiré par Duclos (2018) (codage de cycle 1)	p. 41
Figure 6 :	Schéma des catégories émergentes, thèmes et sous-thèmes	p. 42
Figure 7 :	E2 production autonome n°1	p. 44
Figure 8 :	E2 production en dictée à l'adulte n°5	p. 47
Figure 9 :	E2 production en dictée à l'adulte n°2	p. 49
Figure 10 :	E3 production autonome (évaluation diagnostique)	p. 50
Figure 11 :	E3 production autonome n°6	p. 52
Figure 12 :	E3 production en dictée à l'adulte n°8	p. 53
Figure 13 :	E1 production autonome (évaluation diagnostique)	p. 55
Figure 14 :	E1 production en dictée à l'adulte n°4	p. 59

## Liste des tableaux

Tableau 1 :	Planification des interventions	p. 31
Tableau 2 :	Registres d'activité du sujet écrivant et exemples d'étayage	p. 37
Tableau 3 :	Évolution du nombre de mots produits en autonomie ou en dictée à l'adulte	p. 43

## Liste des annexes

Annexe 1 :	Formulaire de consentement
Annexe 2 :	Guide d'entretien
Annexe 3 :	Tableau d'observation pour l'enseignante titulaire
Annexe 4 :	Déclencheurs d'écriture issus de Scribouillages et autres inventions
Annexe 5 :	Exemples du jeu de cartes « <i>jeu des émotions</i> » de Comitys
Annexe 6 :	Exemples d'analyse de production écrite autonome et en dictée à l'adulte

## Introduction

Lors d'une expérimentation menée dans le cadre de ma 2<sup>e</sup> année de formation en pédagogie spécialisée, j'ai eu l'occasion de rencontrer en classe ordinaire une élève qui avait énormément d'idées, de belles choses à dire et qui mettait un soin tout particulier à choisir les bons mots pour exprimer sa pensée. Malheureusement, elle était également en difficulté massive avec l'appropriation du principe alphabétique et du geste graphique. Ainsi, en tout début de 5<sup>e</sup> année, elle écrivait lentement et laborieusement des productions très peu lisibles et qui ne correspondaient absolument pas à la richesse de sa créativité. Ce qui allait rapidement et clairement dans sa tête s'exprimait douloureusement sur le papier et je l'observais, frustrée et triste de présenter le résultat de tant d'efforts si éloigné du projet imaginé. J'ai exploré différentes manières de lui apporter mon aide, et ceci avec plus ou moins de réussite, manquant de temps et d'attention à lui consacrer puisque responsable de l'entier de la classe. Cette rencontre et les réflexions qui en découlent sont à la genèse du travail de recherche présenté dans ce document.

Dans le cadre de ce travail de Master, je souhaitais approfondir ma compréhension de ces phénomènes pour améliorer mes gestes professionnels et notamment, l'étayage apporté aux élèves en difficulté en production écrite. Comment leur permettre d'identifier leurs compétences en production de contenu en évitant les jugements normatifs basés sur la forme et la longueur de leurs textes? Comment dépasser les croyances dévalorisantes qui influencent négativement leur posture d'auteur·e et limitent l'engagement et la progression dans les tâches d'écriture ?

Les interventions menées lors de ce travail s'inscrivent dans des pratiques de coenseignement dans le cadre de périodes en soutien pédagogique. Grâce à de courtes interactions spécifiques, trois élèves en difficulté dans les tâches de production écrite ont été accompagnés·es ponctuellement à l'aide d'un dispositif de dictée à l'adulte (DA) puis ont été invité·es à présenter leurs textes à leurs pairs. Les propos recueillis tant par rapport aux productions réalisées en autonomie que par rapport à celles produites en DA sont révélateurs de ce qui se joue pour les élèves notamment lorsqu'il est question de prendre le risque d'être lu. Ainsi, la pression ressentie par rapport à la norme linguistique, la signification donnée aux tâches de production écrite ainsi que l'influence des rétroactions par les pairs sont autant d'éléments constitutifs de l'expérience décrite par les trois élèves de cette recherche.

# 1 Problématique et cadre conceptuel

## 1.1 Raison d'être de l'étude

La maîtrise de la lecture et de l'écriture représente un facteur déterminant pour les possibilités de formation professionnelle puis d'insertion dans le monde du travail. À l'heure actuelle encore plus fortement qu'avant, les personnes ne disposant pas de cet accès à la communication écrite peuvent être exclues du système. En effet, les compétences de compréhension et de production attendues des futures citoyen·nes pour s'insérer et participer librement et pleinement à notre société moderne se multiplient. Ainsi, Charmeux constate que « toute communication importante passe par l'écrit : officiellement, ce qui n'est pas écrit n'existe pas. Et l'on peut dire que lire et écrire sont devenus les outils de base du citoyen et de sa liberté » (2016, p. 17).

L'école dispose de moyens pertinents, grâce à l'alignement pédagogique proposé, pour relever le défi de préparer les élèves à leur rôle de citoyens et citoyennes. En ce sens, les attentes fondamentales du plan d'études en Suisse romande déterminent les choix pédagogiques et didactiques des enseignant·es dans le domaine du français et plus particulièrement de la production écrite. Ainsi, les finalités visées au terme du 2<sup>e</sup> cycle des années primaires mentionnent des compétences communicationnelles qui doivent permettre aux élèves de s'approprier des stratégies pour comprendre la langue et s'exprimer par oral et par écrit. Les moyens d'enseignement proposés pour atteindre ces visées fondamentales se veulent riches et variés et se proposent d'offrir une palette d'outils pour permettre aux enseignant·es de s'adapter au contexte des classes et aux élèves.

Je constate néanmoins dans ma pratique d'enseignante qu'il est parfois difficile pour une partie des élèves de s'inscrire dans le processus d'apprentissage prévu. En effet, les obstacles rencontrés en lecture et en production écrite en début de 5<sup>e</sup> année sont parfois massifs et peuvent s'expliquer par de multiples raisons qui vont du manque d'automatisation des procédures de traitement phono-graphémiques aux troubles d'apprentissage en passant par les difficultés à convoquer le lexique par exemple dans le cas d'élèves allophones. En tant qu'enseignante spécialisée, je m'intéresse à comprendre davantage le phénomène de surcharge cognitive vécue en situation de production écrite par ces élèves ainsi que leur sentiment d'efficacité perçue en lien avec leurs écrits.

Dans la première partie de cette problématique, la complexité du processus d'écriture est abordée notamment avec les apports de Bucheton et Chabanne (2002), Ouzoulias (2004) et

Plane et al. (2010) puis les différents modèles d'enseignements sont explorés à travers les écrits de plusieurs auteur·es dont Bucheton et al. (2014) afin de préciser les pistes recommandées pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages de manière pertinente. Dans un deuxième temps, la situation de surcharge cognitive dans laquelle le sujet scripteur se trouve lorsqu'il ne parvient pas à transcrire sa pensée en mots est décrite notamment à travers les écrits de Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015) puis Mazeau et Loty (2020).

Le rapport à l'écrit ainsi que le sentiment d'efficacité perçue<sup>1</sup> en production écrite est également détaillé à l'aide des recherches de Bandura (2013), Pajares et Valiante (1997) et Pajares (2007), puis les concepts clés de la différenciation pédagogique sont évoqués à travers une lecture de plusieurs auteurs dont Saint-Laurent (2008) et Meia et al. (2022). Pour terminer, le dispositif de dictée à l'adulte, outil qui permet d'alléger la surcharge cognitive pour concentrer les capacités attentionnelles de l'élève sur l'élaboration du contenu et la formulation de son texte est présenté à la lumière des recherches de Canut (2018), Daigle et Berthiaume (2021), Daunay (1997) et Lentin (1998).

## 1.2 État des connaissances théoriques

### 1.2.1 Produire de l'écrit ; un processus complexe

La production écrite est une tâche d'une grande complexité et les compétences à mobiliser par les élèves pour la réaliser sont souvent sous-estimées. Plusieurs auteurs, dont Bucheton (2014), décrivent très finement les paramètres à l'œuvre et les difficultés pour le sujet scripteur d'en maîtriser l'ensemble des processus. Il ou elle est notamment amené·e à mobiliser des compétences pour générer des idées, chercher les bons mots, les transcrire en respectant la norme orthographique et ceci en contrôlant le geste graphomoteur.

Ainsi, les jeunes auteur·es doivent d'une part, démontrer des compétences énonciatives, sémantiques, pragmatiques et linguistiques et, d'autre part, appliquer une nécessaire norme orthographique à un texte écrit pour être bien compris de leurs lecteur·rices ce qui représente un obstacle supplémentaire. Les élèves qui débutent dans l'apprentissage du code se retrouvent dans une situation que Plane et al. (2010) décrivent comme « une activité complexe et coûteuse

---

<sup>1</sup> Le terme étatsunien self-efficacy est traduit en français de différentes manières selon les choix des traducteurs (auto-efficacité, efficacité personnelle, sentiment d'efficacité perçue). Voir Bandura et Lecompte, (2013), note du traducteur, p. 16. Le terme sentiment d'efficacité perçue sera retenu pour ce mémoire et abrégé SE pour alléger le texte.

sur le plan attentionnel » (p. 14). Ces auteur·es mentionnent également la nécessité d’automatiser une partie des processus, notamment les traitements graphomoteurs avant de pouvoir exécuter simultanément toutes les contraintes en jeu dans la production écrite.

Ouzoulias (2004) évoque quant à lui la difficulté rencontrée par l’enfant lorsqu’il veut produire un texte et « doit constamment naviguer entre les microstructures et la macrostructure, les plus petites unités (mots et lettres) et le sens global, en passant par les mésostructures (groupes de mots et phrases) » (p. 151). Pour exemplifier ces processus répétitifs et multiples lors de l’activité de production écrite, le schéma ci-dessous proposé par Bucheton et al. (2014) illustre l’activité du sujet écrivant qui mobilise à la fois les registres cognitif, psycho-affectif, socio-langagier et linguistique :

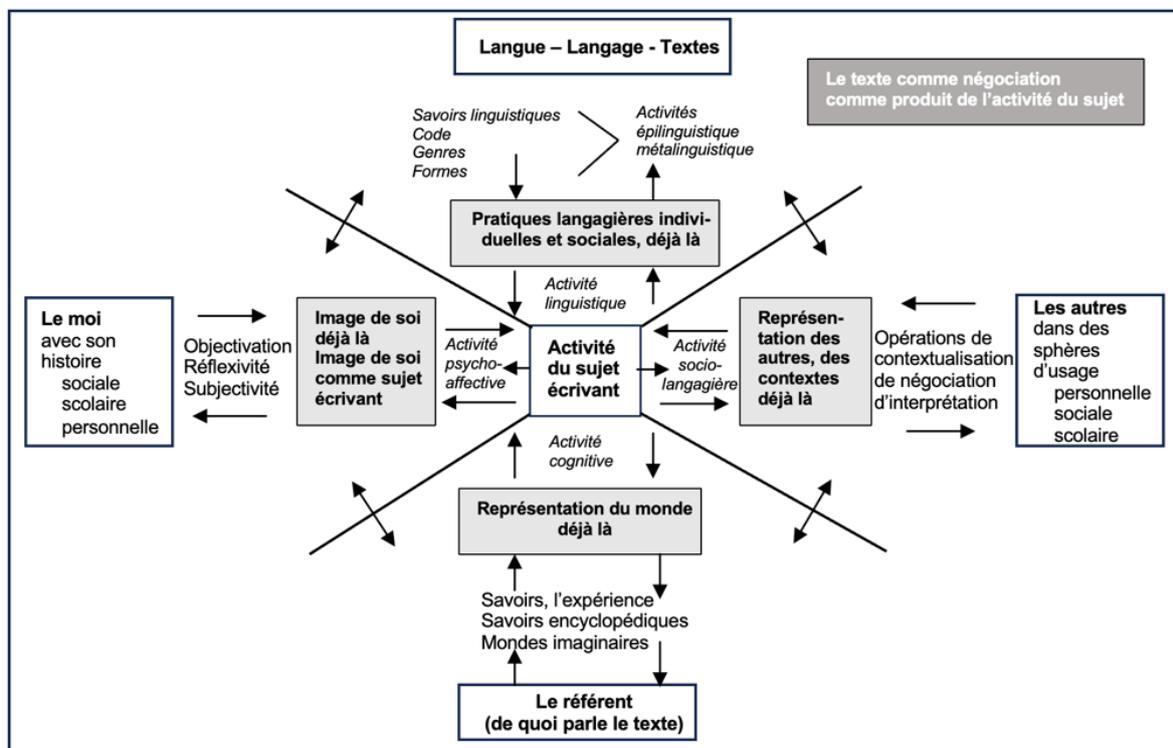


Fig. 1 : Écrire : un processus complexe qui se joue sur plusieurs axes conjoints (Bucheton et al., 2014, p. 29)

Les enjeux quant au développement de ces processus sont donc importants pour l’école et la question de l’enseignement-apprentissage de la production écrite est largement documentée dans plusieurs champs de recherche. Les domaines de la linguistique, de la psychologie cognitive ou de la psycholinguistique se sont notamment penchés sur ces différents aspects. David et al. mentionnent ainsi « des démarches visant à analyser les différents niveaux de la construction de textes, les contraintes du système de la langue orale vs écrite ou des dispositifs didactiques spécifiques » (2018, p. 1-2).

Dans le cadre de ce travail de recherche, les concepts liés au domaine de la psychologie cognitive sont retenus puisqu'ils permettent de rendre compte des difficultés liées aux processus rédactionnels dans le cas d'élèves en difficulté scolaire. Ainsi, Plane et al. présentent l'activité du rédacteur à travers trois notions-clés : la notion d'acte rédactionnel qui renvoie notamment aux

dimensions graphomotrices, orthographiques, rédactionnelles et conceptuelles, celle des processus rédactionnels qui renvoie aux opérations mentales mises en œuvre par le rédacteur pour transformer les représentations conceptuelles en une trace linguistique inscrite et celle de capacité limitée de traitement qui permet de rendre intelligible les différences de performances constatées selon le niveau de développement des rédacteurs, leur familiarité avec le thème ou avec le genre du texte, ou encore des états psychologiques ou physiologiques particuliers (2010, p. 8).

#### 1.2.2 Recommandations didactiques pour l'enseignement de la production écrite

Dans le domaine de la didactique, les études présentant des recherches qui portent sur les différents modèles pour l'enseignement de la production écrite sont également nombreuses. Ainsi, Bucheton et al. (2014) proposent dans le 11<sup>e</sup> chapitre de leur ouvrage une présentation des avantages et limites de quatre modèles fréquemment développés dans les manuels de didactique.

Le modèle le plus ancien est celui de la rédaction et se centre sur les normes de la langue écrite en demandant à l'élève de produire un écrit personnel. Il insiste sur les aspects orthographiques, lexicaux et syntaxiques en ne valorisant que le texte final et s'accompagne parfois de remarques peu propices à la progression. « Ces corrections, par leur dimension très vague, ne permettent pas aux élèves en difficulté de comprendre leurs erreurs et surtout de les corriger. Par leur feedback plus souvent négatif que positif, elles sont très décourageantes. » (Bucheton et al., 2014, p. 166-167)

Le deuxième modèle mentionné par Bucheton et al. apparaît dans les années 1980-1990 et propose d'offrir aux élèves des dispositifs pour penser l'acte de production écrite. Ainsi, les enseignant·es sont invité·es à élaborer des outils décrivant les caractéristiques des genres textuels étudiés. L'élève dispose alors d'une métalangue pour penser son projet d'écriture et de critères précis pour accompagner sa production et mener une autoévaluation de son texte. Ce

modèle qui travaille de manière conjointe les genres textuels et les processus rédactionnels est encore très présent dans les prescriptions actuelles. Ainsi, le *Plan d'Études Romand (PER)*<sup>2</sup> suggère dans ses indications pédagogiques de « Proposer ou élaborer avec les élèves un guide de production qui tient compte des apprentissages effectués à propos du genre textuel travaillé ».

Ce modèle offre un nouveau statut au brouillon scolaire et permet une progression de l'élève qui écrit puis révisé son propre texte à l'aide des critères établis. Il permet également un travail conjoint sur la lecture et l'écriture et rejoint en ce sens plusieurs auteur·es qui mentionnent l'alternance entre activités de compréhension (recours à des textes modèles) et activités de production pour favoriser la progression des apprentissages : « L'élève lit donc pour apprendre à mieux écrire ; mais il écrit également pour apprendre à mieux lire les textes. » (Schneuwly & Revaz, 1996, p. 10)

Cependant, les recherches montrent que ce modèle n'est pas favorable à tous les élèves. Ainsi, Bucheton et al. dénoncent le fait que « ce modèle s'est révélé peu efficace pour les élèves en difficulté ou en résistance. Les grilles de critères sont devenues des consignes absconses et opaques pour eux et ont augmenté leurs difficultés » (Bucheton et al., 2014, p. 169).

Le troisième modèle évoqué par Bucheton est issu de champs très divers allant de la littérature à la thérapie. Il propose de favoriser l'expression de la créativité dans l'acte d'écriture et promeut les jeux de mots, les émotions partagées avec le lecteur et la dimension ludique d'activités d'écriture parfois éloignées de la norme et dans lesquelles les jeux de langue et de pensée sont centraux. Ce modèle se propose d'offrir « une écriture libératrice et constructrice d'un nouveau rapport à la langue, à soi-même et aux autres » (Bucheton et al., 2014, p. 171) et permet de nourrir le désir d'être auteur·e. Toutefois, le transfert souvent inefficace des compétences ainsi acquises dans des tâches plus scolaires et la difficulté d'inscrire ces pratiques dans une évaluation standardisée représentent des limites importantes à la généralisation de ce modèle.

Le quatrième et dernier modèle présenté au point suivant me paraît très intéressant pour accroître la motivation des élèves en difficulté à s'impliquer dans les tâches de production écrite puisqu'il se construit autour d'un paradigme central : le sens donné à l'activité d'écriture.

---

<sup>2</sup> [https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1\\_22/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_22/)

### 1.2.3 Écrire pour devenir auteur·e

Ce modèle apparaît à partir de 1997 et s'inspire largement des modèles précédents. Il promeut la centration sur le sujet écrivant et sur ce qu'il dit en « conjuguant les apports de la didactique, des sciences du langage, de la sociologie, les apports de la psychologie sociale et culturelle en matière de conception de l'apprentissage et du développement » (Bucheton et al., 2014, p. 172). Entre autres, Nadon (2007) encourage le monde éducatif avec ses ateliers d'écriture à multiplier les moments de production écrite dès les premières années scolaires. Expérimenter le travail de l'écrivain·e, prendre conscience que chacune et chacun a quelque chose à dire et partager avec ses pairs le fruit de ses efforts, permettant peu à peu à l'élève de se vivre sujet écrivant. En effet, placer l'élève dans un projet concret d'écriture en lui permettant de diriger ses efforts vers la production d'un message écrit pour un·e destinataire bien réel·le peut augmenter la compréhension de la tâche d'écriture. En redonnant du sens à ce travail scolaire, l'élève améliore ainsi son rapport à l'écrit (Nadon & Blache, 2007).

L'alternance de tâches complexes (projet d'écriture) qui permettent à l'élève de mettre du sens dans ses productions et d'activités décrochées (courtes productions écrites créatives) qui favorisent une écriture moins couteuse puisqu'elles ne tendent pas à correspondre à la norme est ainsi présentée comme un facteur favorable à la progression. Le temps consacré aux différentes étapes de la production écrite représente également un point nodal à la fois en termes de fréquence et de durée. « Writing, like running or reading, is a skill that develops with use. Writers need time to write. In too many schools, this time is compromised »<sup>3</sup> (Calkins & Ehrenworth, 2016, p. 8). Par ailleurs, l'enseignement explicite de chaque étape de production d'un texte ainsi que la modélisation des processus de création, révision et correction des écrits des élèves tels que décrits par Blain et Cavanagh (2014) permettent également une production centrée sur la compréhension du travail de l'écrivain·e et de ses stratégies.

Le regard que l'enseignant·e porte sur les écrits de ses élèves représente un élément essentiel pour améliorer les compétences de ces dernier·ères. Des commentaires trop souvent normatifs, jugeant davantage la forme que le fond, démotivent une partie des jeunes scripteur·rices et rendent l'écriture inaccessible. Ainsi, une curiosité bienveillante, un intérêt sincère porté à l'histoire, des commentaires valorisant une partie du texte dans sa singularité permettent à l'élève de se vivre auteur·e débutant·e. « Tout élève a donc le droit d'être écouté pour ce qui,

---

<sup>3</sup> Écrire, comme courir ou lire, est une compétence qui se développe avec la pratique. Les scripteur·rices ont besoin de temps pour écrire. Dans de trop nombreuses écoles, ce temps est compromis. (traduction libre)

dans ses écrits, fait de lui, toutes proportions et mesure gardées, un auteur : un sujet dans l'écriture. » (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 137)

La mise en place de bonnes pratiques afin de favoriser une approche plus démocratique de la production écrite pour les élèves peut ainsi s'appuyer sur plusieurs outils concrets. Dans le cadre de cette recherche en pédagogie spécialisée, le choix s'est porté sur la production écrite créative puisqu'il s'agit de courtes séquences hebdomadaires qui se prêtaient particulièrement bien au contexte du soutien pédagogique.

#### 1.2.4 Outil *Scribouillages et autres inventions*

Parmi les outils et méthodologies proposées aux enseignant·es, le moyen *Scribouillages et autres inventions*<sup>4</sup> vise une production régulière de l'écrit en centrant le travail de l'élève sur le contenu et en permettant une mise à distance ponctuelle de la norme orthographique. Un court texte du Service de l'Enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel à l'égard des parents explique ainsi cette démarche : « Ce cahier de scribouillages est un recueil de textes brefs, inventés spontanément par votre enfant. Le but est d'entraîner régulièrement la création de textes variés sans forcément mettre l'accent sur l'orthographe. Les scribouillages ne sont donc pas toujours corrigés. »<sup>5</sup> Ces choix didactiques valorisent les écrits des élèves et la création d'une communauté d'écriture puisque l'enseignant·e est invité·e à écrire de manière simultanée afin d'offrir une modélisation de la posture du sujet scripteur expert. « ... après quelques scribouillages, les élèves s'autorisent à écrire spontanément sans focaliser toute leur attention sur l'orthographe ou la conjugaison. Inventer et transcrire les idées sur le papier devient le réel enjeu de l'activité. » (Service de l'Enseignement obligatoire Neuchâtel, s. d.)

Cette démarche développée en 2016 dans le canton de Neuchâtel permet de ritualiser les moments de production écrite. Elle est intégrée aux *nouveaux moyens d'enseignement romands de français (NMER)* et est ainsi proposée à un grand nombre d'élèves du cycle 2. Lors de la phase d'expérimentation de ce nouveau matériel dans l'optique de former les enseignant·es aux (NMER) j'ai eu l'occasion d'observer un grand nombre d'élèves motivé·es par ce temps dédié à la production écrite créative. De plus, la variété des déclencheurs d'écriture proposés offre

---

<sup>4</sup> <https://blogs.rpn.ch/scribouillage/>

<sup>5</sup> [https://blogs.rpn.ch/scribouillage/files/2017/06/scri\\_information\\_cahier.pdf](https://blogs.rpn.ch/scribouillage/files/2017/06/scri_information_cahier.pdf)

une cohérence avec les *Parcours*<sup>6</sup> en permettant de faire des liens originaux avec les genres textuels travaillés. L'usage de ces pratiques ritualisées d'écriture semble donc idéal dans le contexte scolaire pour permettre aux élèves d'écrire régulièrement et de s'approprier une posture d'auteur·e : « L'écriture, activité anxiogène et très fatigante, a besoin d'espaces spécifiques, stables, ritualisés. » (Bucheton et al., 2014, p. 180)

Dans ma pratique, j'ai cependant eu l'occasion d'observer que les difficultés rencontrées restent majeures. En effet, au début du cycle 2, les écarts en compréhension et production de l'écrit entre les élèves sont très conséquents. Ainsi, certains enfants se trouvent en difficulté face aux tâches de production écrite puisque ce processus leur sera infiniment plus coûteux qu'à leurs camarades : les obstacles rencontrés relèvent à la fois des aspects graphomoteur, rédactionnel et orthographique et provoquent des difficultés particulières et souvent cumulées. Par conséquent, ces élèves ne parviennent pas à exprimer leurs idées avec efficacité, leurs productions écrites sont parfois difficilement déchiffrables et le contenu est souvent très éloigné de leurs compétences langagières orales.<sup>7</sup>

De plus, dans le contexte de la classe, l'exploitation en plénum ou en duo des textes ainsi produits, bien que facultative, peut tendre à réduire le sentiment d'efficacité perçue<sup>8</sup> chez les élèves en difficulté puisqu'elle favorise les comparaisons entre pairs. Les effets de cette faible estime de leurs compétences d'auteur·es influent négativement sur leur envie d'écrire et leur engagement. Se sentant en échec, elles et ils rechignent alors à réitérer l'expérience et considèrent la production écrite comme un travail difficile et sans attrait. La nécessité s'impose alors pour l'enseignant·e spécialisé·e de proposer des mesures de différenciation pédagogique efficaces afin de permettre à ces élèves de bénéficier pleinement du processus créatif de ce moyen. Il s'agit ainsi d'identifier les obstacles rencontrés en se penchant davantage sur la situation de surcharge cognitive évoquée plus haut. En effet, lors de la réalisation d'une production écrite, les élèves doivent mobiliser plusieurs compétences et sont placés, par la nature de l'activité, en situation de double tâche.

---

<sup>6</sup> Dans les *NMER*, les caractéristiques des genres textuels sont travaillées dans des séquences d'enseignement appelées *Parcours*. L'élève est invité à développer ses compétences communicationnelles en réalisant un projet de communication authentique.

<sup>7</sup> Au point 1.5, quelques pistes de différenciation pédagogique pour les tâches de production écrite sont évoquées.

<sup>8</sup> Le sentiment d'auto-efficacité (SE) est un concept introduit par Bandura à partir de 1977 et repris dans le contexte de l'enseignement de la production écrite par plusieurs auteurs dont Pajares et Valiante (1997) et Pajares (2007). Ce concept sera développé au point 1.4 de ce document.

### 1.3 Difficultés scolaires et surcharge cognitive

« Lorsque le capital attentionnel est accaparé par des outils scolaires déficitaires, l'accès aux tâches conceptuelles est gravement entravé. Cette situation est appelée « double tâche ». » (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2015, p. 82)

Dans son activité de scripteur·rice, l'élève en difficulté scolaire rencontre des obstacles de plusieurs ordres dont les raisons peuvent être multiples et cumulées. Quelques exemples non-exhaustifs sont présentés dans les paragraphes suivants pour chacun des quatre axes schématisés<sup>9</sup> par Bucheton et al. (2014). Ainsi, il peut s'agir de difficultés liées à *l'activité cognitive* qui touchent l'élaboration de la signification du texte et peuvent se manifester par des incohérences sémantiques, des textes qui ne sont pas en correspondance avec le déclencheur d'écriture proposé ou dont le contenu est presque inexistant. L'élève ne parvient pas dans ce cas à s'appuyer sur ses représentations du monde pour produire un référent (de quoi parle le texte) et ceci, qu'il soit en lien avec un monde imaginaire ou avec une expérience vécue. D'autres difficultés relèvent également de *l'activité cognitive*, notamment les déficits attentionnels qui empêchent l'élève de maintenir son attention sur le texte qu'il cherche à produire ainsi que les difficultés liées à la maîtrise du geste graphique. En effet, dans la plupart des cas, pour des raisons didactiques et matérielles, les tâches de production écrite sont réalisées à la main. Les jeunes scripteur·rices doivent ainsi utiliser une partie de leur capacité attentionnelle dans le contrôle du geste graphique. Si ce dernier n'est pas suffisamment automatisé, les ressources cognitives ne peuvent pas être mises au service de la planification du texte ou de l'élaboration du contenu. Ainsi, plusieurs auteur·es mentionnent la situation de surcharge cognitive vécue par certains élèves. « L'énergie cognitive que demande l'activité graphomotrice est parfois telle que l'enfant peut avoir du mal à garder en mémoire de travail la représentation du mot qu'il tente d'écrire » (Daigle & Berthiaume, 2021, p. 71). « ... plus l'élève s'applique au graphisme (plus il engage de ressources attentionnelles et de contrôle dans son geste, dans la réalisation motrice des lettres), moins il peut se consacrer à la tâche-cible, donc moins il apprend ! » (Mazeau & Loty, 2020, p. 83-84)

Lorsque les obstacles sont liés au deuxième axe, *l'activité socio-langagière*, l'élève peut rencontrer des difficultés d'ordre pragmatique. Il lui est ainsi difficile de s'approprier les codes sociaux qui s'appliquent aux différents genres de textes (situation d'énonciation, registre de

---

<sup>9</sup> Voir Fig.1, p. 9

langue, structure du texte, formules de politesse, etc.). La production d'énoncés corrects devient alors problématique car l'élève ne parvient pas à s'inscrire dans la tâche proposée en adaptant son discours au destinataire et en respectant les caractéristiques énonciatives du genre textuel visé. Par exemple, il n'est pas rare d'observer un·e élève rédigeant une histoire dont il ou elle est le ou la narrateur·rice alors que la consigne vise la production d'une recette de cuisine.

Lorsque qu'il existe des fragilités sur le plan lexical, *l'activité linguistique* (troisième axe de la Fig.1) peut être altérée par des difficultés à convoquer un lexique approprié. Il est par exemple ardu pour certains élèves allophones de produire un texte en lien avec leurs compétences langagières réelles car la recherche répétée de mots pour préciser leur pensée dans une langue de scolarisation pénalise le processus créatif. Les aspects morphosyntaxiques peuvent également représenter un obstacle conséquent pour ces élèves lors de la textualisation. De la même manière, les processus de traitement phono-graphémiques, lorsqu'ils sont déficitaires, peuvent freiner l'activité linguistique puisqu'ils ne permettent pas à l'élève en difficulté de consacrer son attention au sens du texte produit. Les productions présentent alors des erreurs de segmentation ainsi que de multiples altérations phoniques qui témoignent des obstacles rencontrés pour utiliser le code alphabétique de manière efficace. La structure syntaxique peut également être touchée notamment lorsque l'élève n'a pas encore compris la nécessité de formuler un oral écrivable (écrit oralisé) afin de pouvoir le transcrire correctement.

Le quatrième axe relève de *l'activité psycho-affective*. En effet, les croyances de l'élève par rapport à sa capacité à écrire influent de manière importante sur le processus créatif. L'image de soi comme sujet écrivain, si elle est déficiente, peut représenter un frein à la production écrite. Dans son quotidien scolaire, l'élève en difficulté rencontre un nombre conséquent de situations dans lesquelles il est pénalisé car le langage écrit est présent dans toutes les disciplines et une grande partie des activités nécessitent son usage. Ces rencontres fréquentes qui sont très coûteuses sur le plan cognitif impliquent fatigue et découragement et peuvent influencer négativement la motivation de l'élève et son SE. Pouhet et Cerisier-Pouhet décrivent ainsi « la saturation cognitive précoce, intense, induite par la double tâche, très pénalisante, responsable de lenteur, de fatigue, d'une désorganisation certaine... et du découragement progressif de l'élève » (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2015, p. 83).

Ainsi, dans ma pratique professionnelle, j'ai eu l'occasion d'observer à plusieurs reprises qu'avant même d'avoir eu le temps de développer des compétences pour s'appropriier le code

alphabétique, certain·es élèves sont persuadé·es de n'avoir rien à dire. En effet, elles et ils jugent leurs écrits en fonction de leur forme et de l'écart perçu avec la norme (calligraphique, orthographique). Ces jugements négatifs les amènent à considérer qu'elles et ils ne sont pas compétent·es en tant qu'auteur·es et que le contenu de leurs pensées n'a pas d'intérêt. De plus, les rétroactions par les pairs ou parfois par l'enseignant·e sur la forme des écrits (impossibilité de relire, incompréhensions) contribuent également à la vision négative que les élèves en difficulté ont de leurs productions. Pajares et Valiante (1997) relèvent ainsi que « Students develop their beliefs of personal efficacy from varied sources, including the observations they make of others attempting similar tasks or the verbal messages they receive from teachers, parents, and classmates»<sup>10</sup> (p. 353).

#### 1.4 Rapport au langage et sentiment d'efficacité perçue

L'investissement des élèves dans les tâches d'écriture est intimement lié aux représentations qu'elles ou ils ont de l'écrit, à leur rapport au langage. Bucheton et al (2014) utilisent le terme de *sujet parlant écrivant* pour décrire la posture du sujet qui s'adapte à l'aide de ses représentations aux situations auxquelles il ou elle est confronté·e. Par conséquent, les habitudes familiales, culturelles et langagières ainsi que la place de l'écrit dans le quotidien influencent de manière importante l'engagement de l'élève dans les tâches d'écriture scolaires. Le manque de rencontres avec la langue écrite dans la petite enfance affecte la capacité à comprendre qu'elle ne se formule pas exactement comme les textes premiers que sont les messages oraux. « Pour certains enfants qui n'ont pas de difficulté à penser, communiquer, agir avec de l'oral, une des difficultés de l'écrit réside dans le fait qu'ils n'arrivent pas à articuler ensemble les différents domaines énonciatif et sémantique aux contextes pragmatiques spécifiques de l'écriture. » (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 130)

L'intégration de ce rapport au langage écrit, nécessaire au travail cognitif demandé par l'école, est décrit par Bucheton et Chabanne qui détaillent les postures peu efficaces adoptées par certains élèves en difficulté face aux tâches d'écriture scolaires : déverser ses idées sans y revenir, sans y penser à nouveau sur le papier, reprendre des parties de textes existantes en

---

<sup>10</sup> Les élèves développent leurs convictions d'efficacité perçue à partir de sources variées, y compris les observations qu'ils font d'autres personnes tentant des tâches similaires ou les messages verbaux qu'ils reçoivent des enseignants, des parents et des camarades de classe. (traduction libre)

écrivain avec les mots des autres ou appliquer à la lettre les consignes, la norme, sans faire intervenir leur créativité (Bucheton & Chabanne, 2002).

Dans ce contexte, le sentiment de mise en échec ressenti par l'élève qui ne parvient pas à transcrire sur le papier le matériau qu'il ou elle élabore dans sa tête est particulièrement important. Pour mieux comprendre ce qui se joue dans le lien affectif que l'élève entretient avec l'écriture, je souhaite approfondir ici le concept défini par Bandura et Lecomte (2019) comme le sentiment d'efficacité perçue (self-efficacy). Ces auteurs utilisent ce terme pour qualifier « les jugements que les personnes portent sur leurs propres capacités d'organisation et de réalisation des activités qui permettent d'atteindre des types de résultats déterminés » (Bandura, 1986, p. 391). Dans le contexte scolaire, cette notion de sentiment d'efficacité (SE) est présentée comme un des aspects de l'estime de soi par plusieurs auteurs dont Duclos (2018) et elle agit sur la persévérance face aux tâches, la motivation et l'engagement cognitif.

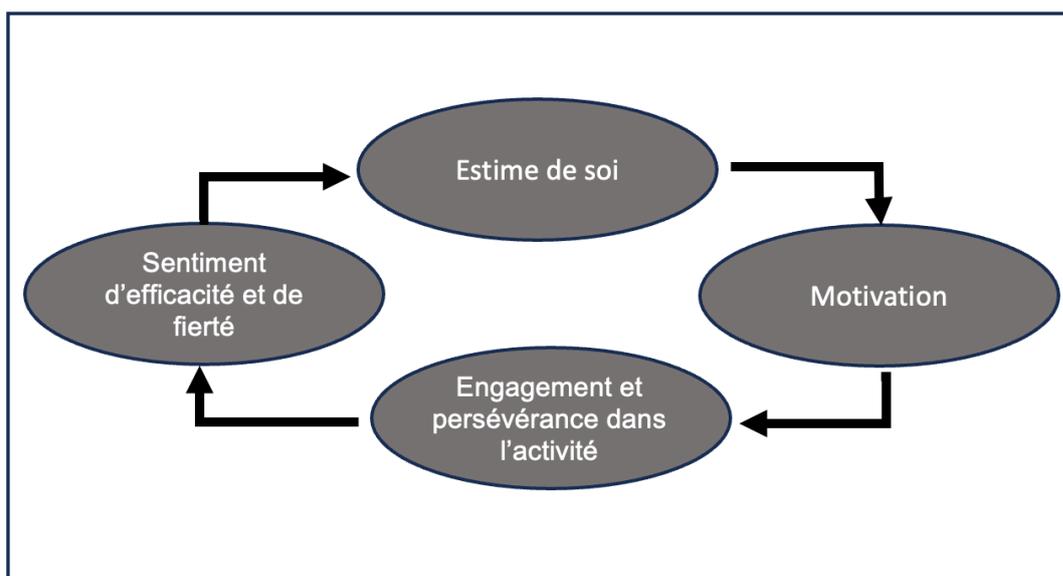


Fig. 2 : Compétences scolaires et estime de soi (Duclos, 2018, p. 156)

Toutefois, dans leur ouvrage, Bandura et Lecomte précisent bien la différence entre ces deux concepts : « L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle » (Bandura & Lecomte, 2019, p. 34).

Les recherches de Bandura permettent de mettre en lumière les croyances d'efficacité dans différents domaines. Il s'est ainsi intéressé à l'efficacité perçue dans le domaine de la santé, de

l'éducation ou du sport. Les théories présentées reposent sur l'agentivité humaine<sup>11</sup> et l'influence des croyances positives ou négatives des individus en leur capacité de réussir. En ce sens, il rejoint les recherches menées autour du concept de motivation scolaire « la motivation se définit comme un ensemble de sentiments et croyances (tels que sentiment d'efficacité, attribution causale, but d'accomplissement) déterminant les conduites d'apprentissage. De nombreuses recherches ont souligné l'influence de la motivation sur la réussite scolaire (p. ex. Zimmerman, 2011) » (Sander et al., 2021, p. 290).

Lors de mes observations en classe, j'ai régulièrement entendu certain·es élèves s'exprimer au sujet de leur capacité à réaliser une tâche (« c'est trop dur », « je suis nul·le », « je n'y arriverai pas » autant que « trop facile ! »). Lorsque leurs croyances d'efficacité étaient négatives, l'accomplissement de l'activité se révélait souvent compromis. Ainsi, la motivation à se mettre au travail, la capacité à entrer en action pour oser sortir de sa zone de confort me semblent fortement corrélées au fait d'être persuadé·e de sa compétence à accomplir un projet ou une tâche. Par conséquent, l'étude des gestes professionnels de l'enseignant·e qui peuvent contribuer à renforcer le SE des élèves m'intéresse particulièrement.

Dans leurs travaux, Bandura et Leconte ont documenté le SE en production écrite ainsi que les effets négatifs que les croyances ont sur les performances scolaires des élèves en difficulté :

Les élèves ayant un faible sentiment d'efficacité à répondre aux exigences scolaires sont particulièrement vulnérables à l'anxiété de réussite. Plutôt que de se concentrer sur la façon de maîtriser les connaissances et les compétences cognitives enseignées, ils exagèrent le caractère redoutable des activités et de leurs incompétences personnelles (Sarason, 1975a ; Wine, 1982) cités par (Bandura & Lecomte, 2019, p. 366).

Le SE en production écrite a été documenté par la suite à partir des travaux de Bandura. Ainsi, Pajares et Valiante (1997) ont étudié l'influence du SE sur l'écriture des élèves du primaire et relèvent notamment que :

---

<sup>11</sup> La théorie de l'agentivité humaine est définie par Bandura (1986) comme la capacité de l'humain à agir de manière intentionnelle sur le cours de sa vie et sur ses actions.

Believing that they are capable writers, for example, will serve students well when they attempt to write an essay, not because the belief itself increases with competence, but because it helps create greater interest in writing, more sustained effort, and greater perseverance and resiliency when obstacles get in the way of the task.<sup>12</sup> (Pajares & Valiante, 1997, p. 353)

Les mêmes auteurs constatent également que les élèves qui ont un SE positif trouvent l'écriture plus utile et s'investissent plus facilement dans une tâche d'écriture que ceux qui doutent de leurs capacités à écrire (p.354). Ils évoquent ainsi le fait qu'une faible croyance en son efficacité personnelle peut notamment influencer une diminution de l'effort ainsi qu'une diminution de la persévérance. Ils suggèrent que les enseignant·es se penchent sur les perceptions que les élèves ont de leur compétence autant que sur la compétence en elle-même puisque les perceptions peuvent prédire la motivation des élèves et leurs futurs choix professionnels (p. 359). Ces recommandations paraissent tout à fait pertinentes au début du 2<sup>e</sup> cycle puisque les élèves sont en pleine construction de leurs compétences écrites. Ainsi, d'après le même texte, plusieurs chercheurs recommandent que « des études soient menées à des niveaux académiques inférieurs, en particulier à ceux où ces types de croyances personnelles prennent racine (Bandura, 1989 ; Pajares & Johnson, 1996 ; Reyes, 1984 ; Schunk, 1991) » (p.354).

Dans une recherche ultérieure qui vise à tester les propriétés psychométriques d'une échelle évaluant le SE en écriture d'élèves de la 4<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> année, Pajares (2007) relève encore que « When academic difficulties erode students' self-efficacy in their writing capability, it will be difficult to improve this capability without altering the self-efficacy beliefs that are instrumental in creating and nurturing it »<sup>13</sup> (p. 246).

L'importance de soutenir les élèves en difficulté scolaire dans leur capacité à se vivre auteur·e, à formuler leurs pensées et à prendre conscience de ce qu'elles et ils ont à dire semble ici

---

<sup>12</sup> Croire qu'ils sont des écrivains capables, par exemple, servira bien les élèves lorsqu'ils essaieront d'écrire un essai, non pas parce que la croyance elle-même augmente la compétence en écriture, mais parce qu'elle aide à créer un plus grand intérêt pour l'écriture, un effort plus soutenu et une plus grande persévérance et résilience lorsque des obstacles entravent la tâche. (traduction libre)

<sup>13</sup> Lorsque les difficultés scolaires érodent le sentiment d'efficacité perçue des élèves dans leur capacité d'écriture, il sera difficile d'améliorer cette capacité sans altérer les croyances en l'auto-efficacité qui contribuent à la créer et à la nourrir. (traduction libre)

essentielle puisque d'après Pajares et Valiante (1997), « les enseignants ont la responsabilité d'accroître la compétence et la confiance des élèves à mesure qu'ils progressent à l'école » (p. 359).

En tant qu'enseignante spécialisée, je souhaite ainsi explorer les différentes pistes qui permettent d'accompagner les élèves dans ce processus en conservant un regard positif sur le contenu de leurs productions même si la forme est approximative. En développant une meilleure compréhension de la nature des obstacles rencontrés ainsi que des différents registres d'activité touchés (cognitive, psycho-affective, linguistique et / ou socio-langagière), je dispose de nouvelles clés de lecture des difficultés afin d'élaborer une approche pédagogique adéquate. Les questions liées à la différenciation pédagogique arrivent donc au centre de ce travail de recherche.

## 1.5 Différenciation pédagogique

Compenser, c'est permettre de faire pareil mais autrement, il ne s'agit pas de diminuer les exigences mais de permettre à l'élève de viser tous les savoirs du programme scolaire, de lui donner la possibilité d'y parvenir en palliant ses incompétences. (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2015, p. 93)

Permettre à chaque élève de bénéficier des propositions pédagogiques des moyens officiels au même titre que ses camarades représente un défi lié au concept de différenciation pédagogique et ceci, notamment lorsqu'il est question de maintenir les visées communicationnelles de l'enseignement du français au cœur du travail scolaire. Plusieurs auteur·es s'accordent pour relever les éléments indispensables à la levée des obstacles en production écrite. Bucheton et al. (2014) évoquent l'importance de s'adapter aux élèves avec souplesse en variant les gestes professionnels et les postures (p.190). D'autres auteurs, dont Meia (2022), suggèrent entre autres d'agir sur les processus afin d'adapter son enseignement à toutes et tous et mentionnent l'intérêt d'une réflexion anticipée : « Guidance et étayage peuvent aussi différer dans leur forme : proposés par écrit ou par oral, en continu ou à certaines étapes définies, réalisés par l'enseignant ou par un autre élève. » (p. 48-49) Ainsi, dans le cadre de la production écrite, on pourra par exemple permettre l'écriture de textes en dyade, adapter les thématiques aux intérêts

des élèves, fournir des guides de production ou des déclencheurs d'écriture ou permettre un travail à l'aide d'une tablette.

Dans le contexte de l'élaboration de cette recherche, l'intérêt de la différenciation des processus qui permet notamment d'agir sur le degré et la forme de guidance et d'étayage est retenu puisqu'il paraît particulièrement pertinent dans l'activité ritualisée de production écrite.

Ainsi, lorsqu'une partie des élèves rencontrent de grandes difficultés avec les transcriptions phono-graphémiques, il paraît capital de chercher des réponses, des outils qui puissent alléger les obstacles rencontrés et permettre à chacun·e de se vivre auteur·e dans un contexte stimulant et bienveillant. Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015) invitent à différencier l'accès au langage écrit et sa finalité afin d'offrir à l'élève des moyens d'accéder à la possibilité de transmettre ses idées et son raisonnement. Cette démarche est reprise par Saint-Laurent (2018) qui précise que

L'approche du processus dans l'enseignement de l'écriture met l'accent sur le contenu plutôt que sur les aspects normatifs [...] Les recherches ont confirmé son efficacité avec les élèves les plus faibles et ont montré sa supériorité par rapport à l'enseignement centré sur l'orthographe ou sur les habiletés isolées (Gunning, 2006 ; Troia, 2006). (p. 241)

Le dispositif de dictée à l'adulte dans les activités de production écrite créative semble en ce sens fournir une réponse intéressante puisqu'il s'agit ici de jouer le rôle de l'écrivain·e publique pour permettre à l'élève de se focaliser sur la planification et la mise en mots de son texte et ainsi de développer ses compétences à produire de l'écrit et à se vivre auteur·e. Cette démarche se propose de favoriser les interactions maître-élève en permettant des rétroactions immédiates et l'apport d'étayages spécifiques en accordant à l'élève une attention totale de la part de l'enseignant·e.

#### 1.5.1 La dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte est une démarche didactique utilisée dans les premiers degrés de la scolarité. Elle fait partie d'un ensemble de stratégies qui visent à permettre aux élèves de s'approprier le principe alphabétique. Ainsi, l'enseignant·e se met à la disposition de la classe, d'un·e élève et transcrit à sa place le contenu de sa production. L'élève peut alors se plonger dans la dimension épilinguistique, réfléchir à son discours et ceci sans avoir à gérer la dimension métalinguistique

puisque l'adulte le fait à sa place<sup>14</sup>. « L'enseignant écrit ce que les élèves lui dictent en modelant certaines procédures. Il leur pose des questions pour les rendre sensibles à divers phénomènes liés à l'écriture. Il fournit aux élèves une rétroaction systématique » (Daigle & Berthiaume, 2021, p. 262). Le rythme d'écriture, le geste graphique, le choix des graphèmes ainsi que les pauses nécessaires aux blancs graphiques sont autant de gestes modélisés par l'enseignant·e qui contribuent à l'acquisition du langage écrit.

Ouzoulias (2004) illustre les différentes phases de cette coconstruction textuelle durant laquelle l'enfant énonce oralement son projet de texte puis, à l'aide des interventions de l'enseignant·e en fait évoluer la formulation pour obtenir un écrit oralisé<sup>15</sup>. Les négociations graphiques qui permettent de s'appuyer sur les connaissances phono-graphémiques de l'élève ou de se référer à des textes de référence pour trouver le mot recherché contribuent à automatiser les procédures de traitement de l'élève. La dernière phase qui est celle de la relecture du texte permet de s'appuyer sur la permanence de l'écrit pour construire le sens (Ouzoulias, 2004).

Dans ma pratique, j'ai souvent observé que la dictée à l'adulte est régulièrement abandonnée dans le courant de la 3<sup>e</sup> voire de la 4<sup>e</sup> année au profit du travail d'écriture individuel. Cet abandon précoce semble défavorable puisque la fonction modélisante et explicite de l'écrivain·e expert·e peut apporter un étayage important quel que soit l'âge des élèves. Ainsi, la planification du texte, le 1<sup>er</sup> jet, la révision et la correction qui font universellement partie du travail de rédaction mériteraient d'être davantage explicités en classe et ceci durant l'entier du parcours scolaire. En ce sens, les stratégies mobilisées et verbalisées par l'enseignant·e lors des échanges inhérents au dispositif de dictée à l'adulte favorisent la mise en évidence des processus cognitifs et langagiers à l'œuvre lors de toute tâche en production écrite. Les apports de l'étayage de l'adulte dans le contexte de cette recherche sont précisés dans la méthodologie (voir point 2.5.3).

Plusieurs auteurs dont Heems (2018) relèvent l'intérêt de la pratique de la dictée à l'adulte auprès d'élèves en difficulté puisqu'elle les soulage des processus coûteux qui entravent la production de leur texte ce qui leur permet de « construire ou mobiliser des compétences qui sont bel et bien des compétences de producteurs d'écrit » (p. 160). La fonction modélisante de ce dispositif est également évoquée par Daunay (1997) et Lentin (1998), l'élève est ainsi

---

<sup>14</sup> Pour approfondir ces termes, voir Canut (2018), p.79.

<sup>15</sup> L'enjeu est ici de développer les capacités des élèves à construire des phrases syntaxiquement correctes (oral écrivable).

amené·e à s'approprier son projet en comprenant la portée communicative de son énoncé, à ajuster son projet d'écriture pour le rendre écrivable et à effectuer le travail de l'écrivain·e qui reprend son texte, le révise. « De ce fait, la dictée à l'enseignant cherche à mimer, par la verbalisation, les processus cognitifs à l'œuvre dans la production d'un écrit. » (Daunay, 1997, p. 226) D'autre part, Lentin précise qu'il ne s'agit en aucun cas de réécrire et de transformer les propos de l'élève mais bien de l'amener par des interactions précises à produire « des énonciations écrivables, c'est-à-dire formulées dans un français canonique acceptable à l'écrit » (p. 66).

La multiplicité des interactions entre l'enseignant·e et l'élève au fil du processus comporte toutefois des biais. Ainsi, Heems (2018) mentionne l'artificialité de la dictée à l'adulte puisque « Il y aura, quoi qu'on fasse, un filtre entre l'enfant et son texte et ce filtre n'a rien d'anodin! Ce filtre c'est le maître! » (Heems, 2018, p. 161). De plus, le même auteur évoque les difficultés langagières de certain·es élèves qui ne leur permettent pas de comprendre en quoi leur énoncé est incomplet ou incohérent sur le plan sémantique et ceci malgré plusieurs relectures ainsi que la réserve de certains élèves lorsqu'ils doivent s'exprimer par oral qui peut rendre la pratique de cette démarche plus compliquée. Il ne s'agit ainsi pas d'une solution miraculeuse pour toutes et tous « avec tous ces enfants qui sont réputés petits parleurs, la dictée à l'adulte trouve ses limites. Quelle que soit sa forme » (Heems, 2018, p. 170).

Néanmoins, le contexte privilégié du soutien pédagogique qui permet une rencontre en tête-à-tête avec l'élève peut à mes yeux contribuer à faciliter ces échanges de manière ponctuelle. En effet, en classe, il est rare que l'enseignant·e puisse s'entretenir avec un élève plus de quelques minutes sans que son attention ne soit attirée par d'autres. Il me semble ainsi que le temps d'écoute offert à chacune et chacun est parfois réduit à la portion congrue et que cela ne favorise pas un étayage personnalisé de la part de l'enseignant·e. Le recours à ce dispositif en alternant un travail individuel puis un retour en classe en coenseignement pour poursuivre l'activité sur les textes me paraît ainsi particulièrement riche pour soutenir les élèves en difficulté et leur permettre d'expérimenter la posture d'auteur·e : « La forme la plus poussée de soutien que l'on peut donner à un élève en écriture est la dictée à l'adulte. [...] Grâce à elle, on peut dire que tous les élèves peuvent écrire des textes signifiants.» (Saint-Laurent, 2008, p. 260)

## 1.6 Question de recherche

Cette recherche vise à décrire et à comprendre les ressentis d'élèves en difficulté en production écrite créative en début du 2<sup>e</sup> cycle par rapport à leur sentiment d'efficacité perçue tant lorsqu'elles et ils écrivent de manière autonome que soutenu·es par la dictée à l'adulte. Les principales thématiques d'observation relèvent du rapport à l'écrit, de la posture d'auteur·e et du vécu lié au dispositif d'aide. Je souhaite, à travers cette démarche, développer une meilleure compréhension du SE par rapport aux textes produits et des ressentis liés à l'allègement de la surcharge cognitive grâce à la différenciation. En effet, il me semble que, dans le cadre d'une prise en charge en soutien pédagogique, une meilleure compréhension de ce qui se joue pour le ou la jeune scripteur·rice au niveau de la construction de sa posture d'auteur·e et de son SE par rapport à ses propres textes permet une meilleure intervention. Par conséquent, la question de cette recherche est formulée ainsi :

**En production écrite créative, quels sont les facteurs en jeu dans la construction du sentiment d'efficacité perçue et de la posture d'auteur·e d'élèves en difficulté ?**

*Elle est associée à trois objectifs spécifiques :*

- Comprendre quelle est l'expérience vécue en production écrite par des élèves en difficulté de manière autonome puis soutenu·es ponctuellement par un dispositif de dictée à l'adulte.
- Décrire l'évolution de la posture d'auteur·e de ces élèves ainsi que de leur sentiment d'efficacité perçue.
- Questionner la satisfaction des élèves par rapport à leurs écrits.

## 2 Méthodologie

### 2.1 Fondements méthodologiques

Dans le cadre de cette recherche, trois élèves issues d'une classe de 5<sup>e</sup> année ont participé à neuf interventions en soutien pédagogique. En effet, lors d'essais antérieurs du dispositif de dictée à l'adulte, la nécessité d'intervenir de manière individuelle avec un ou une élève s'était imposée à moi puisque cette pratique nécessite, pour offrir un accompagnement correct, une grande capacité attentionnelle de la part de l'enseignante. De fait, la gestion d'un groupe classe de manière simultanée à mes interventions nuisait particulièrement à la qualité de l'étayage souhaité. C'est pourquoi, je me suis approchée d'une collègue qui a accepté que je vienne travailler dans sa classe dans le cadre de ce travail de Master. En ce sens, ma recherche présente une approche empirique appliquée puisqu'elle s'est déroulée sur le terrain et visait à étudier les participant·es dans leur milieu naturel afin de donner du sens à un phénomène. Le propos de ce travail issu de données recueillies auprès des élèves participant et de ma collègue contribue ainsi à « s'attaquer à des problèmes pratiques et à les résoudre » (Gaudreau, 2011, p. 82).

Lors de ces interventions, l'enseignante titulaire de la classe (ET) a contribué aux différentes étapes de la recherche notamment lors du recueil des productions initiales pour l'évaluation diagnostique, de la mise en situation des déclencheurs d'écriture auprès des élèves ainsi qu'à travers ses observations. De nombreux·ses auteur·es, dont Gaudreau relie ce type de recherche à la recherche-action fréquente dans le milieu de l'éducation : « Si une recherche vise le changement ou la résolution de problèmes dans un milieu particulier et si elle est participative (les praticiens du milieu sont cochercheurs), il s'agit d'une recherche-action. (Dubost, 1984 ; Gélinas et Brière, 1985 ; Huster, Cassidy et Cuff, 1986 ; Winter 1987 ; Goyette et Lessard Hébert, 1987 ; Hugon et Seibel, 1988 ; Association pour la recherche qualitative, 1992 ; Noffke et Stevenson, 1995 ; Eikland et Brogger, 2008 )» (2011, p. 86).

La recherche-action repose sur une structure cyclique vouée à être reproduite dans le but d'améliorer les pratiques. Le schéma de Susman (1983) en modélise les 5 étapes :

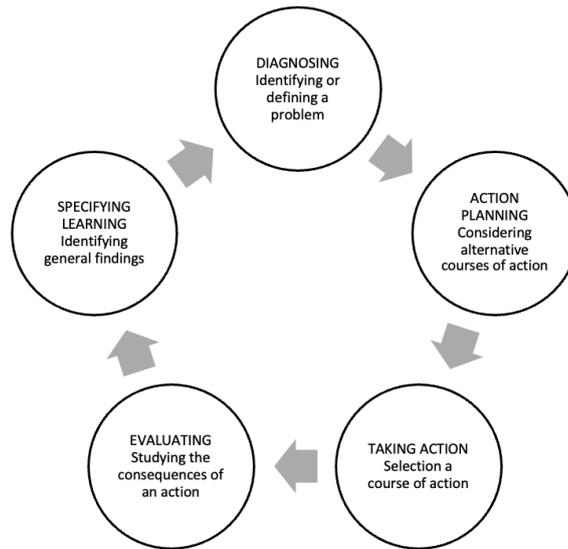


Fig. 3 : Schéma de recherche-action de Susman (1983)

Catroux (2002) décrit ces différentes étapes et mentionne notamment que « le passage de l’observation de terrain au plan d’action nécessite une discussion, une négociation, l’exploration des diverses possibilités, l’évaluation de ces possibles, et l’étude des contraintes » (p. 13). En ce qui concerne ma démarche, la phase d’observation de terrain était préexistante à l’étude puisqu’elle reposait sur une expérimentation menée dans le cadre d’un projet pédagogique individualisé en lien avec la production écrite lors de ma deuxième année de formation en pédagogie spécialisée. Ainsi, l’élaboration du plan d’action découlait en grande partie des réflexions menées à la suite d’essais réalisés plus ou moins fructueusement pour soutenir une élève en grande difficulté dans le cadre d’une classe ordinaire. Ces réflexions ont ainsi motivé le choix de la dictée à l’adulte appliquée dans un contexte de soutien pédagogique comme outil de différenciation. La phase de mise en pratique a permis d’offrir une meilleure compréhension du phénomène de surcharge cognitive et de ses effets sur le SE et le rapport à l’écrit d’élèves en difficulté. Lors de la dernière étape, l’analyse des données selon le schéma de Susman doit permettre d’apporter des ajustements pour rendre une nouvelle intervention plus efficiente. Néanmoins, dans le cadre de cette recherche et pour des questions de temps, il n’était pas possible de mettre en place un second cycle d’interventions. Ainsi, pour s’inscrire dans un processus réel de recherche-action, il serait nécessaire de consacrer davantage de temps à la poursuite de ces actions et à l’observation de leurs effets. Ce travail est donc à considérer comme une ébauche de processus d’optimisation des pratiques pour laquelle des pistes d’action seront évoquées.

Comme il s'agit d'une recherche qualitative, il est inapproprié ici, selon Gaudreau (2011), de faire mention d'un devis de recherche rigide. Toutefois, la méthodologie flexible de cette recherche est expliquée dans les paragraphes qui vont suivre, notamment en ce qui concerne sa description et sa planification « Bien qu'il s'agisse d'un devis émergent, les chercheurs font généralement état des grandes lignes qui procurent de l'information sur la méthodologie qu'ils prévoient d'utiliser pour réaliser l'étude » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 166).

Cette recherche a une visée descriptive et compréhensive puisqu'il s'agit de comprendre le SE en situation de production écrite créative chez des élèves en difficulté. Les thématiques centrales de cette étude sont ainsi la compréhension de l'expérience de l'élève en production de texte créative, le rapport qu'il ou elle entretient avec ses écrits ainsi que la perception de sa posture d'auteur·e lorsqu'il ou elle écrit de manière autonome et lorsqu'il ou elle est soutenu·e par un dispositif de dictée à l'adulte. Il n'y a ainsi pas d'hypothèses préexistant à cette démarche comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2016) : « Dans les études qualitatives, l'état des connaissances disponibles sur un sujet ne justifie pas la formulation d'hypothèses. D'ailleurs, les chercheurs en étude qualitative préfèrent être guidés par les points de vue des participants plutôt que de s'appuyer sur une idée préconçue. (Polit & Beck, 2012) » (p. 137) La démarche d'analyse menée est alors inductive puisqu'elle permet, à partir des données récoltées lors des entretiens semi-dirigés, de progresser, selon les mêmes auteures, vers la compréhension « de la signification des descriptions que les personnes font de leur expérience » (p. 204).

## 2.2 Nature du corpus

### 2.2.1 Corpus de données

Le corpus de données de cette recherche se compose de données principales, les verbatims de trois entretiens semi-dirigés, mises en relation de manière à en enrichir l'interprétation lors de l'analyse avec un faisceau de données secondaires. Ainsi, les productions écrites des élèves, les notes du journal de bord des interventions ainsi que les documents d'observation de l'enseignante titulaire ont été mis en lien avec les segments catégorisés des verbatims afin de répondre à la question de recherche.

### 2.2.2 Collecte des données

Afin de décrire et de comprendre le rapport à l'écrit et le SE dans les activités de production écrite autonome et en dictée à l'adulte, les interventions visaient à placer les élèves en situation

d'écriture créative régulière durant neuf semaines. Il s'agissait ainsi de produire chaque semaine en classe ou lors d'interventions en soutien pédagogique un court texte à partir de déclencheurs d'écriture issus du moyen d'enseignement *Scribouillages et autres inventions* (Service de l'enseignement Obligatoire Neuchâtel, s. d.)<sup>16</sup>. Cette activité était présentée durant neuf semaines à toute la classe par l'enseignante titulaire et moi-même en coenseignement.

Dans un deuxième temps, les trois élèves composant l'échantillon produisaient leur texte à tour de rôle dans une salle annexe (centre de documentation) dans le cadre d'une intervention en soutien pédagogique avec moi pendant que leurs camarades réalisaient la même tâche en classe avec la titulaire. L'ensemble des textes ainsi produits étaient finalement proposés de manière facultative à la lecture en plénum par la titulaire de la classe afin de clôturer l'activité de production écrite.

A la suite de certaines productions individuelles, j'ai mené un entretien semi-dirigé enregistré dans la salle annexe (semaines 1, 4 et 9). Ainsi, les élèves de l'échantillon se sont prononcées de manière immédiate sur l'écrit qu'elles et il venaient de produire, sur leur sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction ainsi que sur leur souhait éventuel de partager leur texte avec leurs camarades. Comme il s'agissait d'enfants âgées de huit ou neuf ans rencontrant des difficultés de lecture et d'écriture, l'utilisation de l'oral pour le recueil de données paraissait préférable. En ce sens, l'entretien semi-dirigé a été retenu car il offrait une structure plus souple et permettait de questionner le point de vue de l'interviewé·e en profondeur.

Un guide d'entretien<sup>17</sup>, établi au préalable d'après Vianin (2006, pp. 197-199), a donné une structure à la démarche et permis de maintenir un déroulement semblable d'un entretien à l'autre. Des ajustements ont toutefois été apportés en fonction des premières interventions et au fil de la recherche en respectant l'aspect itératif du processus qualitatif. Le troisième entretien a ainsi porté davantage sur l'entier du processus et sur les changements observés dans les propos recueillis entre le premier et le deuxième entretien.

Par ailleurs, pour soutenir le discours des élèves lors des entretiens semi-dirigés, des supports visuels issus du « Jeu des Émotions »<sup>18</sup> représentant différents états psycho-affectifs ont été

---

<sup>16</sup> Exemples de déclencheurs en Annexe 4

<sup>17</sup> Annexe 2

<sup>18</sup> Challan Belval, M., Jeu des émotions, Comitys, 2021

utilisés<sup>19</sup>. En effet, lors d'expériences précédentes liées à des échanges métacognitifs avec de jeunes élèves, j'avais observé qu'il était parfois difficile d'obtenir des informations détaillées de leur part. Ainsi, l'utilisation de ces dessins a parfois permis d'approfondir les réponses reçues et d'obtenir des détails supplémentaires sur le propos formulé. Au terme de la récolte des données, les enregistrements des entretiens semi-dirigés ont été transcrits afin de faciliter la catégorisation et l'analyse.

Les textes des élèves produits à partir des déclencheurs d'écriture *Scribouillages et autres inventions* puis numérisés constituent une grande partie des données secondaires. Ainsi, les productions autonomes initiales, celles réalisées à l'aide de la dictée à l'adulte puis la production autonome finale ont été comparées et analysées en termes de longueur et de contenu et ces données ont été mises en relation avec les propos des entretiens. Les notes prises dans le journal de bord lors des interventions en soutien pédagogique ainsi que les observations de l'ET viennent compléter ce corpus de données. En effet, lors des moments de présentation facultative des textes produits, l'ET a rempli une grille d'observation<sup>20</sup> par rapport aux choix des élèves en lien avec le partage de leurs textes avec la classe. De plus, elle a relevé dans la partie « observations » tout élément qu'elle considérait comme pertinent survenu en classe en lien avec la production écrite (réaction d'élève, commentaire, etc.).

### 2.2.3 Procédure et protocole de recherche

Le protocole de recherche décrit dans le tableau suivant présente les quatre phases du processus de manière chronologique. Les interventions ont été menées de manière conjointe entre l'enseignante titulaire de la classe (ET) et moi-même (JR). Une première phase a permis le recueil de productions autonomes initiales (évaluation diagnostique) afin de procéder à l'échantillonnage intentionnel des élèves participant à l'étude. Ensuite, une production autonome a été réalisée par les trois élèves composant l'échantillon lors d'une courte intervention en soutien pédagogique. Cette production a été immédiatement suivie d'un 1<sup>er</sup> entretien semi-dirigé. La troisième phase s'est déroulée sur huit semaines et a permis une alternance de productions en dictée à l'adulte (DA) lors du soutien pédagogique et de productions autonomes réalisées en classe. Lors de l'intervention n°4 un entretien semi-dirigé intermédiaire a permis de questionner les élèves spécifiquement sur les apports éventuels du

---

<sup>19</sup> Exemples des cartes du jeu des émotions en Annexe 5

<sup>20</sup> Annexe 3

dispositif de dictée à l'adulte par rapport à leur SE en production écrite. Finalement, une production autonome ainsi qu'un dernier entretien semi-dirigé ont clôturé les interventions<sup>21</sup>.

Tableau 1 : Planification des interventions

<b>Interventions</b>	<b>Dates</b>	<b>Intervenantes</b>
Présentation de la recherche et du protocole à l'enseignante titulaire	04.07.2023	JR
Présentation de la recherche et du protocole à la direction du cercle scolaire	06.07.2023	JR
Réservation de la salle pour les enregistrements	07.07.2023	JR
Recueil de deux productions écrites initiales réalisées en classe (évaluation diagnostique)	18.08.2023 25.08.2023	ET
Présentation de la recherche aux parents d'élèves lors de la réunion de parents et recueil des formulaires de consentement	28.08.2023	ET et JR
1. Réalisation d'une production écrite autonome et <b>entretien n° 1</b>	06.09.2023	ET et JR
2. Réalisation d'une production écrite en DA (dictée à l'adulte)	13.09.2023	ET et JR
3. Réalisation d'une production écrite en DA	20.09.2023	ET et JR
4. Réalisation d'une production écrite en DA et <b>entretien n° 2</b>	27.09.2023	ET et JR
Vacances d'automne	04.10.2023	
Vacances d'automne	11.10.2023	
5. Réalisation d'une production écrite en DA	18.10.2023	ET et JR
6. Réalisation d'une production écrite autonome	25.10.2023	ET
7. Réalisation d'une production écrite autonome	01.11.2023	ET
8. Réalisation d'une production écrite en DA	08.11.2023	ET et JR
9. Réalisation d'une production écrite autonome et <b>entretien n° 3</b>	13.11.2023 15.11.2023	ET et JR

Ce travail qui s'inscrit dans une démarche de différenciation pédagogique visait à accompagner tout élève en difficulté dans des tâches de production écrite créative. Il ne s'agissait ainsi pas d'interventions liées à un diagnostic spécifique mais bien d'une mesure de différenciation offerte aux élèves en ayant le besoin. En tant qu'enseignante spécialisée, je me suis en effet intéressée à comprendre l'expérience des participant·es dans une situation déterminée par rapport à une difficulté scolaire observée quelles qu'en soient les raisons.

En effet, les obstacles rencontrés par le sujet scripteur peuvent avoir de multiples origines allant du trouble d'apprentissage à la non-maitrise de la langue de scolarisation liée à un profil allophone. En ce sens, les auteur·es dont Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015) sont nombreux à

<sup>21</sup> En raison d'absences liées à ma formation MAES, les interventions 6 et 7 ont été menées par la titulaire.

transmettre les valeurs de l'école inclusive en incitant à intervenir pour alléger les obstacles de toutes et tous quelles que soient leurs particularités par l'adaptation du cadre scolaire. Ainsi, c'est la situation qui crée un obstacle de manière persistante et justifie l'aide apportée. Les mêmes auteurs relèvent qu'« il n'est nul besoin de diagnostic pour décider de recourir aux moyens de compensation ; c'est la situation de handicap grave et persistant qui l'impose. » (p. 89)

La population cible de cette recherche se composait par conséquent de tous les élèves rencontrant des obstacles lors de tâches en production écrite en début de 5<sup>e</sup> année. Puisque les interventions ont été conçues pour une seule classe prédéterminée, un premier échantillonnage accidentel était induit par la répartition administrative des élèves au début du 2<sup>e</sup> cycle dans les différentes classes. Un échantillonnage intentionnel a ensuite été réalisé en déterminant quels étaient les trois élèves qui répondaient le mieux aux critères de la recherche. L'observation par l'ET des élèves en situation de production écrite lors des premières semaines de l'année, couplée à l'évaluation diagnostique de leurs textes, a permis de choisir les trois enfants les plus susceptibles de représenter les thèmes à l'étude. Pour guider cet échantillonnage intentionnel, les critères suivants ont été retenus :

- Textes très courts ou inexistant, difficultés de transcription phono-graphémiques, segmentation imprécise, altérations phoniques, geste graphique couteux et imprécis.
- Production écrite plutôt lente, difficulté à exprimer une idée personnelle cohérente avec le déclencheur d'écriture, difficulté à se concentrer sur la tâche d'écriture, refus de participer.

Afin de rendre visibles les éléments qui ont présidé l'échantillonnage, il me paraissait intéressant de préciser ici, la nature des difficultés observées chez ces trois élèves.

## 2.3 Identification des obstacles en production écrite lors de l'échantillonnage

### 2.3.1 Élève 1 : intervention centrée sur la mobilisation de l'attention

Au début du processus, l'enseignante titulaire m'avait adressé cet élève car elle observait des productions très en deçà de ses compétences orales qu'elle mettait en lien avec une grande

difficulté à mobiliser son attention sur la tâche d'écriture. Elle relevait ainsi les déplacements fréquents qu'il faisait pour rejoindre et écouter des camarades ne travaillant pas sur la même activité que lui. Ainsi, il arrivait régulièrement qu'E1 rende un travail incomplet malgré un temps de 15 minutes consacré à la tâche d'écriture. Lors de l'évaluation diagnostique, les traces fournies par E1 comportaient une vingtaine de mots. Ses productions s'inscrivaient dans une cohérence sémantique avec les déclencheurs d'écriture et contenaient peu d'altérations phoniques. Plusieurs erreurs de segmentation subsistaient. Le tracé des lettres correspondait aux attentes du début de 5<sup>e</sup> année. La décision d'intégrer cet élève à l'échantillon reposait prioritairement sur l'hypothèse que le contexte du soutien pédagogique pourrait éventuellement l'accompagner dans son engagement par rapport à la tâche d'écriture.

### 2.3.2 Élève 2 : intervention centrée sur la norme linguistique

Comme en témoigne cet extrait du journal de bord, E2, quant à elle, s'est spontanément identifiée comme élève ayant besoin d'aide. Lorsque j'entre dans la classe la première fois, E2 me dit immédiatement: *Moi, j'ai des difficultés, j'ai besoin d'aide !* et ce avant même que je me sois présentée à la classe. Pour sa part, l'enseignante titulaire a relevé chez cette élève de nombreuses difficultés à mettre par écrit sa pensée en mots ainsi qu'une tendance à la dévalorisation. Lors des phases de productions écrites créatives, E2 ne terminait pas ses textes, se limitant souvent à une idée principale. L'analyse des productions initiales montrait des textes d'une longueur de 11 à 16 mots parfois difficiles à déchiffrer en raison d'un tracé irrégulier et d'un mélange entre lettres cursives et scriptes ne correspondant pas aux attentes de début de 5<sup>e</sup> année. Ses textes présentaient des altérations phoniques et des oublis de graphèmes qui permettaient difficilement d'en comprendre le sens mais comportaient peu d'erreurs de segmentation. Le contenu des textes était en cohérence sémantique avec les déclencheurs d'écriture.

### 2.3.3 Élève 3 : intervention centrée sur l'état psycho-affectif

Lorsque nous avons évoqué les difficultés rencontrées par E3 en production écrite, l'enseignante titulaire m'a rapporté des comportements de refus et d'évitement par rapport à certaines activités ainsi que de nombreux obstacles freinant la transmission du message. En effet, les productions initiales de E3 comportaient entre 2 et 23 mots et contenaient de nombreuses erreurs de segmentation ainsi que des altérations phoniques. Il était ainsi parfois

difficile d'en saisir le sens. Les textes étaient souvent en cohérence sémantique avec les déclencheurs d'écriture proposés même si les phrases se succédaient parfois sans lien évident. Quant à la question du geste graphique, le tracé était régulier et correspondait tout à fait aux attentes du début de 5<sup>e</sup> année.

## 2.4 Consentement et code éthique

En raison de l'âge des participant·es à l'étude qui étaient toutes et tous mineur·es, il était nécessaire d'obtenir un consentement éclairé de la part des responsables légaux de chacun·e. Pour ce faire, je me suis présentée lors de la réunion de parents et j'ai décrit le projet de recherche à toutes les familles de la classe. En effet, comme je souhaitais que certaines observations ainsi qu'une partie des interventions en production écrite soient menées par la titulaire, cette démarche m'a permis d'obtenir l'accord de tous les parents à l'aide de formulaires de consentement<sup>22</sup> mis à disposition lors de la soirée.

Par ailleurs, le code éthique de cette recherche correspond au code éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques (adopté par la CDHEP le 31 mai 2002).<sup>23</sup> Ainsi, l'anonymisation des données est garantie.

## 2.5 Intervention

### 2.5.1 Déroulement des interventions

Afin de permettre à cette recherche de s'inscrire dans les pratiques habituelles de la classe et de favoriser la compréhension pour les élèves du sens des interventions, ces dernières se sont déroulées de manière comparable chaque semaine. Ainsi, l'ET présentait le déclencheur d'écriture choisi en fonction de sa pertinence par rapport à la vie de la classe ou à une thématique abordée dans un domaine disciplinaire. L'ensemble de la classe réalisait ensuite cette production écrite lors d'un atelier de 10 à 15 minutes. Ce moment de travail était inclus dans le tournus d'ateliers prévus chaque mercredi par l'ET.

---

<sup>22</sup> Annexe 1

<sup>23</sup> Le code a pour objet d'énoncer les sept principes généraux qui s'appliquent à la recherche dans les HEP de Suisse romande et du Tessin : respect des droits fondamentaux de la personne ; appréciation et limitation des risques ; consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche ; respect de la sphère privée ; utilisation des informations ; restitution des résultats de la recherche ; responsabilité personnelle et solidarité collective.

Mes interventions se déroulaient simultanément puisque je travaillais dans une salle adjacente avec les trois élèves choisis (l'un·e après l'autre). La procédure se déroulait en deux étapes ; premièrement, réalisation de la production écrite de manière autonome (interventions n°1 et n°9) et à l'aide d'un dispositif de dictée à l'adulte (interventions n°2, n°3, n°4, n°5 et n°8<sup>24</sup>) et deuxièmement, lors des interventions n°1, 4 et 9, réalisation d'un entretien semi-dirigé à l'aide du protocole d'entretien et des cartes-images mentionnées ci-dessus.

Au terme de la réalisation du tournus d'ateliers, la titulaire de la classe proposait une présentation facultative des textes produits. Les élèves déterminaient si elles et ils souhaitaient partager leur texte, le présenter seul·es, le faire lire par l'enseignante à toute la classe, le faire lire uniquement à la maitresse ou simplement le conserver dans leur cahier. Lors de cette étape, la titulaire utilisait la grille d'observation pour prendre note des choix des élèves et relevait éventuellement les événements critiques dans la partie destinée aux commentaires.

#### 2.5.2 Choix des déclencheurs d'écriture

Il a été décidé d'entente avec la titulaire de choisir des déclencheurs d'écriture visant à obtenir des écrits correspondant à deux regroupements de genres : le texte qui relate et le texte qui raconte. Ce choix repose sur plusieurs éléments : premièrement, le nombre d'interventions (11 textes produits) ne permettait pas de se limiter au travail d'un seul regroupement de genres puisqu'il s'agissait, en production écrite créative, de proposer une variété de thématiques et de déclencheurs afin de conserver l'intérêt des élèves. Deuxièmement, lors des premières semaines de l'année, le *Parcours*<sup>25</sup> issu des *NMER* traitait du conte merveilleux (lecture oralisée) et il paraissait ainsi pertinent de faire un lien entre les productions créatives des élèves et les caractéristiques du genre textuel travaillé. Troisièmement, ces deux regroupements de genres présentent des caractéristiques communes liées à la structure du texte qui semblaient utiles à l'analyse des productions des élèves (présence du schéma narratif, longueur des différentes parties, etc.).

---

<sup>24</sup> En raison d'absences liée à la formation MAES, les interventions 6 et 7 ont été menées par l'enseignante titulaire.

<sup>25</sup> <https://portail.ciip.ch/mer/teaching-mediums/2/french56/track-series>

### 2.5.3 Dictée à l'adulte et guidage interactif

Afin de permettre une meilleure compréhension du processus de dictée à l'adulte utilisé lors des interventions, une brève description du guidage interactif proposé paraît pertinente. Effectivement, lorsque la visée prioritaire du dispositif de DA est l'appropriation du principe alphabétique (notamment en 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>), le guidage de l'enseignant·e cherche à faire prendre conscience aux élèves des principales caractéristiques de l'écrit (stabilité du message écrit, nécessité d'énoncer un oral écrivable, ralentissement du débit pour permettre une segmentation en unité de sens, en syllabes puis en phonèmes pour permettre une transcription de la chaîne orale continue en graphèmes distincts, etc.). Lorsque ce processus est utilisé avec des élèves en difficulté, plus âgés, l'intention du guidage interactif reste la même (ajustement de l'enseignant à chaque élève, aide graduée, questions ouvertes, différenciation des interventions selon les représentations et stratégies de l'élève, etc.). Cependant, les objectifs visés par l'étayage de l'enseignant·e sont dirigés au cycle 2 vers le développement des compétences communicationnelles à travers divers genres textuels. Ainsi Aebly Daghe et al. (2020) relèvent l'importance du « discours de l'enseignant·e (consignes et reformulation des consignes, questionnement et guidage) visant à focaliser l'attention des élèves sur des dimensions bien spécifiques du processus de production écrite. C'est donc bien l'enseignant·e qui détermine les objectifs de la dictée à l'adulte en visant certaines composantes de ce processus selon, précisément, ses objectifs » (p. 22-23).

En ce sens, il me paraissait intéressant de procéder dès la phase d'observation de terrain à une identification des différents gestes de l'enseignant·e apparaissant lors du guidage. Ainsi, j'ai construit le tableau suivant de manière itérative en mettant en relation les quatre registres mobilisés lors de l'activité du sujet écrivain (voir Fig.1 page 9) selon Bucheton et al. (2014) et l'étayage apporté lors des interventions en DA. Ces exemples non-exhaustifs sont issus d'observations successives réalisées au fil du processus de recherche et permettent de rendre visible une partie des gestes professionnels à l'œuvre:

Tableau 2 : Registres d'activité du sujet écrivain et exemples d'étayage

<b>Registre mobilisé</b>	<b>Objectifs visés par le guidage</b>	<b>Exemples d'étayage</b>
activité cognitive	centration de l'attention sur la tâche  cohérence sémantique	proximité, échange continu, mobilisation du regard sur la tâche, rappel de la consigne rappel du déclencheur d'écriture (thématique) rappel des caractéristiques du genre textuel visé ex : Conte merveilleux: formulettes de début et de fin, temps du passé, etc. relecture de phrases, de parties du texte en cours de dictée
activité linguistique	cohérence syntaxique segmentation de l'énoncé correspondances phono-graphémiques  cohérence lexicale	faire reformuler, reformulation par l'enseignant·e faire ralentir le débit, faire des pauses, relire attirer l'attention sur le choix d'un graphème, évoquer les graphèmes envisagés pour transcrire un phonème  questionner le choix d'un mot, reformulation pour validation, proposition d'alternatives lexicalement correctes, explicitation de l'importance de la cohérence des chaînes anaphoriques
activité socio-langagière	adéquation à la situation de communication	rappel du destinataire, de la visée du texte à produire vérification de l'adéquation du registre langagier à la situation de communication
activité psycho-affective	renforcement du sentiment de compétence  renforcement de la posture d'auteur  modélisation des phases de production écrite (travail de l'écrivain)	valorisation du texte produit valorisation du regard porté sur le texte par l'élève verbalisation d'une émotion provoquée par une partie du texte verbalisation des phases (1 <sup>er</sup> jet, relecture, révision)

## 2.6 Traitement des données

Lors de cette recherche qualitative, le corpus qui constitue le centre du travail d'analyse est issu des enregistrements audio des entretiens semi-dirigés. Pour procéder à son traitement, j'ai suivi les quatre étapes de l'analyse phénoménologique interprétative selon Heidegger (1962) décrites par Fortin et Gagnon (2016): « transcription des entretiens en verbatims, lecture des

transcriptions afin de s’immerger dans le texte, extraction et catégorisation des thèmes marquants et analyse de chaque thème en catégories ». (p.369)

Le volume total des neuf entretiens étant d’une heure et cinquante-et-une minutes, j’ai eu recours à un logiciel de transcription<sup>26</sup> pour simplifier la première étape d’analyse. Les documents ainsi obtenus m’ont permis de me référer à des ébauches de textes horodatés pour retranscrire les énoncés avec précision en procédant à une audition minutieuse de chaque entretien. Cette étape était délicate puisque l’articulation incomplète des élèves nécessitait parfois de multiples écoutes pour saisir la signification d’une phrase. Les verbatims ainsi obtenus sont contenus dans 43 pages dactylographiées. Chaque document est référencé avec le numéro de l’élève (E1, E2, E3), la date de l’entretien ainsi que, le cas échéant, le type de production (autonome ou en dictée à l’adulte) réalisée lors de l’intervention. Les lignes de ces transcriptions ont ensuite été numérotées pour permettre une référence précise lors de l’exploitation des données.

Dans un premier temps, les verbatims ont fait l’objet d’une lecture globale permettant de poser un regard général sur l’expérience vécue par l’élève. A la suite de cette première lecture, j’ai pris note dans le journal de bord de mes premières impressions selon la suggestion de Churchill (2016)

La valeur des premières impressions tient dans le fait qu’elles contiennent les perceptions immédiates du chercheur, [...] ces premières impressions peuvent être utilisées comme manière de s’assurer que les thèmes à pertinence psychologique ne sont pas négligés durant la phase de l’analyse par unités de sens, où il arrive parfois que les chercheurs perdent le sens de l’ensemble au profit d’une partie, plus spécifique, des données. (Churchill, 2016, p. 52)

Dans un deuxième temps, les documents ont été relus de manière approfondie en regard du cadre conceptuel choisi et certains segments significatifs ont été mis en évidence à l’aide du logiciel MAXQDA24. L’élaboration d’un classement des énoncés apparentés décliné en quatre groupes préside donc la catégorisation des données (Fig. 4<sup>27</sup>).

---

<sup>26</sup> <https://scribe.cemea.org/>

<sup>27</sup> Les figures 4, 5 et 6 sont présentées dans le chapitre suivant.

Un code couleur a ensuite été attribué à chacun des groupes de manière à rassembler les segments de verbatims correspondants. Ainsi, au terme de ce premier cycle de codage, huit catégories ont été obtenues à partir des données narratives (Fig. 5). Elles ont ensuite été relues à plusieurs reprises pour relever les unités de sens pertinentes à la catégorisation. Selon Fortin et Gagnon (2016), « leur traitement est le processus qui consiste à les organiser afin de pouvoir interpréter les données narratives en vue de découvrir des thèmes » (p.358).

À la suite de ces lectures, les huit documents ont été soumis à un deuxième cycle de codage à l'aide de MAXQDA24 afin d'en extraire les thèmes marquants. Les cinq thèmes ainsi obtenus ont peu à peu été déclinés en sous-thèmes (Fig. 6) de manière à clarifier la compréhension des propos des élèves et de mieux comprendre leur expérience en production écrite. Les données ainsi obtenues apparaissent dans 14 documents regroupant les éléments positifs et négatifs de chaque sous-thème.

En complément à ces données, un faisceau d'éléments secondaires sont venus enrichir la réflexion et ont permis d'affiner l'interprétation des verbatims. Ainsi, les productions écrites des élèves ont été analysées selon le nombre de mots écrits, selon la structure du texte et selon les éventuelles difficultés linguistiques présentes (cohérence textuelle, schéma narratif, etc.). Pour ne pas alourdir ce document, l'analyse des productions écrites a été mise de côté (un exemple de ce travail est toutefois visibilisé en Annexe 6).

Les points saillants du journal de bord ainsi que les données recueillies par l'ET ont également été comparés avec les différents verbatims en tenant compte des dates de production et de présentation ainsi que de la chronologie des textes. L'ensemble des données catégorisées ont ainsi été mises en relation afin d'offrir des clés de lecture aux propos et faits observés, de soutenir les hypothèses interprétatives, et de nourrir l'analyse. Ces mouvements ont ainsi participé à la logique interprétative subjective qui prévaut dans la recherche qualitative comme le mentionnent plusieurs auteur·es dont Fortin (2016) :

Dans l'interprétation, les chercheurs ne peuvent séparer leurs propres perspectives de celles des participants : par un mouvement de va-et-vient d'écriture et de réécriture, il est possible de clarifier les données de l'expérience vécue et d'y réfléchir avant d'arriver à une compréhension plus approfondie du phénomène (Mackey, 2005). (p. 367)

### 3 Résultats

Afin de restituer les significations attribuées aux propos des élèves, plusieurs aspects issus des objectifs de cette recherche ont été analysés. Ainsi, pour chacun·e des élèves, les propos liés au sentiment d'efficacité perçue lors de la production de texte autonome (PA) ont été comparés avec ceux exprimés lors de la production en dictée à l'adulte (DA). Les différentes thématiques émergent lors de l'analyse ont également été exemplifiées à l'aide d'extraits de verbatims afin de décrire l'évolution de la posture d'auteur·e et le SE des trois élèves mais également afin de questionner leur satisfaction par rapport à leurs écrits.

Lors de ce processus, l'utilisation des concepts développés dans le cadre théorique de ce document a permis d'interroger la valeur de cette restitution narrative. Selon la description de Fortin et Gagnon (2016), l'interprétation des résultats se construit au cours du processus d'analyse qualitative « de sorte que les résultats sont entremêlés avec la discussion » (p.441). Le système de codes élaboré au cours de l'analyse est ainsi présenté en premier lieu afin de rendre visible le chemin interprétatif parcouru.

#### 3.1 Présentation du système de codes de l'analyse qualitative

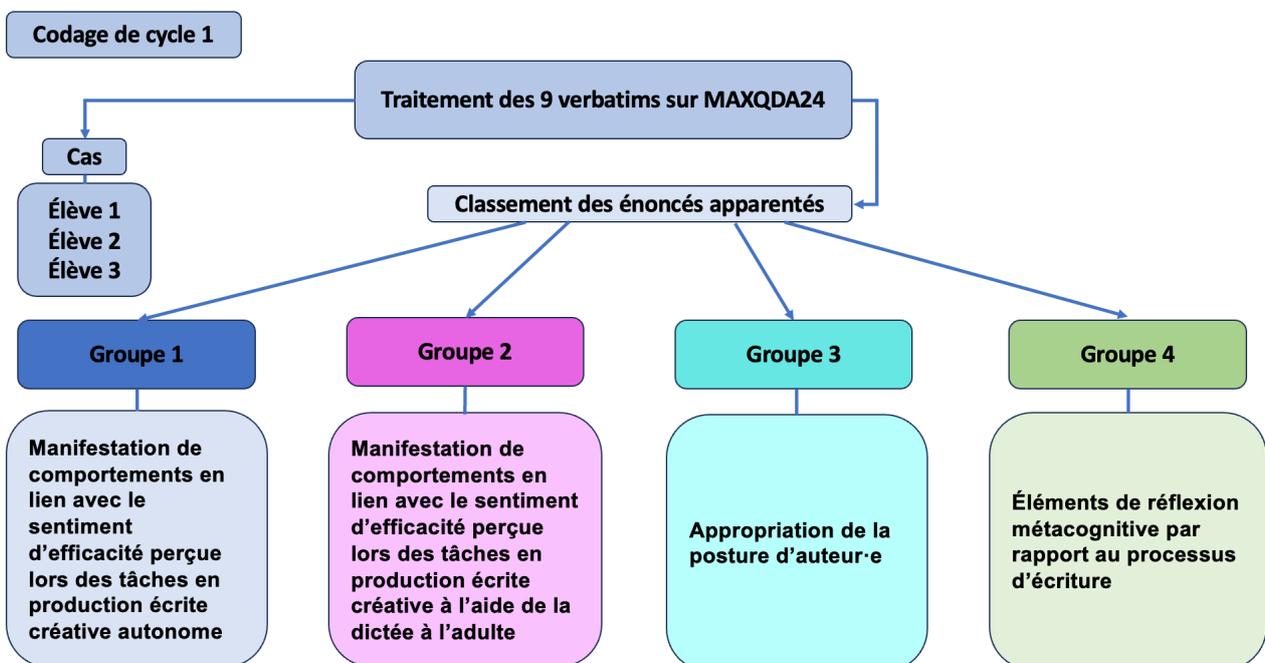


Fig. 4 : Arbre d'encodage des transcriptions (codage de cycle 1)

Lors de la phase de codage de cycle 1, je me suis inspirée des travaux de Duclos (2018) afin de préciser les critères permettant de regrouper les extraits des verbatims. Cet auteur relève en effet certains éléments observables en classe participant à l'expression du SE par les élèves et propose une lecture du passage entre un sentiment de réussite centré sur le résultat final et le SE qui lui, « se caractérise par un sentiment de valorisation personnelle qui résulte d'une juste perception des relations logiques et causales entre les attitudes adoptées, les stratégies utilisées et le succès dans l'atteinte d'un résultat » (Ibid. p. 147).

Cette définition paraissait pertinente puisqu'il s'agissait, dans cette recherche, de questionner les élèves sur leur vécu lors d'un processus complexe plutôt que de réduire la démarche d'écriture au produit final. Les indicateurs suivants ont ainsi été retenus pour rassembler les énoncés :

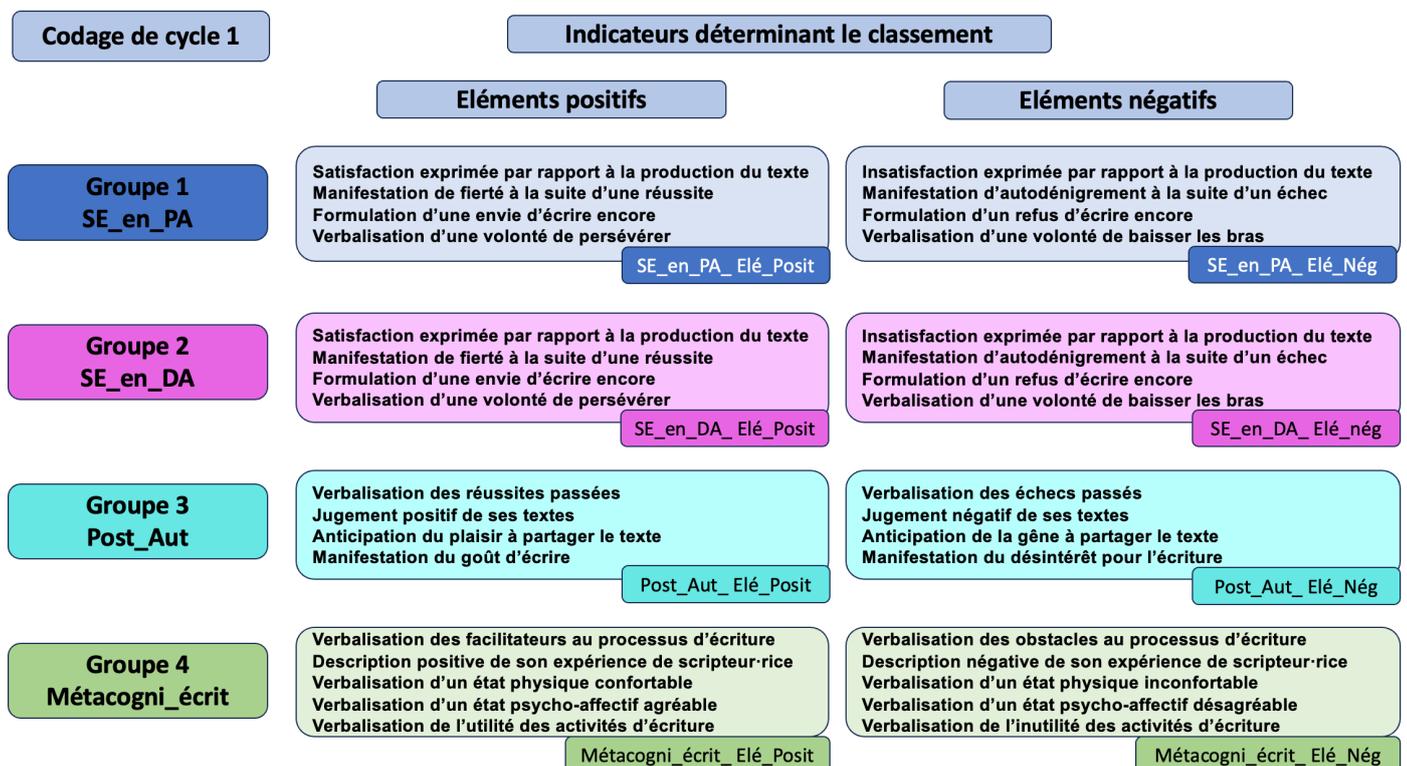


Fig. 5 : Schéma des indicateurs inspiré par Duclos (2018, p. 183) (codage de cycle 1)

Le tableau (Fig. 6) qui représente le travail de catégorisation s'est construit et étoffé progressivement lors de la phase de codage de cycle 2 grâce aux significations apportées aux propos. Il s'agissait de voir apparaître, au fil de la catégorisation, des thèmes permettant de témoigner d'aspects spécifiques de l'expérience des élèves.

L'énumération par les élèves de leurs besoins pour réaliser correctement les tâches d'écriture proposées m'est apparue comme centrale et fortement imprégnée par leurs représentations et croyances. De nombreux propos oscillaient ainsi entre les attentes auxquelles ils pensaient devoir répondre, notamment par rapport à ce qu'ils percevaient de la norme linguistique et leur envie de manifester leur créativité et de faire réagir leur lectorat. Les cinq thèmes ainsi obtenus ont peu à peu été déclinés en sous-thèmes de manière à clarifier la compréhension des propos des élèves et de mieux comprendre leur expérience en production écrite. Les extraits de verbatims qui permettaient de mieux comprendre les différents besoins (de temps, d'un lieu calme, d'un lectorat, de compétences liées à la norme linguistique, etc.) formulés par les élèves ont ainsi été peu à peu catégorisés. Il est intéressant de souligner que les cinq thèmes ont émergé des propos des élèves de manière hétérogène. Ainsi, les aspects liés à l'espace ont été mentionnés par un seul élève alors que ceux liés à la norme étaient présents chez chacune et chacun à plusieurs reprises.

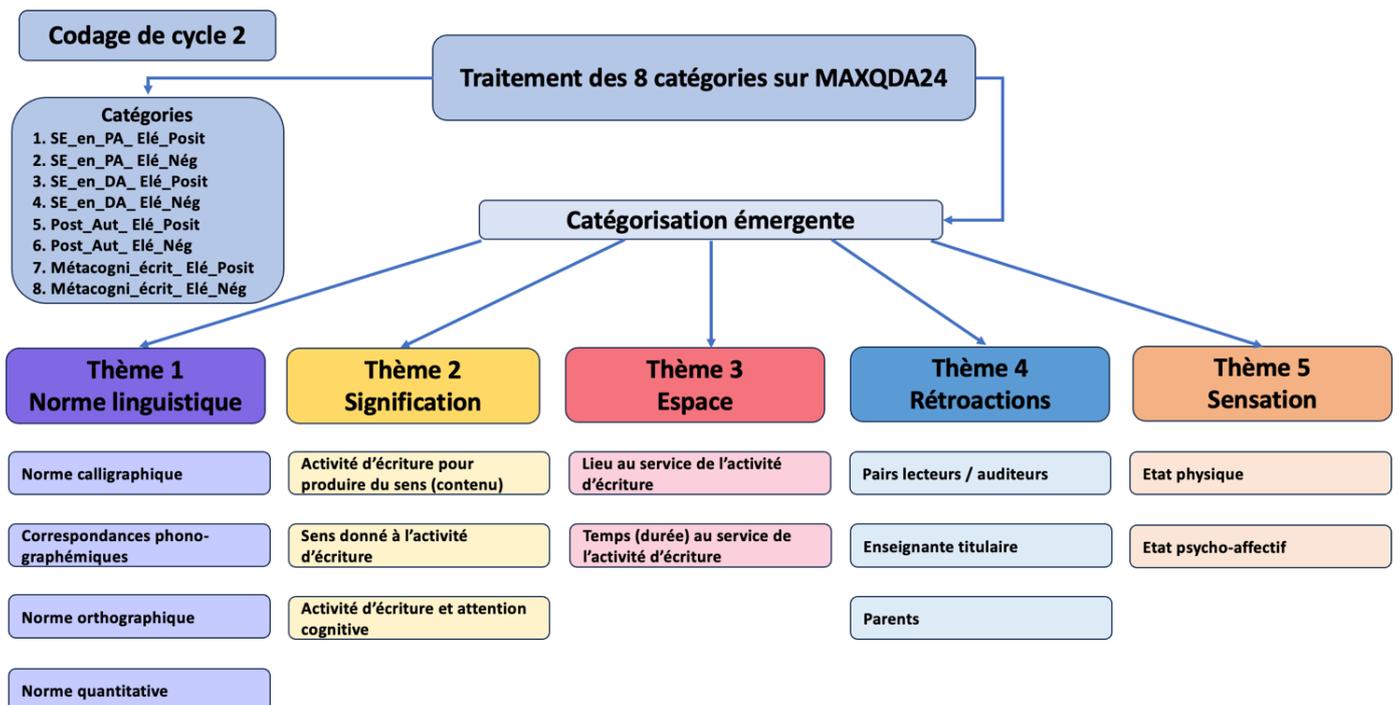


Fig. 6 : Schéma des catégories émergentes, thèmes et sous-thèmes inspiré par Fortin et Gagnon (2016), p. 376

Afin de rendre visible l'évolution des textes des élèves au fil du processus, et notamment en ce qui concerne le nombre de mots produits en autonomie, un tableau synthétique a également été conçu. Il donne à voir une évolution modérée entre les textes produits au début du processus et ceux réalisés après les interventions en DA. Cette augmentation peut néanmoins également être expliquée par la progression spontanée de l'élève en lien avec la régularité de la pratique

d'écriture. Par ailleurs, le nombre de mots produits en DA apparait comme nettement plus élevé chez les trois élèves de l'échantillon dans les résultats ainsi présentés.

Tableau 3 : Évolution du nombre de mots produits en autonomie ou en dictée à l'adulte

	Évaluation diagnostique			Interventions								
	PA	PA	PA	PA	DA	DA	DA	DA	PA	PA	DA	PA
	00	01	02	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8	N°9
Élève 1	20	12	19	58	58	154	185	78	34	27	177	41
Élève 2	0	11	11	16	120	209	236	100	16	35	172	49
Élève 3	23	14	2	7	65	109	181	60	17	23	106	39

### 3.2 Interprétation des données

Dans le cadre de ce travail, il n'était pas possible de renseigner l'expérience vécue de chaque élève pour chacune des thématiques retenues, la nécessité de faire des choix s'est donc imposée. En priorisant les éléments marquants, j'ai ainsi pris le parti de présenter les trois témoignages de manière successive en reliant des extraits significatifs issus des verbatims avec les différents concepts émergeant de la phase de traitement des données.

#### 3.2.1 E2 : Quand la pression de la norme influence l'état physique et psycho-affectif

E2 : J'ai peur de faire des fautes en écrivant. J'aimerais bien apprendre à mieux écrire. Hm...Et écrire et bien écrire et...

JR : Hm hm... Donc tu te sens... t'as un peu peur au moment où tu écris ?

E2 : Oui, j'aimerais bien écrire comme tout le monde... J'aimerais bien écrire bien.

Entretien 1, lignes 15-18

Les propos d'E2 lors des différentes phases de ce processus d'intervention ont avant tout évoqué chez moi la difficile question de la norme linguistique et son influence très importante sur le sentiment d'efficacité perçue des élèves en difficulté. En effet, je pressentais en construisant cette recherche que la perception que les élèves auraient de leurs compétences en production écrite serait fortement influencée par leur vécu scolaire préalable, par les retours par rapport à leurs productions écrites et par les comparaisons inévitables avec les travaux de leurs camarades. Le volume de données recueillies en ce sens contribue à démontrer qu'une partie importante des préoccupations des élèves est centrée sur la forme des textes produits. Le vécu exprimé par E2 illustre parfois douloureusement les attentes formelles perçues par les élèves dès le début de leur scolarité et leur représentation du produit écrit. Il s'agit donc, à travers son

témoignage, de comprendre en quoi ce rapport à la norme représente un facteur défavorable pour son SE et pour la construction de sa posture d'auteure.

E2 : Ça me fait plaisir d'écrire. Qu'est-ce que je pense. J'aime bien un peu écrire... et je donne tout mon possible pour écrire... et avoir des bonnes idées... Et c'est tout.

Entretien 1, lignes 5-6

### 3.2.1.1 Norme calligraphique, quand pour bien écrire, il faut que ce soit joli

En analysant les propos d'E2, j'ai pu observer qu'elle manifestait fréquemment son souci par rapport à la forme de ses textes. Elle fait ainsi référence en ces termes à son découragement par rapport à l'obstacle du tracé des lettres qui reste, pour elle, important :

E2 : Heu, découragée en fait, parce qu'en fait. J'sais pas trop, parce que découragée, en fait... je veux écrire un peu joli, avec une belle écriture et j'arrive pas trop.

Entretien 3, lignes 36-37

Quand elle est questionnée sur l'aide qui pourrait lui être apportée pour rendre la tâche en production écrite moins difficile puisque, comme l'évoquent Plane et al. (2010), les processus de traitements graphomoteurs ne sont pas encore automatisés, elle répond :

E2 : D'écrire un peu bien. Et des bonnes écritures un peu droites.

JR : Comment on pourrait aider pour ça ? T'as une idée ?

E2 : M'entraîner à écrire dans les lignes correctement parce que en 3e, c'était un peu pire, j'écrivais comme ça... en descendant. Je regardais le tableau et j'écrivais comme ça.

JR : Tu trouves que tu t'es déjà améliorée ?

E2 : Oui.

Entretien 1, lignes 56-59

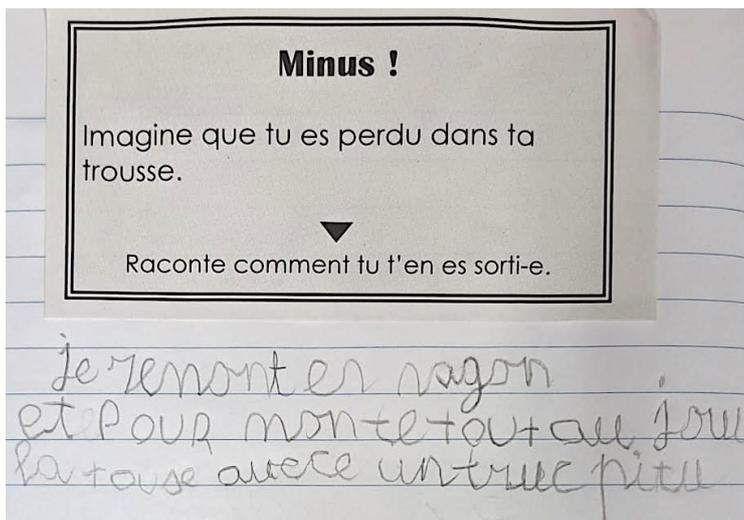


Fig. 7 : E2 production autonome n°1

*Lors de cette première intervention, E2 s'applique énormément. Elle passe beaucoup de temps à réfléchir aux choix des graphèmes et les efforts nécessaires à la réalisation du tracé sur le papier sont importants.*

Extrait du journal de bord

« Je remonte en nageant et pour monter tout en haut, j'ouvre la trousse avec un truc pointu. »

### 3.2.1.2 *Correspondances grapho-phonémiques : quand pour avoir bien écrit, il faut que la relecture sonne juste*

Chez une élève en difficulté, faible codeuse, l'appropriation du principe alphabétique peut prendre beaucoup plus de temps et il n'est pas rare, en début de 5<sup>e</sup> année de rencontrer des élèves qui disposent de stratégies de reconnaissance et de production de mots très fragiles. Dans les verbatims d'E2, cette fragilité dans l'automatisation des procédures de traitement phonographémiques est nommée, donnant à entendre une modélisation explicite de ses stratégies de codage. Les difficultés rencontrées lorsque qu'elle tente de transcrire un mot et de le mettre en correspondance avec la norme orthographique sont ainsi formulées :

E2 : (C'est) un peu dur...et je réfléchis par exemple, si je veux écrire. Stressée, je fais stres...sé (chuchoté) en écrivant tout ce que j'entends.

JR : hm hm, hm hm, mais c'est très bien ça.

E2 : Mais ça chante, ça écrit pas comme avec les bonnes lettres, MAIS ça...fait... ça chante comme il faut !

Entretien 1, lignes 29-33

### 3.2.1.3 *Norme orthographique, quand pour bien écrire, il faut que ce soit écrit juste*

La prise de conscience d'une norme formelle qui exige l'usage de graphèmes spécifiques pour transcrire les phonèmes d'un mot est déjà présente comme objet d'enseignement au cycle 1. On trouve notamment en référence dans le *PER* en L1 16 : *Sensibilisation au respect de l'orthographe dans la production écrite*. Dans cette recherche, il est question du parcours d'élèves en difficulté et il est donc probable que les rétroactions reçues au préalable par rapport à leurs travaux ont fait état de manques, d'erreurs ou d'inversions perturbant la compréhension du message et ont influencé négativement leur SE comme l'évoquent Pajares et Valiante (1997). En ce sens, E2 mentionne à la fois son inquiétude face à l'injonction d'écrire sans fautes et face à la croyance que les autres élèves ne rencontrent pas de difficultés avec la norme orthographique. Elle verbalise également avec ses mots l'agacement lié aux nombreuses corrections qu'elle doit parfois apporter à ses productions afin d'en améliorer la forme :

E2 : Parce que ça m'énerve un peu quand je me trompe beaucoup, beaucoup... Beaucoup plus que ça, quand j'ai effacé... Je trouve que c'est mieux de faire un peu... C'est pas très grave si je me trompe 10 fois. Mais 20 fois, c'est beaucoup là !

Entretien 1, lignes 98-100

### 3.2.1.4 Norme quantitative : quand pour bien écrire, il faut écrire beaucoup

Dans le temps imparti pour la réalisation des *Scribouillages*, il n'est généralement pas question de quantité de texte à produire. Pourtant, en me plongeant dans les propos des élèves, j'ai réalisé que le rapport à la quantité produite occupait une place très importante. Le jugement porté sur les textes est donc imprégné de croyances de ce type particulièrement chez E2 :

E2 : Parce qu'en fait, moi j'aimerais avoir écrit beaucoup, comme beaucoup, beaucoup, beaucoup pour bien écrire. Et je n'ai pas beaucoup de trucs à..., j'écris pas beaucoup. Vu que j'me sens un peu découragée.

Entretien 3, lignes 42-44

La délicate question de la comparaison entre élèves pour celles et ceux qui rencontrent des difficultés se manifeste également par rapport à la quantité. Le fait de présenter les productions d'élèves volontaires semblent parfois renforcer un SE négatif par rapport aux textes produits. E2 manifeste ainsi sa crainte par rapport aux retours de ses camarades lors de la lecture mais également la difficulté à supporter la comparaison entre son texte, qu'elle juge trop court et de peu d'intérêt et les productions de ses camarades qu'elle perçoit comme riches et beaucoup plus longues. Les sensations négatives provoquées par cette situation sont ici particulièrement bien décrites :

E2 : Ça serait stressée et un peu grognon, aussi grognon parce que déjà, pourquoi, j'suis stressée ? C'est super court ! Je prends une seconde à lire et du... les autres ils ont des belles histoires et des be.... J'sais pas comment expliquer, mais eux, ils ont beaucoup d'idées et moi j'.... ça me stresse, moi !

Entretien 3, lignes 213-218

L'étayage à apporter par l'enseignant·e spécialisé·e devrait donc permettre d'une part d'améliorer le rapport à l'écrit et d'autre part de permettre une expérimentation positive de la posture d'auteur·e. Les apports de la dictée à l'adulte semblent en ce sens favoriser une expérience positive en production écrite et le sentiment d'appartenance à une communauté d'auteur·es. Dans les notes de l'enseignante titulaire en lien avec un moment de présentation facultative, E2 manifeste de l'impatience à expliquer le processus et le rôle que j'ai joué dans la production de son texte. Elle semble fière d'expliquer comment une séance de DA fonctionne et propose ses textes à la lecture, ce qui n'était pas le cas en début d'année. Ce retour positif sur ce dispositif est confirmé dans l'extrait suivant :

JR : Comment c'est, pour toi, quand c'est moi qui écris à ta place ?

E2 : Et ben mieux et je peux utiliser un peu plus d'imagination... Quand c'est moi j'écris pas beaucoup de trucs parce que j'ai... j'arrive pas trop à écrire. Je... c'est un peu dur pour moi.

Entretien 2, lignes 2-4

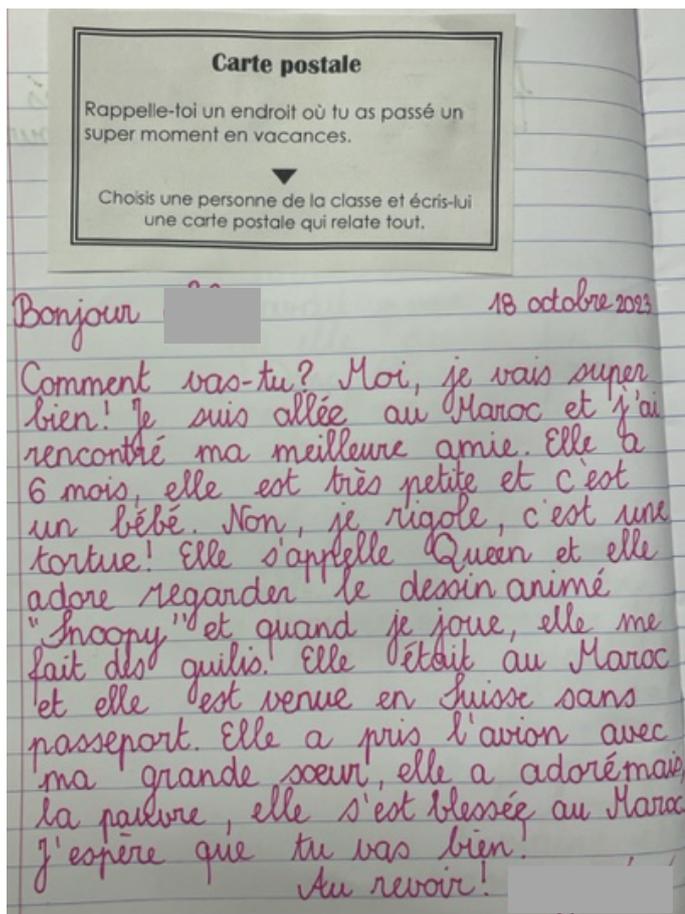


Fig. 8 : E2 production en dictée à l'adulte n°5

*E2 me demande si elle peut prendre du temps pour réfléchir puis elle formule son texte très rapidement si bien qu'il est difficile de la suivre. Lorsqu'elle parle de la tortue, elle s'arrête en rigolant et imagine ce que son amie va penser de son texte. Je lui propose de relire le début du texte et elle le complète avec facilité. Au terme de la production, E2 souhaite relire son texte pour se préparer à la présentation.*

Extrait du journal de bord

E2 se lance dans la lecture de ses textes à ses camarades, même s'ils sont longs, et se fait ponctuellement aider par l'enseignante titulaire. Dans un extrait du journal de bord, je relève un échange avec E2 dans les escaliers menant à sa classe après mon intervention « *Toi, tu écris bien, il est joli mon texte quand c'est toi qui l'écris.* » Elle mentionne par ailleurs dans le 2<sup>e</sup> entretien l'importance de l'aide apportée par rapport à la norme quantitative qu'elle perçoit comme essentielle dans la production d'un texte et évoque dans le 3<sup>e</sup> entretien son envie de rajouter encore plus de mots alors même que l'histoire produite en DA remplit déjà deux pages :

JR : Qu'est-ce que ça te permet de faire à toi, quand c'est moi qui écris ton histoire?

E2 : À écrire un peu plus.

JR : A écrire des histoires plus longues ?

E2 : Oui.

E2 : J'ai envie de rajouter encore plus de mots, avoir six pages comme ça (E2 montre le cahier).

Entretien 3, lignes 152-156 et 134-135

L'attitude d'E2 face à ses textes se modifie rapidement et elle explore davantage le sens à donner à ses histoires par l'intermédiaire de la DA. Elle manifeste ainsi une fierté croissante par rapport à ses idées visible dans l'extrait suivant où elle s'exprime au sujet d'un de ses

textes donnant ainsi à voir un sentiment de valorisation personnelle tel que décrit par Duclos (2018) :

E2 : Parce que je suis impressionnée que c'est une bonne idée. Ce que j'ai choisi. Et je trouve, c'est un peu bien, j'ai bien fait. Et je trouve que c'est... je suis un peu fière de moi.

Entretien 3, lignes 114-115

### 3.2.1.5 *Sensation physique et psycho-affective*

La tension physique ressentie par E2 lorsqu'elle écrit a été relevée dès les premières interventions dans le journal de bord « *E2 est très crispée sur son crayon, s'arrête régulièrement pour mobiliser son poignet, me demande si elle peut faire une pause.* » Le geste graphique semble ainsi particulièrement couteux pour cette élève qui utilise un tracé encore très irrégulier et soulève fréquemment son crayon pour passer d'une lettre scripte à une cursive. Comme l'évoquent Daigle et Berthiaume (2021), il s'agit probablement ici d'un manque d'automatisation des processus de traitement grapho-moteurs induisant une mobilisation excessive de l'énergie cognitive lorsqu'E2 écrit. Ces éléments sont présents dans ses propos lorsqu'on la questionne sur des textes inaboutis :

E2 : En fait, je suis un peu fatiguée quand j'écris beaucoup de trucs, du coup j'peux pas arriver au bout que je voulais, mais j'ai essayé.

Entretien 3, lignes 44-46

Au niveau psycho-affectif, les craintes mentionnées plus haut par rapport à la norme ainsi que les difficultés importantes liées aux transcriptions phono-graphémiques semblent exercer une influence négative sur l'expérience vécue par E2 lorsqu'elle écrit de manière autonome. Elle formule ses difficultés en ces termes :

E2 : Stressée. Comme ça (E2 montre la carte anxieux).

JR : Anxieuse, stressée. Ça arrive souvent que tu te sentes stressée pis anxieuse quand tu dois écrire ?

E2 : Oui. Hm. Parfois je suis bloquée, j'sais pas trop...

Entretien 2, lignes 58-61

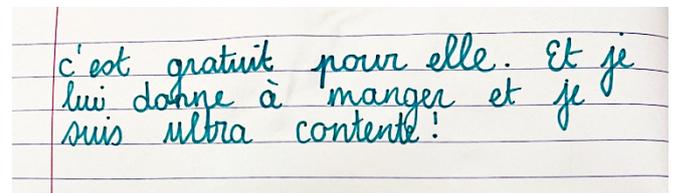
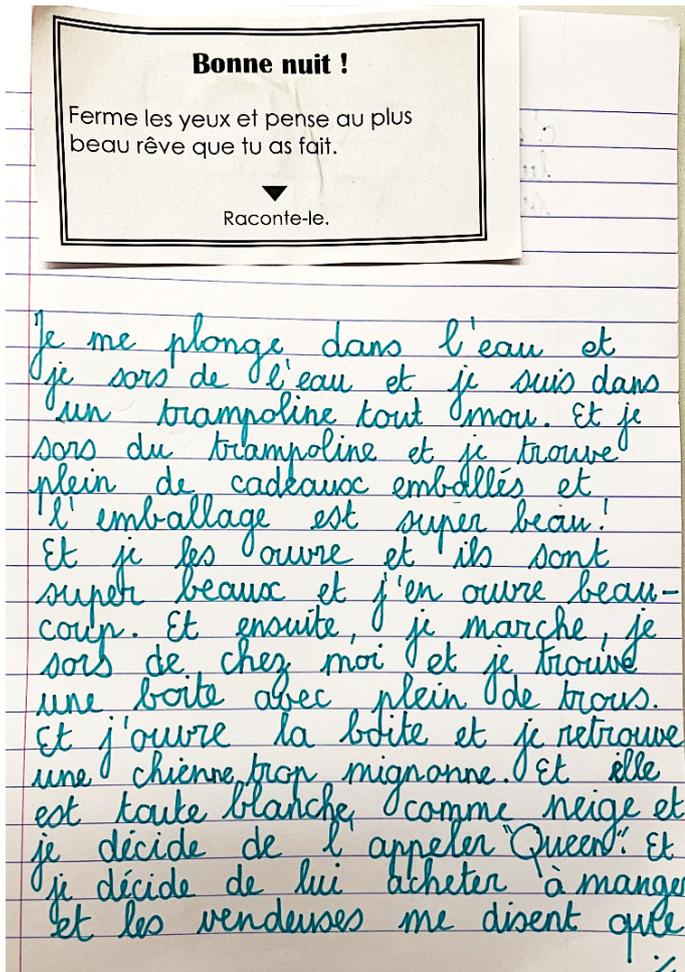
La pratique de la DA permet ainsi à cette élève de vivre un temps de production de textes plus serein et participe à une interprétation positive de l'activité d'écriture:

E2 : J'sais pas trop : relaxée, pas de stress. Quand j'écris, je stresse... mais je ne me stresse pas maintenant... quand tu écris, quand c'est toi qui écris, ça me stresse pas trop. Ça va un peu mieux. (...) J'aime bien, ça me facilite la chose.

Entretien 2, lignes 22-24 puis 125

L'étayage apporté à cette élève était principalement axé sur l'activité linguistique puisque ses nombreuses idées la menaient à produire des énoncés qui n'étaient pas toujours syntaxiquement

corrects. Les relectures et les reformulations ont ainsi permis de conserver une cohérence sémantique en intégrant ses énoncés parfois soutenus et adaptés au genre textuel visé, par exemple, « *Il se mirent en chemin* »<sup>28</sup> tout en soutenant ses difficultés liées à l'utilisation du système des temps de conjugaison dans le récit. De plus, l'observation de certains choix de graphèmes lors de la transcription de phonèmes a donné lieu à des échanges intéressants qui ont permis de mettre en lumière des mécanismes de codage erronés encore présents.



La difficulté à transcrire le phonème [ɛ̃] a pu être évoquée avec E2 lors de la production de ce texte, par observation des morphèmes formulés (trampoline, emballage, ensuite, manger, etc.).

Fig. 9 : E2 production en dictée à l'adulte n°2

E2 : Je fais marcher mon cerveau pour avoir des belles idées. J'aimerais raconter des histoires sans des dessins. J'aime bien écrire. Comme ça, ça fait beaucoup de place pour écrire. Et si je crée des histoires pour toute ma vie, je serai une... Je vais écrire des livres comme ça qui sont un peu connus. Je serai fière de moi et j'aimerais bien réussir.

Entretien 1, lignes 157-160

<sup>28</sup> Extrait de la production en dictée à l'adulte n°4.

### 3.2.2 Restaurer le sens donné à la production écrite par E3 en favorisant des rétroactions authentiques

E3 : J'aimais pas écrire !

JR : Donc qu'est-ce qui se passait quand la maitresse elle te donnait un exercice comme ça à faire ?

E3 : Je m'ennuyais, je mourais.

Entretien 3, lignes 151-154

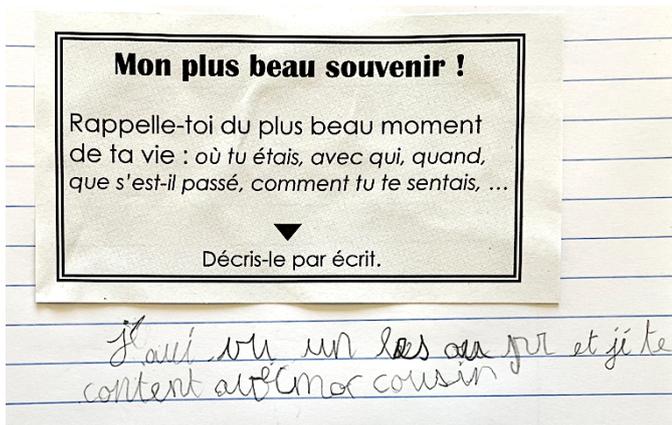


Fig. 10 : E3 production autonome (évaluation diagnostique)

*Lors de notre première rencontre, E3 entre dans la salle de soutien pédagogique en trainant des pieds et me demande si nous allons vraiment écrire. Elle pose de nombreuses questions pour éviter de se mettre au travail et ne souhaite pas que je regarde ce qu'elle écrit.*

Extrait du journal de bord

« J'ai vu un léopard et j'étais contente avec mon cousin. »

Dans ce deuxième témoignage, les propos exprimés initialement par E3 sont principalement négatifs quant aux tâches d'écriture. Le refus de participer et les stratégies d'évitement permettant d'écrire des textes extrêmement courts sont ainsi très présents dans les propos de cette élève dont le découragement mentionné par Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015), est bien visible. Elle tient par exemple un discours catégorique par rapport à l'utilité de cette activité :

JR : A quoi ça sert d'écrire des textes ?

E3 : A rien !

JR : Tu penses que c'est inutile ?

E3 : Ouais, voilà !

Entretien 1, lignes 154-158

Lorsque je la questionne sur l'aide dont elle a besoin, sa réponse fuse spontanément et désigne comme seule échappatoire l'arrêt de l'activité :

E3 : Arrêter d'écrire !

JR : Arrêter d'écrire, C'est la seule solution que tu vois, de plus devoir écrire, jamais écrire?

E3 : Ouais ! Ouais, Ouais, c'est la meilleure solution au monde.

Entretien 1, lignes 56-58

Les difficultés importantes rencontrées lors de la transcription de ses pensées en mots représentent des obstacles conséquents pour E3 qui en semble consciente et souhaite avant tout être libérée de cette tâche difficile comme ses propos le confirment :

JR : D'habitude tu as beaucoup à réfléchir quand tu écris ?

E3 : Ouais.

JR : Tu dois réfléchir à quoi par exemple ?

E3 : Ben comment faire, à pas faire de fautes et après ça me casse la tête...

Entretien 2, lignes 13-16

### 3.2.2.1 *Le rapport au lectorat : prendre le risque d'être lu*

La possibilité offerte aux élèves de la classe de présenter leurs textes de manière facultative a souvent été refusée par E3 en début d'année. Son cahier était bien vite rangé dans son casier et il n'était pas question de faire lire le texte hormis à l'enseignante. Dans ce chapitre, la question du rapport au lectorat et des implications sur l'image que l'élève entretient de lui-même ou d'elle-même comme sujet-écrivain est au cœur de l'analyse. Ainsi, le regard porté sur les craintes liées aux rétroactions verbales ou non verbales des pairs lecteur·rices ou auditeur·rices renseigne sur la dévalorisation précoce des élèves en difficulté par rapport à leurs compétences d'auteur·es. E3 donne à voir une perception négative de son efficacité personnelle en production écrite en s'exprimant de la sorte par rapport à un texte qu'elle trouvait pourtant à son goût :

JR: Le texte d'aujourd'hui, tu penses que tu vas être d'accord de le lire à la classe ou pas ?

E3 : Non.

JR : Pourquoi ?

E3 : Parce que j'ai pas envie qu'ils se moquent de moi.

JR : Hm hm, Tu penses que... ils vont se moquer de ton texte ? Alors que toi, tu disais que t'étais contente de ton texte ?

E3 : Ouais mais (j'suis) pas d'accord.

Entretien 1, lignes 130-137

Le sentiment de gêne évoqué dans les propos suivants révèle un autodénigrement par rapport à la compétence perçue en production écrite, l'image de soi comme sujet écrivain est ainsi fortement altérée chez E3. Elle pense que son texte n'est pas bien et que ses camarades vont le remarquer lors de la présentation et ce jugement négatif semble porter tant sur le fond que sur la forme :

E3 : Ben, quand elle me propose, moi, je suis gênée, j'ai pas envie de dire à la classe ce que j'ai fait.

JR : Hm, hm, pourquoi tu te sens gênée ? De montrer à la classe ce que t'as fait ?

E3 : Ben je trouve que c'est pas trop cool, quoi.

JR : Hm,hm. Qu'est-ce que tu penses que les autres vont penser de ton texte ?

E3 : Que il est pas bien.

Entretien 1, lignes 121-126

Dans un entretien successif à plusieurs productions en DA qu'E3 a choisi de présenter à ses pairs, une discussion s'engage sur le changement intervenu entre ses refus initiaux et son envie de partager ses textes écrits en DA. E3 évoque alors la problématique des incompréhensions

liées aux erreurs de transcription et de segmentation. Ainsi, son enseignante ne parvenant pas à la comprendre, interrompait parfois sa lecture et la questionnait. Ce focus involontaire qui visibilisait ses difficultés devant ses pairs était particulièrement difficile pour E3 :

JR : Tu peux m'expliquer pourquoi les textes qu'on a écrit les deux, tu es d'accord de les présenter aux autres élèves ?

E3 : Parce que y a pas de fautes !

JR : Mais ils ne voient pas, s'il y a des fautes, comme la maitresse, elle lit ?

E3 : ... mais la maitresse après, elle peut se tromper et me dire : Qu'est-ce que t'as écrit ? comme ça et moi, après je me sens un peu... pas fière de moi.

JR : Hm, en fait ce que tu n'aimes pas c'est quand la maitresse elle n'arrive pas à te relire ? Pis qu'elle comprend pas ce que t'as voulu écrire. C'est ça ?

E3 : Ouais !

Entretien 2, lignes 103-111

Ces propos permettent donc d'identifier la dictée à l'adulte comme un facteur positif dans l'expérience de cette élève puisque ce dispositif lui permet de dépasser la limitation provoquée par sa peur de se tromper, de ne pas être comprise en proposant son texte à la lecture.

JR : Et là, tu te sens libre parce que tu dois réfléchir à quoi ?

E3 : Juste à l'histoire, comment ça se fait et j'aurai pas à réfléchir comment la... l'écrire.

Entretien 2, lignes 17-18

Les indices relevés par l'enseignante titulaire de la classe lors des moments de présentation ont également permis de rendre visible le plaisir éprouvé par E3 lors de la présentation de ses textes produits en DA. Ainsi, sont présents dans les notes, des commentaires tels que « *E3 est contente de faire rire ses copains, E3 sourit quand je lis, E3 sait son texte presque par cœur...* ». Ces propos démontrent l'importance que revêt l'enjeu communicationnel dans l'activité d'écriture lors de la présentation d'un texte à ses camarades. En ce sens, E3 relate lors du dernier entretien avoir complété spontanément par oral une histoire produite en autonomie avec une fin intéressante qu'elle n'avait pas eu le temps d'écrire :

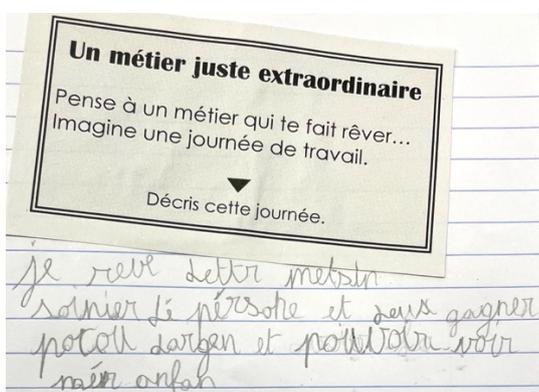


Fig. 11 : E3 production autonome n°6

E3 : Ah oui, et j'avais oublié d'écrire : « Je vais au médecin et je soigne un enfant qui a avalé un chien. » Ah, ça c'était ultra-drôle, toute la classe, elle rig... elle a rigolé (rire)!

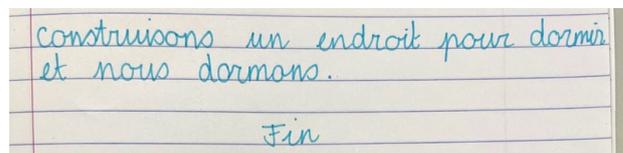
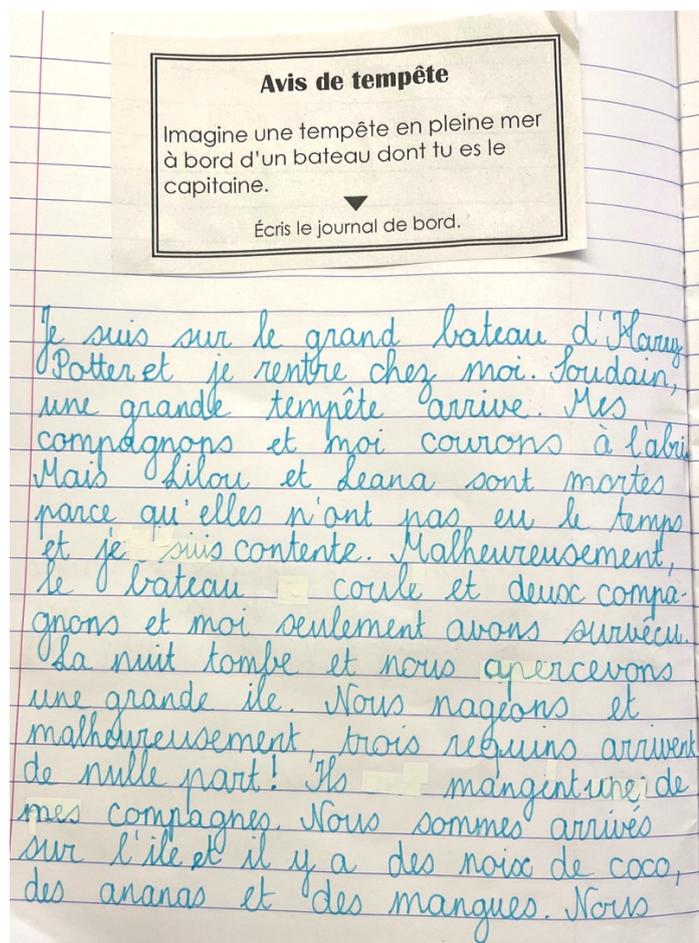
Entretien 3, lignes 91-92

« Je rêve d'être médecin, soigner des personnes et de gagner beaucoup d'argent et pouvoir voir mes enfants. »

Mon intervention auprès de cette élève dans le cadre du soutien pédagogique visait avant tout à restaurer une image positive de l'activité d'écriture en lui permettant d'y mettre du sens. Ainsi, mon étayage était centré sur l'activité psycho-affective, notamment en lien avec la valorisation du regard qu'elle portait sur son texte. En lui permettant d'éprouver un sentiment de satisfaction personnelle par rapport à ses écrits, ce dispositif semble avoir agi sur son SE en production écrite. Une autre facette de mon travail était axée sur l'activité linguistique puisqu'il lui était parfois difficile de formuler des énonciations écrivables telles que décrites par Lentin (1998) en convoquant le bon lexique. Il s'agissait ainsi, de questionner le choix d'un mot, de reformuler pour validation ou de proposer des alternatives correctes du point de vue de la syntaxe de manière à produire un écrit qui lui plaise et de relever ainsi le défi de partager ses textes.

E3 : Fièvre parce que ben... j'suis fièvre d'avoir écrit toute une histoire qui me plaît.

Entretien 3, ligne 125



Lors de cette dernière production en DA, E3 est très sûre de ce qu'elle souhaite pour son texte. Il ne lui est par exemple pas possible d'accepter ma proposition concernant les temps utilisés (le passé pour un journal de bord). De plus, lorsque je questionne la valeur morale de son histoire (se réjouir de plusieurs décès), elle me réplique :

« C'est ton texte ou c'est le mien ? ».

Extrait du journal de bord

Fig. 12 : E3 production en dictée à l'adulte n°8

C'est justement en prenant peu à peu le risque de présenter ses écrits à ses pairs, étape très difficile pour E3, qu'une prise de conscience par rapport aux visées communicationnelles de

l'écrit a été rendue possible. En agissant sur le registre d'activité socio-langagière, les interventions en soutien pédagogiques semblent avoir permis à E3 de progresser d'une posture de sujet-écrivain passive qui soumettait son texte à ses pairs dans l'attente d'un jugement à une vraie posture d'auteur·e cherchant à provoquer des réactions, des émotions auprès de son lectorat :

JR : T'arrives à dire qu'est-ce qui a changé, qu'est-ce qui te motive maintenant pour écrire?

E3 : Je sais pas... Tout d'un coup, j'aime li... écrire, c'est tout.

JR : C'est le fait de pouvoir lire devant les autres que t'aimes bien?

E3 : Ouais, j'crois !

Entretien 3, lignes 168-171

Ce changement de posture lui a permis de s'investir davantage dans les activités de production écrite en y mettant du sens comme le recommandent Nadon et Blache (2007). Elle écrivait ainsi pour partager des émotions avec ses pairs, pour les faire réagir et semblait davantage encline à se confronter à ses difficultés de transcription pour les surpasser et produire un texte à son goût. L'automatisation des procédures de traitement phono-graphémiques étant influencée positivement par une pratique régulière, ce nouvel engouement pour les moments de production écrite créative peut être perçu comme un facteur favorable à sa progression.

E3 : Je sais pas maintenant comme ça tout d'un coup j'aime bien écrire. J'écris, j'écris, j'écris.

Entretien 3, ligne 56

### 3.2.3 Quand la richesse des idées devient un obstacle pour E1

JR : T'aurais eu besoin de quoi pour, pour pouvoir...

E1 : Mieux réfléchir ?

JR : Ouais.

E1 : Bah que tu écrites ! Parce que là, j'étais un peu déconcentré, tu vois, parce que, ben, demain (... ) j'allais faire la maison en pain d'épices.

Entretien 3, lignes 184-189

Le troisième témoignage permet d'apporter un éclairage différent sur l'activité de production écrite ainsi que sur le rôle que l'enseignant·e spécialisé·e peut jouer pour soutenir l'élève dans ses difficultés. En effet, E1 présente un profil éloigné des deux élèves précédentes puisqu'il ne semble pas, de prime abord, ressentir l'écriture comme difficile ou épuisante. En effet, malgré des productions initiales relativement courtes, il semble satisfait de son travail dans ses propos initiaux et ne mentionne pas de sensation négative en lien avec la pratique de la production

écrite. Il semble même identifier le premier moment d'écriture dans le cadre du soutien pédagogique comme un temps privilégié pour s'évader.

JR: Alors E1, tu as réalisé un travail d'écriture, tu viens d'écrire une histoire dans ton cahier, c'est comment pour toi d'écrire un texte ?

E1 : Ben c'est, j'sais pas, moi, je trouve ça cool, ça fait un peu des vacances dans la tête et j'aime bien.

Entretien 1, lignes 1-4

### 3.2.3.1 Signification donnée au texte et soutien apporté par le regard des adultes

Les échanges avec E1 mettent en lumière l'importance accordée par cet élève au contenu de ses textes. Effectivement, le sujet du hockey sur glace le mobilise particulièrement et il perçoit les déclencheurs d'écriture proposés à travers le prisme du rêve sportif. Ainsi, la plupart de ses productions tendent vers cette thématique. Le fait de partager son texte semble être pour lui un facteur positif en production écrite, notamment lorsqu'il peut écrire sur son sujet fétiche:

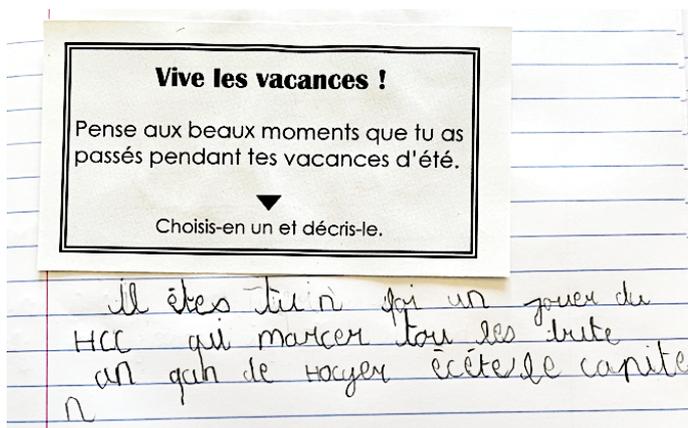


Fig. 13 : E1 production autonome (évaluation diagnostique)

E1 : Ben...parce que mes parents ils disent que c'est bien... et après je suis tellement dans ma tête avec ça que... que... que je finis par...j'écris souvent des histoires comme ça...des histoires de hockey. Puis ça me fait des vacances et voilà.

Entretien 1, lignes 63-65

« Il était une fois un joueur du HCC qui marquait tous les buts en camp de hockey et c'était le capitaine. »

Cet élève est par ailleurs le seul à mentionner le regard de ses parents sur son travail d'écriture et semble s'appuyer sur les rétroactions positives reçues pour construire sa posture d'auteur. Il apparaît ainsi que l'assurance apportée par le cadre familial puisse être un facteur renforçateur pour soutenir sa démarche de présentation de ses textes à un public.

E1 : Ben, parce que... un peu, mes parents, à chaque fois que je finis d'écrire, ils me disent c'est bien et tout et je me sens bien.

Entretien 1, lignes 38-39

L'importance du regard de l'enseignante titulaire étant également un élément présent dans les propos d'E1, cela donne à penser qu'il octroie aux lecteur·rices expert·es adultes un statut privilégié lors de la consultation de ses textes :

E1 : Parce qu'après la maitresse, elle dit merci et tout et puis je suis fier d'avoir écrit cette histoire pour l'école, pour la classe.

Entretien 2, lignes 80-82

### 3.2.3.2 *Activité cognitive : agir sur la mobilisation des processus attentionnels*

Cependant, malgré ces constatations plutôt favorables au SE, les propos d'E1 laissent peu à peu entrevoir des difficultés qui font écho aux préoccupations de son enseignante. La notion de concentration est en effet présente à de nombreuses reprises dans ses propos, notamment lorsqu'il compare l'expérience de travail en soutien pédagogique et celle réalisée en classe. Les stimulations auditives et visuelles sont alors évaluées comme facteurs défavorables lors des moments de production :

E1 :Hm hm (oui). Ben, disons qu'c'est mieux ici, quoi. Parce que y'a moins de bruit pis j'peux plus me concentrer que dans la classe.

E1 :Ben surtout, c'est le bruit qui me fait me déconcentrer parce qu'ils parlent de choses cool du coup, ça me refait guetter et... quand j'suis ici, y'a pas de bruit pis. J'arrive à penser à c'que j'veux écrire.

Entretien 3, lignes 86-87 puis 91-93

Cet élève échange ainsi longuement sur le lieu favorable à la production écrite autonome rejoignant les propos de Bucheton et al. (2014) par rapport aux « espaces spécifiques, stables et ritualisés » nécessaires à l'activité d'écriture (p.180). Le regard qu'il porte sur ses difficultés à canaliser son attention sur la tâche demandée est très critique et il évoque les pistes suggérées par l'enseignante ainsi que leur pertinence pour le soutenir dans l'extrait suivant :

E1 :Le truc c'est que... j'mets les pamirs, voilà, là, ça m'aide un p'tit peu plus. Pis ben, j'sais pas... Maintenant j'ai un peu arrêté, mais... parfois j'fais toujours un peu, j'vais un peu toujours avec les autres quand ils parlent de trucs mais parfois, je ne l'fais pas et parfois je le fais. Parce qu'avant c'était tout le temps, j'allais vers eux à chaque fois qu'y avait un mot.

Entretien 3, lignes 108-111

Il apporte également un éclairage intéressant par rapport à la pression liée à la forme qui représente un obstacle supplémentaire dans la production de sens puisqu'elle mobilise son attention sur la cosmétique du produit attendu:

E1 : Parce que quand j'écris, j'suis un peu concentré à l'é... à l'écriture, ma maman elle me dit de me concentrer par rapport à l'écriture. Du coup, je me concentre. Après j'arrive plus très bien à réfléchir... enfin c'est un peu un mélange, quoi !

Entretien 3, lignes 68-70

L'étayage apporté à cet élève visait donc en priorité l'activité cognitive puisqu'il est apparu très rapidement dans le processus d'intervention que les obstacles rencontrés étaient probablement à mettre en lien avec ses fonctions exécutives, notamment avec sa capacité à inhiber un certain nombre de perceptions pour pouvoir mobiliser son attention sur la tâche à réaliser. Ainsi, la proximité avec l'enseignante lors des séances individuelles a permis de rappeler la consigne, d'échanger sur le contenu envisagé ou d'effectuer des relectures afin de lui permettre de reprendre sa réflexion au bon endroit. Nos échanges ont également dévoilé une problématique qui semblait occuper une grande place dans les préoccupations d'E1. En effet, c'est avec précision qu'il s'exprime sur des idées fixes, des projets<sup>29</sup> qui mobilisent son attention lors du temps scolaire et représentent un obstacle important à la réalisation des tâches proposées :

E1 : Heu, j'arrive plus très bien à me concentrer parce que j'pense qu'à ça ! Pis après... j'sais pas...ben...c'est ça qui me... voilà, qui me dérange.

JR : Donc, ça te dérange quand t'as d'autres pensées qui viennent dans ta tête...

E1 : Ouais.

JR : Que celles qui te permettent d'inventer ton histoire.

E1 : Hm hm (oui).

Entretien 3, lignes 53-57

De plus, il était nécessaire d'agir également en apportant une aide par rapport à l'activité socio-langagière puisque les multiples idées parfois récurrentes d'E1 ne lui permettaient pas toujours de s'inscrire dans la visée des genres textuels proposés par les déclencheurs d'écriture. Au fil des semaines, les différents énoncés ont donc été analysés avec lui de manière à lui faire comprendre qu'il devait respecter la situation de communication suggérée et ne pouvait pas simplement raconter une histoire comme il le souhaitait.

### *3.2.3.3 Le rapport au temps : figer une idée sur le papier avant qu'elle ne disparaisse*

Le temps consacré à la transcription ou plutôt la différence de rythme entre l'activité cognitive de production d'idées et leur réalisation sur le papier a représenté un élément important dans mon intervention auprès d'E1. En effet, la quinzaine de minutes à disposition pour les

---

<sup>29</sup> Dans ce contexte : une activité de réalisation de maison en pain d'épices avec son grand-père prévue dans la semaine.

productions autonomes, qui représente pourtant un temps régulier dédié à l'écriture (Calkins & Ehrenworth, 2016), a souvent été identifiée comme restreinte alors même que l'observation montrait qu'E1 rendait son cahier avant la fin du temps imparti. Pourtant, le fait de manquer de temps, ou plus précisément, de ne pas parvenir à écrire ses idées rapidement constituait un facteur limitant pour son SE. En ce sens, les apports de la dictée à l'adulte ont semblé résoudre partiellement cette difficulté notamment en permettant aux idées de s'enchaîner sur le papier sans perdre le rythme de production du contenu. E1 paraissait particulièrement sensible à cet avantage <sup>30</sup>:

E1 : Ben... Puisque toi t'écris un p'tit peu... ben plus vite que moi, ben j'imagine quelque chose pis ben du coup, c'est pas moi qui écris. Pis, ben j'suis moins stressé quoi. Parce que toi, t'écris plus vite pis que surtout j'aurai plus de temps pour faire mes idées.... Mes idées. Pis heu, voilà!

Entretien 3, lignes 60-63

Le soutien apporté au moment de la planification et de l'organisation du texte en lui permettant de revenir sur ses idées, de réfléchir à la suite et de formuler des énoncés correspondant aux phrases déjà écrites a représenté une aide importante pour E1 qui avait parfois tendance à partir dans ses mondes imaginaires et peinait à retrouver le fil de son histoire. En lui apportant un étayage lié à la cohérence sémantique, il a ainsi pu expérimenter davantage l'élaboration d'un contenu ciblé sur les destinataires, ici, ses camarades, et a formulé à plusieurs reprises sa fierté de provoquer des réactions en lisant ses histoires. Il donne ainsi à voir une posture d'auteur affirmée ainsi qu'un SE positif en situation de production écrite :

E1 : Du coup, je me sens fier d'avoir partagé aux autres. Je pense que ça leur fait plaisir.  
JR : Comment tu sais que ça leur fait plaisir d'écouter tes histoires ?  
E1 : J'sais pas parce que c'est un peu euh, c'était un peu rigolo, ces Zoubidrouk et tout. Et du coup.... j'étais... ben j'étais fier de raconter cette histoire parce qu'elle était rigolote.

Entretien 3, lignes 163-167

---

<sup>30</sup> Les productions en DA de E1 contiennent toutes entre 58 et 185 mots ce qui représente entre 1 et 20 fois plus que lors des productions autonomes initiales.

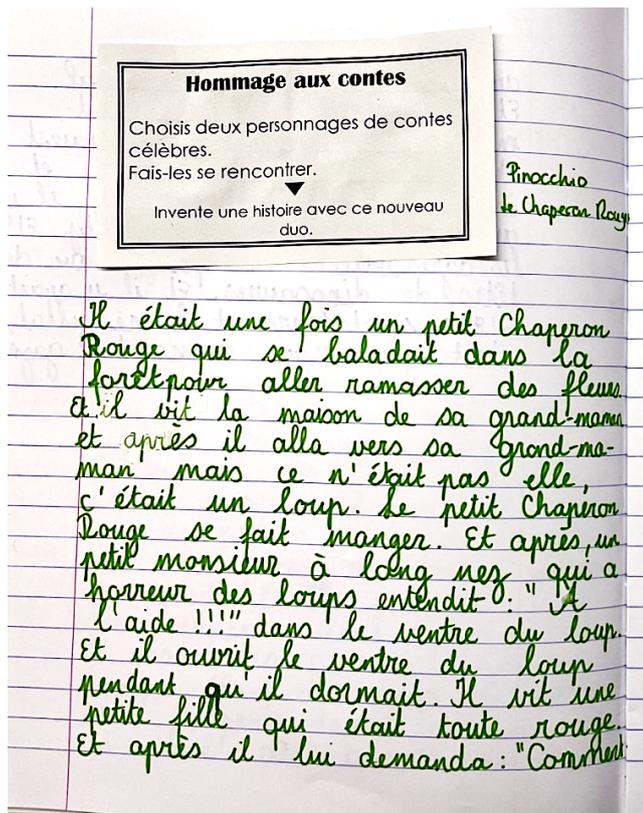
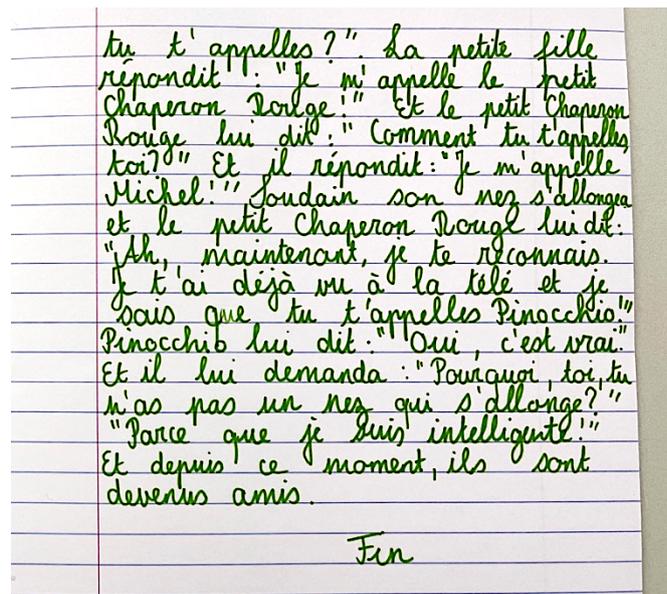


Fig. 14 : E1 production en dictée à l'adulte n°4



E1 : J'me sens, j'me sens j'me sens... Je me sens inspiré ! Un peu comme ça... J'peux un peu souffler. Pis ben, j'suis inspiré de... lire, quoi.

JR : Inspiré, ça veut dire quand on a plein d'idées, quand on...ouais..

E1 : Ouais ! Ben c'est un peu ça, comment j'veis un peu faire les voix et tout... du coup ça m'inspire.

Entretien 3, lignes 222-224

Toutefois, les observations recueillies par l'enseignante titulaire ont relevé qu'E1 ne semblait pas transposer cet état d'esprit positif lors des productions autonomes ayant suivi mes interventions. Ses notes mentionnent notamment qu'il « fait l'activité en dernier et semble repousser le moment, peine à se mettre à la production ou range directement son cahier sans proposer de le présenter ». Dans le dernier entretien, il verbalise sa motivation à provoquer des émotions chez ses lecteurs mais également sa difficulté à se concentrer et son souhait de pouvoir passer à d'autres activités :

JR : Quand t'es pas content du travail que t'as fait en écriture

E1 : ...heu...j'me sens... heu...pfff...heu (regarde chacune des cartes)... Ah ben, comment j'me sens quand j'ai fini d'écrire ça. Ben, j'me sens: Libre !

JR : Tu t'sens libre... Tu t'sens..

E1 : Parce qu'après j'pourrai directement aller faire le truc que je voudrai !

Entretien 3, lignes 199-204

## 4 Synthèse

### 4.1 Validité des résultats et biais de réalisation

Il convient d'accorder aux résultats de cette recherche qualitative une valeur relative par le fait qu'elle permet de restituer les significations apportées par la chercheuse au phénomène à l'étude. En ce sens, la part de subjectivité présente par nature dans les propos est conséquente et ceci, pour plusieurs raisons : Premièrement, elle est inhérente à la méthode choisie, inspirée de la recherche-action, qui induit une présence active des chercheur·ses sur le terrain ne leur permettant pas de porter par la suite un regard complètement neutre sur les données recueillies. Deuxièmement, elle découle de la posture d'enseignante spécialisée et de son influence sur les propos échangés avec les élèves lors des entretiens semi-dirigés. L'analyse des verbatims a ainsi montré des suggestions de solutions ou des propositions d'aide<sup>31</sup> pouvant induire des réponses modifiées chez les élèves au lieu de se limiter à des questions permettant de comprendre l'expérience en production écrite. Troisièmement, le contexte privilégié de cette recherche qui a pu avoir lieu dans la classe d'une enseignante proche de la chercheuse et avec laquelle les échanges sont facilités a donné lieu à un certain nombre de discussions informelles, non planifiées dans le protocole de recherche, qui ont pu modifier le regard porté sur les trois élèves de l'échantillon.<sup>32</sup> C'est pourquoi, les tendances qui sont relevées dans les différents témoignages ainsi que les liens tissés entre les propos des élèves et les concepts à l'étude ne peuvent pas être généralisés au sens strict du terme.

### 4.2 Éléments significatifs

Cependant, quelques réflexions méritent d'être synthétisées ici puisqu'elles répondent à la question de recherche qui visait notamment à mieux comprendre les obstacles rencontrés par des élèves en difficulté lors de tâches en production écrite créative afin de pouvoir adapter l'étayage apporté :

---

<sup>31</sup> JR : Peut-être que tu pourrais essayer de faire ça, parce que vous pouvez choisir une place dans la classe ?

E1 : Ouais.

JR : Donc, quand tu fais un Scribouillage, t'essayes de choisir une place où, en face de toi, il y a un mur, ou bien où t'es dans un petit coin, comme ça tu vois pas les autres.

E1 : Ok !

<sup>32</sup> Les échanges informels ont permis d'évoquer des situations scolaires ou familiales qui dépassaient le cadre de la recherche.

- Il apparaît que la pression ressentie en lien avec la norme linguistique peut être efficacement diminuée en proposant des alternatives telles que la DA dans le contexte du soutien pédagogique. L'intérêt du dispositif pour limiter la surcharge cognitive, telle que présentée par Pouhet et Cerisier Pouhet (2015), et permettre aux élèves de mobiliser leurs ressources réflexives sur la création de contenu n'est ainsi plus à démontrer :

Les élèves semblent en fait avoir davantage de difficulté à mettre en mots et en phrases, plus encore en texte, les idées qu'ils ont, car ils ont forcément des idées sur la plupart des sujets de réflexion et d'écriture qui leur sont proposés. (Vinel & Bautier, 2018, p. 179)

Dans ma pratique, j'ai fréquemment observé des interventions en soutien pédagogique ciblées sur des aspects spécifiques du fonctionnement de la langue (objets d'enseignement liés à la grammaire de la phrase ou à la morphologie flexionnelle en conjugaison). Il est légitime ici de questionner la mise en place de pratiques qui favoriseraient davantage la progression des apprentissages en lien avec les visées communicationnelles de la langue. Ainsi, un étayage permettant aux élèves en difficulté d'améliorer leur capacité à communiquer avant de cibler les interventions sur les aspects normatifs paraît pertinent. De plus, le dispositif, tel que décrit dans cette recherche, contribue à faire évoluer les représentations séparatives du soutien scolaire en permettant un travail alternant temps individuel et temps de coenseignement en classe. L'enseignant·e spécialisé·e peut ainsi participer aux activités en devenant une personne ressource pour l'ensemble des élèves, contribuant ainsi à éviter une certaine stigmatisation liée au soutien pédagogique.

À travers les résultats de cette recherche, il s'avère également que la DA peut représenter une aide ponctuelle efficace pour les élèves rencontrant des obstacles pour mobiliser leur attention sur la tâche d'écriture. La présence de l'adulte lors des différentes étapes de production (compréhension de la visée, élaboration du contenu, planification, textualisation) pourrait éventuellement permettre de conserver davantage l'attention de l'élève sur les processus à l'œuvre et de renforcer les fonctions exécutives, notamment le contrôle inhibiteur, par une explicitation et une modélisation continues.

- Par ailleurs, la DA semble exercer une influence positive sur le SE en production écrite en permettant à l'élève en difficulté de réaliser un texte fidèle à ses idées, cohérent et normé. La satisfaction de partager ses écrits avec un public de pairs en recevant des rétroactions

positives immédiates, selon les recommandations de Nadon et Blache (2007), lui devient ainsi accessible. La pratique de ce dispositif de manière régulière permet également de restituer une visée communicationnelle à l'acte d'écriture et d'agir pour redonner du sens aux apprentissages. Il me semble que ces expériences positives peuvent inciter l'élève à s'engager ensuite davantage dans la production autonome dans le but de vivre un moment similaire. Comme le mentionnent Pajares et Valiante (1997), les efforts ainsi fournis contribuent à lever les obstacles en adoptant un comportement persévérant face aux tâches d'écriture. Il semble cependant opportun d'envisager ce dispositif comme un cycle d'interventions ponctuel permettant une délégation temporaire de la textualisation. En effet, une certaine vigilance paraît de mise afin de ne pas verser dans le surajustement en évitant de confronter l'élève en difficulté à toute tâche de production écrite. Puisqu'il est question ici de différenciation pédagogique et non de mesure de compensation des désavantages, il convient de ménager des temps de pratique régulière en production autonome afin de favoriser l'automatisation du geste graphique et des procédures de traitement phonographémiques.

- Malgré le jeune âge des élèves de l'échantillon, les propos recueillis mettent en évidence des croyances personnelles négatives déjà bien ancrées que ce soit par rapport à leur compétence à produire un texte normé ou à la capacité à maintenir leur attention sur une tâche d'écriture. Même si ce sont des concepts difficilement perceptibles tant ils fluctuent en fonction du contexte et du moment, l'évaluation que ces élèves font de leurs aptitudes personnelles en production écrite et ce qu'ils en disent revêt un intérêt pour l'enseignant·e spécialisé·e. En effet, l'expression de fierté ou d'anxiété ainsi que la formulation du degré de satisfaction atteint par rapport à ses propres textes ou en regard des rétroactions reçues par les pairs témoignent de l'engagement émotionnel et cognitif dans les tâches d'écriture scolaire. En construisant une intervention tenant compte du SE d'un·e élève et en proposant un étayage visant une expérience positive de sujet-écrivain, l'enseignant·e spécialisé·e pourrait ainsi offrir une chance de sortir des croyances limitatrices. L'élève pourrait ainsi, comme le suggèrent Bucheton et Chabanne (2002), découvrir la richesse de ce qu'il a à dire, faisant de lui ou d'elle un·e auteur·e quels que soient les obstacles rencontrés lors de la textualisation.
- Un autre point d'attention concerne, selon les propos de plusieurs auteurs dont Bucheton (2014), les espaces stables et ritualisés dévolus à l'activité de production écrite offerts aux

élèves en difficulté. En effet, afin d'être bénéfique pour toutes et tous, la pratique régulière proposée par le moyen *Scribouillages et autres inventions* devrait être accompagnée de mesures de différenciation afin de lever un certain nombre d'obstacles. Il paraît en effet peu productif de laisser régulièrement un élève en souffrance devant une page blanche sans lui donner le moyen de vivre l'expression de ses idées. Un certain nombre de mesures peuvent être envisagées comme la production en dyade, la mise à disposition de sac de mots (suggérée par le moyen) ou de schémas de soutien à la planification ainsi que le recours à un outil informatique. La DA étant la mesure d'aide la plus poussée, elle trouve parfaitement son cadre dans des interventions en soutien pédagogique ou en situation de coenseignement puisqu'elle requiert une grande disponibilité de la part de l'enseignant·e. Il est toutefois nécessaire pour permettre une situation de communication authentique que les textes puissent ensuite être présentés aux pairs et que l'élève expérimente ainsi son appartenance à une communauté d'auteur·es.

- Les rétroactions par les pairs ont représenté durant le cycle d'interventions un moteur pour les trois élèves de l'échantillon. La verbalisation explicite par E2 de mon rôle dans la production de son premier texte en DA lors de la présentation à ses camarades a permis de clarifier le processus pour toute la classe. L'enseignante titulaire a toutefois relevé qu'E1 n'était pas très à l'aise avec cette transparence et semblait préférer garder la nature de mon intervention pour lui. La question du regard des autres élèves sur les mesures d'aide me semble essentielle à la mise en place du dispositif de DA puisqu'elle suppose que les retours des pairs soient valorisants pour permettre d'expérimenter une posture d'auteur·e positive. Dans certains contextes de classe, il n'est malheureusement pas toujours possible de compter sur la bienveillance de l'entier des élèves et les remarques blessantes par rapport aux textes produits en DA peuvent ainsi être délétères. En ce sens, il paraît important de clarifier avec les élèves concerné·es la meilleure manière de présenter la DA, de préciser la nature ponctuelle de cette aide ainsi que sa visée, et, pourquoi pas, de permettre à d'autres élèves de la classe de pouvoir l'expérimenter pour leur permettre de vivre un moment où l'élan créatif n'est pas ralenti par la textualisation.

### 4.3 Perspectives

- La question de l'utilisation de la dictée vocale pour pallier les difficultés de transcription phono-graphémique n'a pas été envisagée dans ce travail même si elle offre une aide intéressante en situation de production écrite. Il est cependant utile de préciser que le champ d'action de cet outil n'est pas à mettre en correspondance totale avec la DA. En effet, les interactions privilégiées avec l'enseignant·e sur la situation d'énonciation ou la thématique à traiter, les échanges permettant la planification du texte, la modélisation des processus d'écriture, la relecture de parties du texte, la reformulation des propos afin de transcrire un oral écrivable sont autant de gestes professionnels qu'il paraît actuellement difficile de déléguer à un logiciel de traitement de texte. Néanmoins, il serait intéressant de traiter dans une recherche ultérieure, l'utilisation de la dictée vocale par des élèves ayant bénéficié au préalable de séances de production en DA. En effet, des stratégies comme le fait de ralentir le débit de parole pour respecter le temps de saisie des lettres ou la formulation d'un oral avec une syntaxe acceptable à l'écrit pourraient éventuellement améliorer l'utilisation de l'outil informatique. De plus, les nombreuses relectures modélisées explicitement lors du processus de DA pourraient peut-être influencer la capacité à vérifier le texte produit en dictée vocale et en améliorer ainsi la cohérence. Ces hypothèses sont néanmoins à mettre en relation avec les capacités de décodage et de compréhension en lecture qui sont souvent plutôt faibles chez ces élèves.

### 4.4 Conclusion

Cette recherche qui s'est construite entre octobre 2022, pour les observations de terrain, et février 2024 a grandement contribué à modifier ma conception du métier d'enseignante spécialisée ainsi qu'à développer des gestes professionnels plus ajustés. En effet, l'opportunité de mener une recherche-action dans le cadre d'interventions en soutien pédagogique en coenseignement m'a apporté un éclairage par rapport au rôle à jouer dans une école à perspective inclusive. Le fait de pouvoir à la fois participer au travail collectif lors de l'introduction des thématiques et de bénéficier ensuite de moments ponctuels pour apporter un étayage spécifique pour lever certains obstacles en production écrite créative m'a particulièrement intéressée. En effet, cette collaboration avec ma collègue a favorisé la participation de l'ensemble des élèves aux activités de présentation de textes en différenciant selon Meia et al. (2022) la forme de la guidance et de l'étayage. Ceci a permis de mettre en

lumière des possibilités collaboratives parfois inexploitées jusqu'alors dans ma pratique. Ainsi, l'usage de la dictée à l'adulte comme outil de différenciation pédagogique dans la perspective de permettre à chaque élève de faire évoluer sa posture d'auteur·e me paraît être une piste pertinente pour favoriser les collaborations entre enseignant·es titulaires et enseignant·es spécialisé·es. Pratiquant personnellement ces deux métiers, il me semble que le fait de proposer des dispositifs de collaboration en lien avec les outils didactiques recommandés et permettant une mutualisation des compétences pourrait renforcer les interactions positives et modifier une approche du soutien pédagogique qui reste encore, à mes yeux, trop séparative. La poursuite de cette démarche pourrait ainsi être proposée au sein de différents collèges afin d'affiner le dispositif et de contribuer à soutenir les pratiques collaboratives.

Par ailleurs, j'ai été particulièrement touchée par les témoignages recueillis auprès des trois élèves de l'échantillon qui sont parfois bouleversants tant la mise en mots des souffrances provoquées par les difficultés scolaires est sincère. Le fait de contribuer de manière même minime à une amélioration du regard qu'elles et ils portent sur leurs compétences d'auteur·es m'a permis de mesurer l'importance des interactions avec l'enseignant·e spécialisé·e qui, en ajustant son étayage en fonction des besoins de l'élève, parvient à lui faire faire un petit pas de plus. Il était également intéressant d'observer que le même dispositif permettait de viser des objectifs différents auprès de chaque élève et qu'il s'agissait de varier les gestes professionnels (faire reformuler, recentrer le propos, travailler la cohérence textuelle, etc.) pour chacun des registres d'activité mobilisés en production écrite (Bucheton et al. 2014).

L'importance du sens donné à l'activité de production écrite et, notamment, les rétroactions par les pairs est également un point saillant de cette recherche. En effet, au-delà de l'amélioration des productions par le dispositif de DA, le bénéfice, pour les élèves, de pouvoir observer les réactions de leur lectorat m'a semblé très présent dans leurs propos. Ainsi, la volonté de créer des textes dans le but de provoquer des émotions lors de la prochaine lecture a été formulée à plusieurs reprises. Par conséquent, l'enseignant·e spécialisé·e pourrait contribuer à développer le sentiment d'efficacité perçue en production écrite en favorisant les dispositifs qui permettent un projet de communication authentique. En agissant ainsi sur la modification des croyances d'efficacité il ou elle pourrait permettre aux élèves un engagement et une persévérance dans les tâches d'écriture favorables à leur progression (Pajares, 2007).

## 5 Bibliographie

- Aeby Daghe, S., Sales Cordeiro, G., & Liaudet, S. (2020). *La dictée à l'adulte: faire lire et écrire dès 4 ans* (1<sup>re</sup> éd.). Université de Genève, 2020. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:133503>
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389-1391. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389>
- Bandura, A., & Lecomte, J. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck supérieur.
- Blain, S., & Cavanagh, M. (2014). Enseignement explicite des stratégies de planification et ses effets sur la cohérence textuelle : Résultats d'une recherche menée avec des élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Langage and literacy*, 16(2), 17-37.
- Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : Évaluer autrement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*.(26-27), 123-148.
- Calkins, L., & Ehrenworth, M. (2016). *Growing Extraordinary Writers : Leadership Decisions to Raise the Level of Writing Across a School and a District. The Reading Teacher*, 70, 7-18. <file:///Users/joannerothern/Downloads/Calkins-and-Ehrenworth-Growing-Writers-Reading-Teacher-Jul-Aug-2016.pdf>
- Canut, E. (2018). Produire des discours narratifs et explicatifs (aux cycles 1 et 2) en dictée à l'adulte. *Recherches n°68, L'oral en pratiques*.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les cahiers de l'APLIUT*, XXI, 8-20.
- Charmeux, É. (2016). *Réconcilier les enfants avec l'écriture : Entrer dans l'écrit*. ESF éditeur.
- Churchill, S. D. (2016). Les dimensions descriptives et interprétatives de la recherche phénoménologique. Complémentaires ou mutuellement exclusives ? *Recherches qualitatives*, 35(2), 45. <https://doi.org/10.7202/1084380ar>
- Daigle, D., & Berthiaume, R. (2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture : Décomposer les objets d'enseignement en microtâches pour les rendre accessibles à tous les élèves* (Chenelière Education).
- Daunay, B. (1997). La dictée à l'enseignant : Un dispositif efficace de la maternelle à l'université? *Recherches n°27*.

- David, J., Doquet-Lacoste, C., & Rinck, F. (2018). *Que faire des écrits d'élèves ?* Armand Colin : Association française des enseignants de français.
- Duclos, G. (2018). *L'estime de soi, un passeport pour la vie* (3<sup>e</sup> éd.). Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Heems, P. (2018). Dis-moi ce que j'écris. *Recherches n°68, L'oral en pratiques*.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. ESF éd.
- Mazeau, M., & Loty, G. (2020). *Dys : Outils et adaptations dans ma classe* (Retz).
- Meia, J.-S., Carron, P., Dominé, K., Gremion, F., & Zappella, D. (2022). *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier : Des propositions pour les degrés secondaires*. HEP-BEJUNE.
- Nadon, Y., & Blache, M. (2007). *Écrire au primaire : Réflexions et pratiques*. Chenelière-éducation.
- Ouzoulias, A. (2004). La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et / ou y remédier. *MP Colloque Fname*, 147-201.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Pajares, F. (2007). Empirical Properties of a Scale to Assess Writing Self-Efficacy in School Contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(4), 239-249.
- Plane, S., Alamargot, D., & Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177(1), 7-28.  
<https://doi.org/10.3917/lang.177.0007>
- Pouhet, A., & Cerisier-Pouhet, M. (2015). *Difficultés scolaires ou troubles dys ?* Retz.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. G. Morin.
- Sander, E., Molinari, G., & Gentaz, E. (2021). *Cognition pour l'éducation : Un pont tout près*. Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Service de l'enseignement Obligatoire Neuchâtel. (s. d.). *Scribouillages et autres inventions : Une démarche à la création de textes*. Repéré à :  
<https://blogs.rpn.ch/scribouillage/2016/12/21/enseigner/>

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre?* De Boeck supérieur.

Vinel, É., & Bautier, É. (2018). La production d'écrits narratifs en classe : Produire un écrit scolaire ou apprendre à écrire un texte ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 57. <https://doi.org/10.4000/reperes.1552>

## 6 Annexes

### 6.1 Annexe 1

Formulaire de consentement :

Madame, Monsieur,

Dans les semaines à venir, une activité de recherche portant sur l'enseignement du français plus spécifiquement sur la production écrite, aura lieu dans la classe de votre enfant.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de mes études en Master en pédagogie spécialisée à la HEP-BEJUNE.

Afin de mieux comprendre les processus à l'œuvre dans l'apprentissage du français, et de mettre en pratique des dispositifs didactiques de manière éclairée, il est nécessaire de collecter des données sous forme d'entretiens enregistrés (audio).

Je certifie que toutes les données enregistrées seront traitées de manière strictement anonyme, et uniquement à des fins de recherche.

Par ailleurs, je ne peux pas procéder à un enregistrement audio de votre enfant sans un accord écrit signé de votre part. Ainsi, si vous acceptez qu'il ou elle soit enregistré·e pour l'intérêt de cette recherche, je vous serais reconnaissante de bien vouloir signer l'autorisation ci-jointe.

Avec mes cordiales salutations.

Joanne Rothen

#### **Autorisation d'enregistrer**

(Cocher la case correspondant à votre situation)

Nom et prénom de l'élève : .....

- Par la présente, j'autorise Mme Joanne Rothen à enregistrer ma fille / mon fils, et à utiliser ces données pour les besoins de sa recherche. Ces données seront traitées de manière anonyme et confidentielle.
- Je n'autorise pas l'enregistrement de ma fille / mon fils.

Lieu, date : .....

Signature du /de la représentant·e légal·e .....

## 6.2 Annexe 2

### Guide d'entretien

Conditions de l'entretien : situation de soutien pédagogique, endroit calme (centre de documentation), présence d'un·e seul·e élève et de l'enseignante chercheuse.

#### Introduction :

Accueil de l'élève et vérification qu'il a le matériel nécessaire à la réalisation de la tâche (cahier, déclencheur d'écriture *Scribouillages*, crayon et gomme)

Explication de l'objectif des interventions (écrire une histoire et, parfois, discuter ensemble de ce que tu en penses).

Présentation de la tâche du jour :

1. Production écrite à partir du déclencheur d'écriture de manière autonome ou avec l'aide de la dictée à l'adulte.
2. A trois reprises (interventions n°1, 4 et 9), réalisation d'un entretien semi-dirigé qui sera enregistré.

Je vais maintenant te poser des questions par rapport à l'activité que tu viens de réaliser. Ce qui m'intéresse, c'est d'avoir ton avis, de savoir ce que tu en penses. Toutes les réponses que tu donneras seront justes puisque c'est toi qui me donnes ton avis. Parfois, je te montrerai des images pour t'aider à me montrer ce que tu penses. Est-ce que tu es prêt·e ?

**Questions** pour répondre à l'objectif spécifique *Comprendre quelle est l'expérience vécue en production écrite réalisée de manière autonome*

- Tu viens de réaliser un travail d'écriture, comment est-ce que c'est pour toi lorsque tu écris un texte ?
- Choisis une image qui montre comment tu te sens lorsque tu écris. Et après ? Pourquoi as-tu choisi ces images ?
- Aimes-tu ce moment ? Est-ce que c'est agréable, désagréable ? C'est plutôt facile ? plutôt difficile ? Qu'est-ce qui pourrait t'aider ?

**Questions** pour répondre à l'objectif spécifique *Comprendre quelle est l'expérience vécue en production écrite réalisée à l'aide d'un dispositif de dictée à l'adulte*

- Aujourd'hui, j'ai écrit le texte que tu as inventé et formulé. Comment est-ce pour toi de pouvoir dire ton texte par oral et que ce soit une maitresse qui l'écrive ?
- Choisis une image qui montre comment tu te sens lorsque tu inventes un texte de cette manière. Pourquoi as-tu choisi cette image ?
- As-tu aimé ? Est-ce que c'est vraiment ton texte ?

**Questions** pour répondre à l'objectif spécifique *Questionner la satisfaction des élèves par rapport à leurs écrits.*

- Qu'est-ce qui te plaît dans le texte que tu as écrit ? Qu'est-ce qui te plaît le plus ? Qu'est-ce que tu aimerais changer ou améliorer si tu le pouvais ?
- Comment te sens-tu quand tu trouves que tu as bien écrit ? Choisis une image qui me montre comment tu te sens à ce moment-là. Pourquoi as-tu choisi cette image ?
- Et d'autres fois, tu te sens différemment ? Si oui, choisis une autre image. Pourquoi as-tu choisi cette image ?

**Questions** pour répondre à l'objectif spécifique *Explorer l'évolution de la posture d'auteur*

- Comment te sens-tu quand la maitresse te propose de présenter ton texte aux autres élèves ? Peux-tu me montrer ceux que tu as déjà présentés ? Comment te sens-tu lorsque ton texte est lu devant la classe ? Peux-tu choisir une image qui montre ce que tu ressens à ce moment-là ?
- Est-ce que souhaites présenter ton texte du jour à la classe ? Peux-tu m'expliquer pourquoi ?
- D'après toi, à quoi ça sert d'écrire des textes ? Est-ce que tu as déjà dit des choses à quelqu'un en écrivant ? Quoi, par exemple ?
- Comment c'est, pour toi d'inventer et d'écrire des histoires ?

## **Remerciements**

Je te remercie d'avoir répondu à mes questions, nous allons maintenant retourner en classe.

## 6.3 Annexe 3

Tableau d'observation pour l'enseignante titulaire :

Tableau d'observation pour l'enseignante titulaire

Prénom de l'élève	Observations de l'enseignante titulaire					
Informations sur la production écrite	L'élève partage son texte au groupe classe (activité proposée à titre facultatif à l'ensemble des élèves)					Commentaires et autres éléments significatifs
	Oui, de manière spontanée.	Oui si on l'y invite.	Oui mais uniquement pour la maîtresse.	Non.	Lit son propre texte à la classe.	
Date : 7.8.23 Autonome ou DA						
Date : 7.8.23 Autonome ou DA						
Date : 6.9.23 Autonome ou DA						
Date : 13.9.23 Autonome ou DA						
Date : 20.9.23 Autonome ou DA						

Informations sur la production écrite	L'élève partage son texte au groupe classe (activité proposée à titre facultatif à l'ensemble des élèves)					Commentaires et autres éléments significatifs
	Oui, de manière spontanée.	Oui si on l'y invite.	Oui mais uniquement pour la maîtresse.	Non.	Lit son propre texte à la classe.	
Date : 27.9.23 Autonome ou DA						
Date : 18.10.23 Autonome ou DA						
Date : 25.10.23 Autonome ou DA						
Date : 1.11.23 Autonome ou DA						
Date : 8.1.23 Autonome ou DA						
Date : 15.11.23 Autonome ou DA						

## 6.4 Annexe 4

Déclencheurs d'écriture issus de *Scribouillages et autres inventions*

### 20. Un métier juste extraordinaire

**Pense à un métier qui te fait rêver.**

Imagine une journée de travail

**Décris-la.**

### 31. Avis de tempête

**Imagine une tempête en pleine mer à bord d'un bateau dont tu es le capitaine.**

**Écris le journal de bord.**

### 78. Hommage au grand méchant loup

**Un nouveau remplaçant entre dans la classe :**

– Comme vous avez de grandes oreilles !, s'exclame Vladimir.

**Raconte cette histoire.**

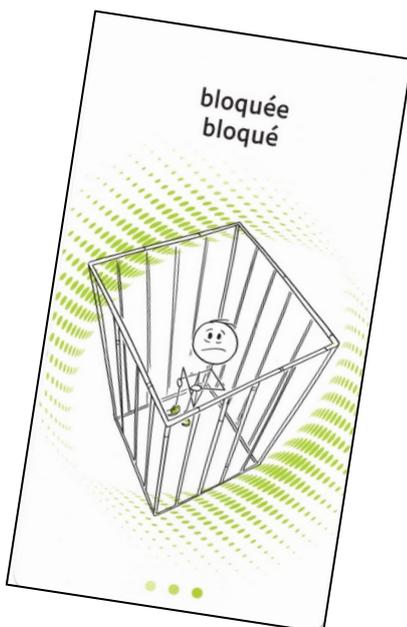
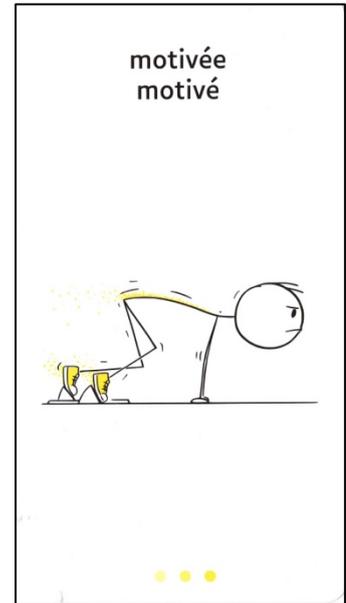
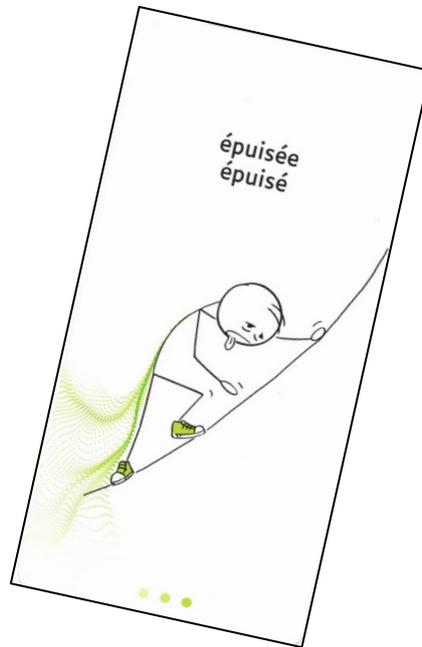
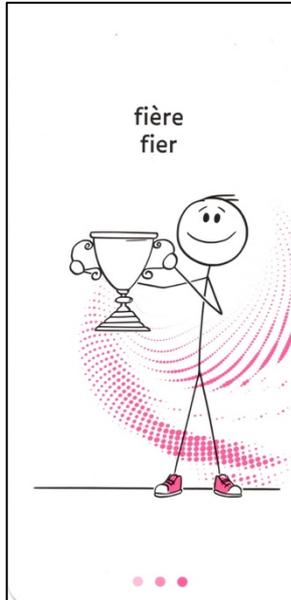
### 72. Hommage aux contes

**Choisis deux personnages de contes célèbres.**

**Invente une histoire avec ce nouveau duo.**

6.5 Annexe 5

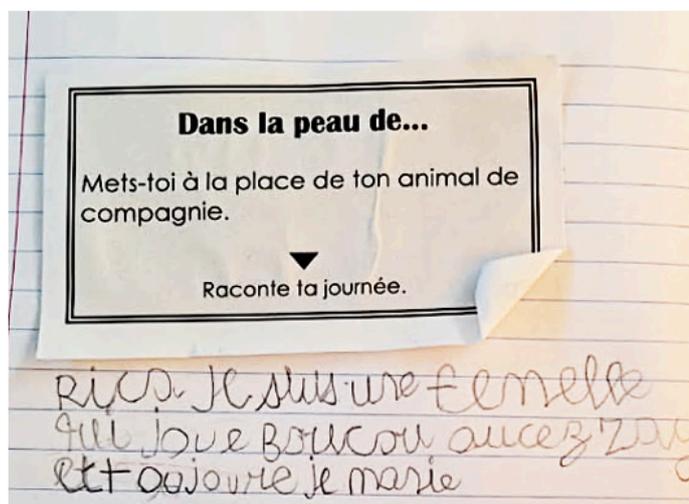
Exemples du jeu de cartes « jeu des émotions » de Comitys :



## 6.6 Annexe 6

Exemples d'analyse de production écrite autonome et en dictée à l'adulte :

### E2 Production autonome (évaluation diagnostique) 02



Nombre de mots : 11

« Rica, je suis une femelle qui joue beaucoup avec E2 et toujours, je mange. »

#### Cohérence sémantique

- Le texte évoque un fait réel. Il est en cohérence avec le déclencheur d'écriture.

#### Cohérence syntaxique

- Syntaxe correcte (deuxième phrase emphatique)

#### Segmentation de l'énoncé et correspondances grapho-phonémiques

- Segmentation correcte
- Présence d'altérations phoniques (boucou, aucez, manie) (le message reste compréhensible).

#### Cohérence lexicale

- Le lexique convoqué correspond au champ lexical de l'animal de compagnie (femelle, mange, joue)

#### Adéquation à la situation de communication

- Adéquation entre le texte produit et la situation de communication proposée par le déclencheur d'écriture (texte qui raconte, récit de vie imaginaire). E2 propose des faits vraisemblables adaptés à ce genre textuel

#### Geste graphique

- Le tracé des lettres manque de régularité (mélange entre les lettres scriptes et cursives).

## E1 Production en Dictée à l'adulte n°2 (13.9 2023)

**Bonne nuit !**

Ferme les yeux et pense au plus  
beau rêve que tu as fait.

▼

Raconte-le.

Moi, mon plus beau rêve, c'est  
que je devienne adulte directement  
et que je sois en NHL et que  
je marque beaucoup de buts  
comme Ovechkin et que je sois  
le capitaine. Et, à la fin du  
match, que mon coach me fasse  
monter plus haut dans une équipe.  
Le résultat du match, ce serait  
31 à 29.

Fin

Nombre de mots : 58

Cohérence sémantique

- Énonciation marquée par une tournure emphatique au début du texte (moi, mon plus...c'est que je).

Cohérence syntaxique

- Emploi correct du subjonctif sauf pour la dernière phrase.

Cohérence lexicale

- Connecteur « et » utilisé à 4 reprises

Adéquation à la situation de communication

- Le contenu du texte est cohérent avec le déclencheur d'écriture (énonciation en je) même si E1 comprend la notion de rêve comme un épanouissement futur.