

Epaissir les textes ...
Un chemin vers l'écriture pour des élèves en difficultés
scolaires.

Master en enseignement spécialisé – Volée 1417

Mémoire de Master de Valérie Maillard

Sous la direction de Sophie Willemin

Bienne, avril 2017

Table des matières

REMERCIEMENTS	I
RÉSUMÉ	II
MOTS-CLÉS.....	II
LISTE DES ANNEXES	III
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE	6
1.1. OBJET DE RECHERCHE	6
1.2. ÉTAT DE LA QUESTION	6
1.2.1. Des enfants n'ont pas accès aux apprentissages de l'écrit, pourquoi ?.....	7
1.2.2. L'élève comme « sujet écrivant ».....	12
1.2.3. Pour un enseignement plus efficace de l'écriture	19
1.2.4. Développer des pratiques d'écriture chez des élèves en difficultés	27
ou en échec scolaire.....	27
1.3. QUESTION DE RECHERCHE	31
2. MÉTHODOLOGIE.....	35
2.1. LES FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	35
2.2. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE : ÉLÈVES DE LA CLASSE DE SOUTIEN	35
2.3. CHOIX DES PARTICIPANTS	36
2.3.1. Le parcours scolaire des élèves	36
2.4. OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES.....	39
2.4.1. Entretiens semi-directifs (annexe 2)	39
2.4.2. Recueil de textes.....	40
2.4.3. L'épaississement de texte selon Dominique Bucheton	41
3. ANALYSE DES DONNÉES.....	44
3.1. PREMIERS ENTRETIENS : LES ÉLÈVES ET L'ÉCRITURE	44
3.1.1. Les propos des élèves.....	44
3.1.2. Différentes représentations	48
3.2. L'ÉPAISSISSEMENT DE TEXTES EN CLASSE.....	51
3.2.1. Les premiers jets et les deux épaississements de texte.....	52

3.2.2. Analyse des premiers jets d'écriture (1), octobre 2016.....	56
3.2.3. Analyses des premiers épaississements (2), (Novembre 2016).....	60
3.2.4. Analyse des deuxièmes épaississements (3), (décembre 2016).....	67
3.2.5. Synthèse d'analyse des travaux des trois élèves.....	71
3.3. LES ENTRETIENS FINAUX	72
4. DISCUSSION.....	76
5. CONCLUSION	78
6. BIBLIOGRAPHIE	80
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE POUR ENTRETIEN DE DÉPART.....	83
ANNEXE 2 : LES ENTRETIENS DE DÉPART	84
ANNEXE 3 : QUESTIONS POUR ÉVALUER LES ÉCRITS	88
ANNEXE 4 : LES TEXTES ORIGINAUX DE FAÏZA, MAFALDA ET ALAN	89
ANNEXE 5 : ANALYSE DES PREMIERS JETS DE FAÏZA, MAFALDA ET ALAN	103
ANNEXE 6 : ANALYSE DES PREMIERS ÉPAISSISSEMENTS	105
ANNEXE 7 : ANALYSE DES DEUXIÈMES ÉPAISSISSEMENTS.....	109
ANNEXE 8 : DES EXEMPLES DE LIVRES CLASSÉS SELON LEUR THÉMATIQUE	113
ANNEXE 9 : LETTRE AUX PARENTS	114

Remerciements

Je tiens à adresser ma reconnaissance à :

Faïza, Mafalda, Alan ainsi que les élèves de la classe de soutien de Romont, MERCI pour leur authenticité, leur malice, leur investissement et leur confiance.

Mme Sophie Willemin, ma directrice de mémoire, pour ses précieux conseils, son enthousiasme et son humour, son regard bienveillant, son immense respect des élèves ainsi que de leurs travaux, MERCI.

Pascal, pour la correction de mes travaux durant ces trois années de formation, MERCI également pour sa sollicitude, ses remarques constructives et sa disponibilité.

Blaise et Lauriane, Dimitri, Noé pour leurs encouragements, leurs nombreuses aides informatiques, MERCI pour leurs rires et leur bonne humeur.

Jean-Luc pour avoir partagé mon quotidien parfois mouvementé durant ce temps de formation, MERCI pour ton accompagnement de qualité.

... sans vous, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour !

Résumé

L'écriture n'est pas seulement un moyen de communication, de mémorisation, mais elle est un outil psychique qui permet un travail intellectuel. Cette pratique se montre déjà difficile et complexe pour l'élève en général, mais elle devient une tâche insurmontable, parfois, pour l'enfant en difficultés.

Ce mémoire traite du chemin vers l'écrit d'élèves d'une classe de soutien dans la pratique de l'épaississement de texte, suggérée par Bucheton. Il montre le rôle essentiel de l'enseignant qui guide, aide, propose, enseigne tout en encourageant l'élève dans l'écriture. Le recours à diverses ressources comme le mur de mots, les échanges entre pairs, le cahier de narration aident l'élève à ne pas se sentir seul et démuni face à la « page blanche ». Un thème accrocheur, des apports réguliers, pertinents et réfléchis amènent l'élève vers l'écrit et peut-être que cette rencontre avec l'écriture éveillera le « sujet écrivant » qui sommeille encore chez certains enfants.

Mots-clés

Ecriture - épaississement - difficultés scolaires – enseignement – « sujet écrivant »

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire pour entretien de départ

Annexe 2 : Les entretiens de départ

Annexe 3 : Questions pour évaluer les écrits

Annexe 4 : Les textes originaux de Faïza, Mafalda et Alan

Annexe 5 : Analyse des premiers jets de Faïza, Mafalda et Alan

Annexe 6 : Analyse des premiers épaississements

Annexe 7 : Analyse des deuxièmes épaississements

Annexe 8 : Des exemples de livres classés selon leur thématique

Annexe 9 : Lettre aux parents

« Prendre une pensée dans un filon de son cerveau, l'en sortir brute d'abord comme un bloc de marbre qu'on extrait de la carrière, la poser devant soi, et du matin au soir, un ciseau d'une main, un marteau de l'autre, cogner, tailler, gratter, et emporter à la nuit une pincée de poudre pour jeter sur son écriture¹ »

Introduction

Un matin en entrant dans la salle des maîtres de mon établissement, une collègue m'aborde et me dit : « Les élèves de ta classe de soutien, on ne les intègre pas dans les groupes pour le projet d'écriture, ils ont beaucoup trop de difficultés ! » Quelle ne fut pas ma stupeur d'entendre de tels propos, et pourtant à cet instant précis, le thème de mon mémoire se révélait déjà être une évidence.

L'apprentissage de l'écriture se montre un exercice périlleux, mais remontons un peu le temps, car la découverte de ce mode de communication aura un impact considérable sur l'humanité.

Les manuels d'histoire ont l'habitude de dire que la Préhistoire se termine avec l'apparition de l'écriture à la fin du IV^e millénaire av. J.- C., en Mésopotamie, en Égypte et ceci presque simultanément. Grâce à ce changement culturel, l'homme va entrer dans l'Histoire en commençant par laisser des traces écrites sous forme de dessins, de pictogrammes, de cryptogrammes, de hiéroglyphes, de sigles divers. L'homme ne cessera de s'émerveiller de ce nouveau moyen de communication et notre civilisation va être le témoin privilégié de la naissance de l'écriture.

Il est intéressant d'en donner une définition. Deux auteurs disent : « l'écriture est une représentation du langage, à l'aide de signes graphiques conventionnels, systématiques, reconnaissables, elle fixe la langue, reflète une civilisation et consolide les groupes sociaux » (Auzias & Ajuriaguerra, 1986, p.145).

¹ Mademoiselle de Maupin, Théophile Gautier, pp. 297-298

Pourtant, avant de devenir un outil au service de la langue, l'écriture sera une sorte d'aide-mémoire à l'usage des scribes, dans les grands centres urbains, afin de comptabiliser les réserves alimentaires ou les inventaires. Son utilité évoluera, l'homme passera d'une écriture de choses² (écriture utilitaire, inventaire) vers une écriture de mots. Il va rapidement se servir de ce nouveau mode de communication pour comptabiliser, raconter les moments de sa vie, transmettre des émotions, écrire des histoires et surtout écrire son histoire ! L'écriture deviendra une véritable nécessité, grâce au développement des sociétés mieux organisées.

Dans cette évolution, l'homme ne cessera de raconter, de relater, de transcrire, d'inventer, de produire, de rêver, d'utiliser l'écriture afin d'entrer en relation avec ses pairs.

Au fil des millénaires, l'écriture deviendra un outil de communication pour toutes les classes sociales, ainsi que pour tout être humain, jeune ou ancien, du plus érudit au plus ignorant.

Et, contrairement aux prévisions annoncées dans bon nombre de médias au début des années 2000 annonçant la disparition de l'écriture au profit du téléphone, les diverses pratiques d'écriture explosent dans tous les pays développés. Les réseaux sociaux, les blogs, les sites en tous genres ont provoqué un engouement énorme pour l'écriture. Il suffit de sortir de chez soi, de prendre un transport public, pour voir des gens de tous âges, agités, avec une rapidité déconcertante, leurs deux pouces ou leur index pour garder précieusement le contact avec des collègues de travail, des amis, des proches.

Ces pratiques nouvelles d'écriture mélangent les genres, les personnes... On peut écrire seul, en groupe. On peut également écrire pour être lu, reconnu, publié. La forme varie selon le ou les besoins de chacun.

Le désir d'écrire est fort chez beaucoup d'enfants. Pourtant, dans le monde scolaire, la réalité est tout autre. « Savoir écrire » est une compétence qui demande un enseignement³, car la pratique de l'écriture convoque différentes habiletés. Lorsque ceci est possible, l'imagination peut se développer. Les modalités d'écriture

² <http://www.hominides.com/html/dossiers/ecriture-origine-naissance-premieres-ecritures.php>

³ Je développerai cet élément dans la partie théorique 1.2 avec ces auteurs : Bucheton, Nadon, Chabanne.

proposées par l'école entravent pourtant parfois l'élève dans ce processus. La structuration⁴ a une part dominante dans l'étude du français et le rapport qu'entretiennent les élèves en difficulté avec la langue est bien souvent négatif. Leurs travaux d'écriture sont corrigés sur des critères comme l'orthographe, la grammaire, la conjugaison. Pourtant, l'élaboration de l'évaluation critériée de l'écriture serait plus adéquate, mais elle exigerait un temps considérable et requerrait une définition précise des objectifs à atteindre et ceci dès le début de travail. À ce jour, elle est donc peu pratiquée dans les écoles.

Par conséquent, une partie des élèves « catégorisés » comme faibles scolairement ont « baissé les bras » ou ils sont persuadés tout simplement qu'ils n'ont pas accès à ce mode de communication. Ils prennent la leçon d'écriture comme passe-temps pour griffonner sur une page blanche, dessiner, calligraphier. Penloup, professeur dans le domaine de la langue, ne s'offusque pas du comportement des élèves. Elle relève :

« (...) l'importance, dans le fait même de passer à l'écriture, de la dimension matérielle et corporelle de cette activité. Manifestement, pour ceux qui écrivent, au sens de produire des textes, écrire ne peut être réduit à une activité d'ordre intellectuel. L'acte graphique – que j'appellerai ici « l'écrire » pour le différencier de « l'écriture » au sens de production d'écrits – suppose un outil, un support, un geste, un contexte » (Penloup, 2006, pp. 20-21).

Il est encourageant de relever que ces enfants ne sont donc pas en rupture totale avec l'écriture : ils entretiennent le geste, ils maintiennent le contact avec le matériel et ils exercent le dessin des lettres.

Bucheton, auteure à laquelle je vais me référer régulièrement dans ce mémoire, rappelle, durant ses interventions dans les classes et dans ses livres⁵, qu'écrire est une activité complexe qui demande de la réflexion. Cet apprentissage linguistique est

⁴ Des principes qui assurent le fonctionnement des sons, de la grammaire et du lexique.

⁵ Bucheton, (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture / Bucheton, Chabanne (2002). Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves.

assimilé à un processus de résolution de problèmes très difficile et qui prend du temps. Elle ne manque pas de répéter que :

« L’humanité a mis des millénaires avant de commencer à le mettre au point, il est illusoire de croire qu’écrire est une simple affaire de règles et de normes linguistiques. Illusoire aussi de penser que les enfants peuvent entrer facilement dans tous les calculs que demande l’écriture » (Bucheton, 2014, p. 24).

Malgré la complexité de l’écriture, des élèves même en difficulté d’apprentissage peuvent découvrir et investir ce mode de communication. Il est important de leur donner le droit d’accéder à la production d’écrits au travers d’un accompagnement pédagogique adéquat.

Cette réflexion me semble fondamentale pour l’enseignement spécialisé. Aussi, j’ai choisi d’orienter ma question de départ :

« Comment encourager des élèves en difficultés scolaires à découvrir le chemin de l’écriture et comment l’épaississement⁶ de texte peut-il favoriser la mise en écriture de ces enfants ? »

Je propose une réflexion sur des activités pédagogiques autour des textes écrits avec trois élèves de 6^e Harmos de la classe de soutien de Romont dans laquelle je travaille.

L’articulation du travail

Mon travail comporte trois parties. La première présente ma question de recherche, « la complexité de l’apprentissage de l’écriture pour des élèves en difficultés scolaires » ensuite j’exposerai des pistes de réflexion concernant l’accès ou non à l’écriture ainsi que diverses pratiques d’écriture proposées par différents auteurs : Bucheton, Nadon et Chabanne pour les principaux. La deuxième partie sera méthodologique : une présentation des participants et de l’outil d’analyse : l’épaississement de texte. La troisième partie présentera les résultats d’analyse. Je conclurai ce travail avec des réflexions qui amèneront une réponse à ma question de recherche en fonction des travaux des participants et de mes observations.

⁶ L’épaississement de texte sera développé au point 2.4.3.

1. Problématique

1.1. Objet de recherche

Dans le cadre scolaire, l'écriture est un mode de communication semé d'embûches pour les élèves en difficultés. Certains en viennent même à être persuadés qu'ils n'y ont pas accès, que les réussites dans les apprentissages sont réservées uniquement aux « bons élèves ». J'en ai souvent été témoin en tant qu'enseignante travaillant dans une classe de soutien. Les apprentissages sont de moins en moins abordables à cause d'angoisses, de peurs de ne pas y arriver, de diverses frustrations et de difficultés d'apprentissage diverses. Pourtant, l'école devrait s'harmoniser avec les nouvelles pratiques d'écriture, mais elle n'y parvient pas pour tous les élèves. Les méthodes d'apprentissage de la langue ne sont peut-être pas suffisamment adaptées, pertinentes, attrayantes. Elles sont peut-être aussi tout simplement vides de sens ou hors de la zone proximale de développement de certains enfants (Vygotski, 1987). La leçon d'écriture ressemble souvent plus à un cours de structuration (orthographe, grammaire, conjugaison, syntaxe) qu'à un temps de création, d'invention, de jeux avec les mots et les phrases. Il me paraît alors important de développer des manières différentes d'enseigner l'écriture afin d'améliorer les performances des élèves et ceci dès leur plus jeune âge.

1.2. État de la question

Il m'est apparu, au cours de ma formation et au travers de lectures, qu'il était nécessaire de repenser les leçons d'écriture, de mettre les élèves en situation « d'écrivain », de proposer de raconter des moments vécus, des expériences simples et d'y associer du sens dans les activités d'écriture.

Mais comment les encourager et leur transmettre cette envie d'écrire ? Serait-il utile de mettre en place des rituels d'écriture dans la semaine ? Est-ce que travailler des petits objectifs réalistes serait bénéfique ? Et mettre les élèves à différents moments de la journée dans des situations d'écriture serait-il un facilitateur pour rédiger plus aisément des textes ? Leur proposer une nouvelle pratique d'écriture pourrait également être aidant pour la création de leur manuscrit ?

C'est sur ces questions que mon travail de mémoire repose. Je vais donc essayer de faire évoluer mes élèves dans l'exercice de la rédaction de textes en les accompagnant afin qu'ils trouvent un accès à l'écriture.

1.2.1. Des enfants n'ont pas accès aux apprentissages de l'écrit, pourquoi ?

De la Monneraye dit : « L'enfant en difficulté n'est pas pour autant sans désir, mais ce désir est le plus souvent caché derrière l'échec apparent » (1991, p. 17).

Mais alors où se cache ce désir ? Lorsque la difficulté d'apprendre ne semble pas puiser sa source dans le cognitif ni dans le manque d'intelligence, où peut-il bien résider : dans la manière d'apprendre, de mauvaises stratégies, un manque de réflexion métacognitive ? Ou bien est-ce que les apprentissages n'ont pas de sens pour l'élève ? Dans le vécu du cumul des échecs ?

« Pour certains enfants, le vécu d'échec (sur des plans divers) peut devenir, même très tôt, une expérience centrale, et, par conséquent, un organisateur essentiel de leur perception et de leur manière d'interagir avec autrui » (Curonici & McCulloch, 2007, p.44).

L'échec peut devenir parfois un compagnon de route, un guide, une carte d'identité. Il est désolant de voir des enfants « gaspiller » leurs compétences par peur de ne pas réussir, par peur de ne pas correspondre aux attentes familiales et/ou scolaires, par peur de ne pas se rallier à la norme. L'aspect émotionnel de l'échec scolaire ne se définit pas seulement par des résultats insuffisants, mais aussi par des émotions ressenties tout au long de ces processus. Ainsi, « l'échec scolaire consiste implicitement aussi bien dans les difficultés à acquérir les matières scolaires, récentes ou non, que dans les troubles d'ordre comportemental, émotionnel ou relationnel susceptibles d'interférer significativement avec les processus d'apprentissage » (Celestin-Westreich Samar & Celestin Léon-Patrice, 2008, p.33).

L'échec scolaire est une vraie complication et une autre auteure confirme en disant :

« un problème dont les racines se trouvent dans le développement socioaffectif de l'enfant et y compromet son développement : anxiété, immaturité, inhibition

intellectuelle, névrose d'échec sont des problèmes liés à l'affectivité qui limitent les capacités d'apprentissages et d'adaptation de l'enfant à l'école »
(Béliveau, 2002, p.15).

Même si l'échec scolaire est multifactoriel, une partie des causes peut être d'ordre affectif ce qui gêne ou bloque le potentiel cognitif des élèves.

Dès lors, la tâche de l'enseignant n'est pas toujours évidente, car l'influence de divers facteurs, comme notamment la diversité des chemins de vie des élèves, les milieux socioculturels, l'environnement, les compétences personnelles peuvent entraver la réussite scolaire. Richoz atteste :

« Il est indéniable que les différences importantes qui apparaissent chez les élèves dans les acquis scolaires, le rapport à la culture, les motivations à l'apprentissage, le savoir-faire, les normes éducatives, la qualité du soutien familial posent des problèmes pédagogiques et didactiques supplémentaires aux enseignants. Tout cela vient compliquer leur tâche et intensifier le sentiment d'avoir affaire à des classes difficiles » (Richoz, 2009, p. 56).

La diversité dans une classe est une richesse pour une partie des élèves ou, à l'inverse un obstacle pour d'autres, d'où l'importance d'analyser chaque situation avec discernement.

Pourtant, le constat de l'échec scolaire est bien affligeant dans l'enseignement traditionnel, mais certainement encore plus dans l'enseignement spécialisé. Les classes d'enseignement spécialisé peuvent permettre de poser un cadre rassurant, stable, et devraient mettre, dans le meilleur des cas, la collaboration et le dialogue au centre de leurs pratiques. Elles devraient tenir compte des besoins des élèves, de leurs compétences et ressources, mais aussi reconnaître les difficultés. Elles devraient adapter la structure, l'environnement, les objectifs et les programmes, et offrir un appui personnalisé. Une équipe éducative et des intervenants – enseignants, logopédistes, psychologues, psychomotriciens, ergothérapeutes devraient entourer les élèves. Et pourtant, malgré un important dispositif, l'échec scolaire n'est pas vaincu. À un moment donné, l'enfant se sent étouffé par la présence de plusieurs thérapeutes. De la Monneraye dit : « L'échec scolaire n'est

pas un état maladif dans lequel serait l'élève, mais une manière d'adresser sa difficulté à quelqu'un, son instituteur, dans un certain lieu, l'école » (1991, p. 21).

Les enfants accueillis dans les institutions ou classes d'enseignement spécialisé sont, pour une grande partie, « en échec sévère » selon l'expression de Boimare (2004). Les appuis et les mesures d'accompagnement mis en place pour eux alors qu'ils étaient intégrés dans les classes officielles se sont avérés infructueux. De la Monneraye dit également :

« Il est inutile de nourrir de force quelqu'un qui ne veut pas manger. Les mêmes causes produisant les mêmes effets, on voit mal en quoi la répétition de procédés qui ont montré leur inefficacité pour des élèves qui sont en échec pourrait aider ces mêmes élèves à sortir de leur échec » (1991, p.18).

Ces enfants en « échec sévère » ont peu à peu décroché, laissant les compagnons de classe, les apprentissages, les enseignants, ainsi que les thérapeutes, filer devant eux, ne sachant plus quelle voie emprunter pour les rejoindre. Malgré toute l'aide apportée et leur bonne volonté, ces enfants se sentent exclus et ils ne font pas ou plus partie des apprenants. Est-ce qu'une activité pédagogique telle que la rédaction de textes pourrait leur permettre de retrouver une place à l'école ?

Par ailleurs, l'exclusion du rang des apprenants amène souvent un cortège de manifestations, dites « troubles du comportement ». Pour Boimare,

« L'échec sévère est aussi accompagné de troubles du comportement qui semblent bien avoir partie liée avec les déficits. Certains troubles par exemple, sont réveillés spécifiquement par la situation d'apprentissage, et semblent bien avoir pour fonction de la pervertir ou de lui échapper » (2004, p. 7).

L'échec précède-t-il les troubles du comportement, ou en est-il une conséquence ?

Les deux situations semblent plausibles et probablement rapidement intriquées.

Par exemple, certains enfants peuvent, un temps donné, mal réagir à la frustration, et ils ressentent les situations d'apprentissage comme déstabilisantes et probablement angoissantes. Pour eux, la curiosité, le plaisir de découvrir de nouvelles notions sont remplacés par la peur de l'inconnu ou la frustration de ne pas accéder instantanément à la réponse, à la solution.

Boimare parle d'une organisation psychique singulière qui recherche son équilibre dans l'évitement de penser : « Il s'agit bien davantage d'une menace contre une organisation psychologique, organisation qui a été mise en place par ces enfants souvent dès les premiers mois de la vie pour se préserver, dans un cadre éducatif qui a manqué de cohérence ou qui ne les a pas initiés à l'épreuve de la frustration » (2004, p.10).

L'élève met alors en place des réflexes de protection qui reposent sur trois points :

- évitement de la rencontre avec les manques ;
- évitement de la soumission à la règle ;
- évitement de la confrontation à l'incertitude.

« Lorsque ce processus est à l'œuvre, ce sont les portes d'entrée vers le savoir qui deviennent dangereuses » (2004, p.11).

Afin d'éviter un quelconque danger, les enfants essaient de nombreuses stratégies certainement peu fructueuses, mais ils n'ont à ce moment-là que ces issues : notamment la provocation, la critique, l'incompréhension, la douleur. Certains élèves même adoptent un comportement ultra individualiste : ils semblent, d'ailleurs, n'apprécier que le travail individuel et plus précisément dans les domaines des mathématiques et du français où l'évitement est encore plus fort, dans lesquels ils peuvent mettre en pratique des stratégies connues. Assis à leur table, « comme seuls au monde » et dans leur bulle, se sentent-ils en sécurité ? De qui se protègent-ils ? D'eux-mêmes, du groupe ou des apprentissages ?

Ces enfants en souffrance ont des difficultés de représentation, de raisonnement, ce qui provoque de l'autodévalorisation à cause des stratégies d'évitement et entrent dans une spirale de l'échec, l'évitement augmente l'angoisse et l'échec arrive encore plus vite et plus fort. Une redondance interactionnelle se met en place. L'enseignant propose des tentatives de solutions qui restent malheureusement infructueuses. Comme disent Curonici et McCulloch, « faire du plus de même chose » ne fonctionne pas et l'enfant se fige dans l'évitement, la spirale de l'échec continue. Si la matière scolaire devient source de difficulté, les nombreuses aides ne font que détériorer la situation, en augmentant le blocage de l'enfant alors il est important de chercher un autre intermédiaire.

« Il faut oser le changement de regard sur le problème « tourner le dos au bon sens »,

« rompre le jeu de sortir du cadre habituel » et de « prendre le contre-pied de ce qui est attendu » (Marc & Picard, 2004, ppp.110, 111, 113).

Il est certain que l'élève est éprouvé dans le système scolaire et si l'aide donnée est trop importante, il réagit négativement et montre son mal-être sous forme d'évitements divers. En systémique (analyse des relations et des interactions entre les personnes d'un système), on parle du « paradoxe de l'aide » (Curonici et McCulloch, 2007). Malgré tout le soutien apporté, l'enfant ne progresse pas. Concernant les interactions, le message envoyé par l'enseignant est que l'élève a des difficultés scolaires et n'y arrive pas seul. Alors, l'enfant s'y soumet en renforçant ainsi l'enseignant dans son idée que l'élève a besoin d'aide et ainsi de suite. Pour sortir de ce cercle vicieux et éviter des épuisements auprès de l'élève qui n'est vu qu'au travers de ses difficultés, une solution pourrait être d'ajuster, de diversifier, de rendre l'aide implicite voir même envisager de la diminuer ou de la stopper momentanément. Cette démarche peut changer le regard des intervenants, des pairs sur la situation, regard qui peut avoir eu un impact sur le problème.

Il est donc urgent de restaurer la pensée, de désamorcer les sentiments parasites qui se rattachent à la situation d'apprentissage et la pervertissent.

Boimare se tourne alors vers la médiation culturelle. L'écriture de contes semble offrir la possibilité aux élèves de s'approprier des apprentissages qui leur sont nécessaires pour inventer et construire leurs textes, pour accéder aux images mentales, aux représentations de leurs écrits, aux sentiments qui animent les enfants ; une manière de donner un accès au symbolique à l'école.

Bucheton, de par ses expériences avec les enfants en ZEP⁷ en France propose également l'écriture comme outil d'apprentissage. Malgré la complexité de la tâche, elle démontre, dans ses interventions scolaires, que les enfants peuvent entrer dans l'écrit pour autant que le dispositif pédagogique soit cohérent. Il ne faut toutefois pas être utopique et croire que la totalité des élèves y accède facilement, mais ils vivent

⁷ Zone d'éducation prioritaire.

des expériences qui pourront être des « déclencheurs » qui les aideront à retrouver le chemin des apprentissages. Cette auteure réunit selon moi les différents éléments de réflexion.

1.2.2. L'élève comme « sujet écrivain »

Bucheton, lors de ses interventions dans les classes, fait le constat suivant :

« l'école échoue (ou ne cherche pas) à prendre en compte dans ses programmes et instructions diverses l'hétérogénéité socioculturelle, cognitive et langagière des élèves. Elle ne sait pas mettre en travail ces différences, elle ne sait pas accompagner tous les élèves dans un langage plus réflexif et créatif » (2014, p.9).

L'auteur propose alors un changement dans les conceptions didactiques et pédagogiques de l'enseignement de l'écriture. Elle démontre, grâce à son travail avec les enseignants et les enfants, qu'une conduite de classe non frontale aide l'enseignant à avoir une relation ou une perception différente des élèves. En se mettant en retrait durant certaines activités, le maître prend du recul et sa posture change. Il favorise notamment les apports entre les pairs, les visites de différents auteurs ou écrivains, les échanges entre enseignants. Tout cela contribuerait à offrir un accompagnement plus pertinent, des démarches « accrocheuses et actives » tout en éveillant la curiosité des enfants. Ces démarches apporteraient une meilleure implication de tout le groupe classe durant l'activité d'écriture.

Elle propose un regard nouveau, une vision valorisante de l'élève : le « sujet écrivain », une personne qui pense et se développe, qu'il faut donc écouter, accompagner, respecter afin de le faire avancer le plus loin possible. L'élève a des choses à dire et à écrire. Ce changement est d'une grande importance. L'élève est considéré comme une personne ayant une singularité grâce à sa culture, grâce à ses expériences scolaires, sociales, familiales... L'enfant a des émotions, des sentiments, une histoire de vie qu'il ne faut pas formater, lisser ou normaliser.

L'auteure insiste sur :

« Le développement de pratiques réfléchies des langages dans leur diversité et de la variation de la langue selon le contexte. Rendre un élève compétent en matière de pratique d'écriture, c'est donc lui donner les moyens d'être à l'aise dans toutes sortes de situations d'écriture, d'y construire et d'y trouver sa place, d'y faire entendre sa voix ; c'est l'amener à penser le stylo à la main ; c'est aussi lui permettre de comprendre, d'objectiver et de contrôler les processus d'écriture, les jeux de langage et les enjeux communicationnels de toute situation ». (2014, p. 12).

Rapport au langage et représentations de l'écriture scolaire

Il n'existe pas une méthode universelle mais des pistes de réflexion et il serait bénéfique que chaque formateur s'approprie celles qui font « échos » en lui. L'enseignement de l'activité langagière a une part d'explicite, mais également d'implicite. L'école ne tient pas toujours compte des savoirs cachés et cet aspect serait à ne pas négliger dans la profitabilité qu'en font les enfants. Les représentations et les attentes des élèves alourdissent le fardeau de la non-réussite de l'apprentissage de l'écriture.

Le rapport au savoir, le rapport à l'école, le rapport au langage sont des notions issues de la sociologie (Bourdieu 1966, Bernstein 1975). De nombreuses études expliquent les relations conscientes ou inconscientes d'un sujet à un objet, dans un milieu social ou scolaire défini. « Ces relations, influencées par des valeurs, sont de l'ordre du désir, de l'autorisation, de l'interdit, du modèle, de l'image de soi plus que des compétences objectives » (Bucheton, 2014, p.84).

La notion de « rapport à » rappelle l'importance que l'apprentissage n'est pas uniquement une notion de savoirs enseignés avec des objectifs définis. Elle insiste sur le fait que tous les savoirs d'arrière-plan (savoirs sociaux et d'expérience) sont de véritables filtres pour les apprentissages et les conduites à tenir, dans la construction des identités sociales et scolaires (Rochex, 1989).

Et dans les activités langagières :

« Le terme de « rapport au langage » désigne, d'une manière générale, l'ensemble des représentations et des valeurs qui déterminent les manières d'agir avec le langage, de penser avec les mots, les ajustements possibles du

langage dans la diversité des situations auxquelles le sujet est confronté, les manières de s'affirmer comme sujet parlant écrivant » (Bucheton, 2014, p. 85).

Le rapport au langage montre l'effet des représentations et des valeurs construites au sein des pratiques familiales, sociales et scolaires. Elles permettent de mieux saisir et repérer les difficultés des élèves. Elles peuvent freiner les enfants dans l'utilisation du langage comme le demande l'école, mais il s'agit de s'approcher au plus près des élèves dans leurs divergences et leurs particularités pour les comprendre et se mettre au travail ; les blocages, les obstacles à l'apprentissage de la langue peuvent être bien ancrés chez l'élève et la durée n'est jamais déterminée. Mais la possibilité d'aborder, peut-être que partiellement, ces représentations de l'activité d'écriture, ainsi que de les verbaliser, offrent des possibilités d'en faire un objet de travail, de discussions, de débats et de savoir dans la classe. Si les élèves mettent du sens aux activités d'écriture, leur implication et leur engagement en seront bonifiés.

Les pouvoirs cachés de l'écriture

Enseigner l'écriture est d'une grande complexité. Certaines notions abstraites (Bucheton, 2014, p.71) comme les pouvoirs du langage oral ou écrit sont des fonctions oubliées par la majorité des enseignants, car ils ne sont pas inscrits dans les objectifs des programmes scolaires. Pourtant, ils sont essentiels au développement de l'enfant et ils font partie du socle ou de la base des apprentissages qui devraient leur être enseignés :

- faire ressortir et ressentir l'expérience vécue... elle a été parlée, écrite, repensée, passée par le filtre des mots... l'expérience est repensée
- découvrir et capturer le monde dans une symbolisation de plus en plus précise. L'approche d'une culture plus vaste avec nouveaux savoirs oblige l'élève à déplacer son lexique ordinaire
- développer une réflexion sur sa propre pensée et sa production verbale. Les mots ne correspondent pas toujours à ce que l'on veut exprimer. Il est nécessaire d'ajuster, de mettre en place des procédures d'évaluation de sa propre parole

- amener à incorporer les discours ou la pensée des autres dans son propre langage
- interroger son propre langage pour le contrôler, l'ajuster et l'inventer à nouveau. Oser prendre la parole, se taire, défendre son opinion.

Les postures d'écriture des élèves

Les postures relèvent d'un croisement des deux champs avec les théories cognitives qui donnent des pistes de réflexion concernant la nature des difficultés et des facilitateurs rencontrés par les enfants et les enseignants. La notion de posture complète l'idée que l'entrée dans les apprentissages n'est pas uniquement une question de savoirs, mais aussi d'acquis, du « déjà-là » comme : des valeurs, des conduites des notions, de procédures de résolution de problème ... déjà bien installées et utilisées lors de travail scolaire, mais également dans d'autres disciplines.

Le concept de postures fait référence à des modèles de types de conduites langagières que les enfants utilisent lors de tâches scolaires. Bucheton et Chabanne définissent les postures comme :

« des schèmes d'actions cognitives et langagières, disponibles et préformés que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ou une tâche scolaire donnée » (1998, p. 101).

Les postures, dans le domaine de l'écriture, sont des manières de « penser-parler-agir » :

« ...elles sont donc des « instruments psychologiques » qui permettent à l'élève de penser la tâche, c'est-à-dire de lui donner un contour et contenu, de saisir un problème posé, voire de la déplacer ; en même temps, elles servent à le résoudre. Elles forment une sorte de ressort qui devient facilement enfermante si l'élève n'est pas en mesure de convoquer une posture de rechange et ainsi de déplacer son point de vue de l'objet. Elle dessine une manière dont le sujet perçoit la tâche d'écriture et son contexte, les objets de travail qu'il se donne, la

manière dont il existe dans la tâche, comme sujet écrivant, lisant ou faisant des mathématiques, de l'histoire ou telle autre discipline » (2014, p. 102).

Les différentes « postures » de l'élève

Le répertoire des postures s'occupe de « la variété des logiques d'écriture » utilisées par les enfants pour résoudre un exercice scolaire demandé. Ainsi, l'enseignant peut découvrir le sens que l'enfant accorde aux travaux et la manière dont ils les approchent puis les effectuent. Il y a :

posture première : manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans réflexion

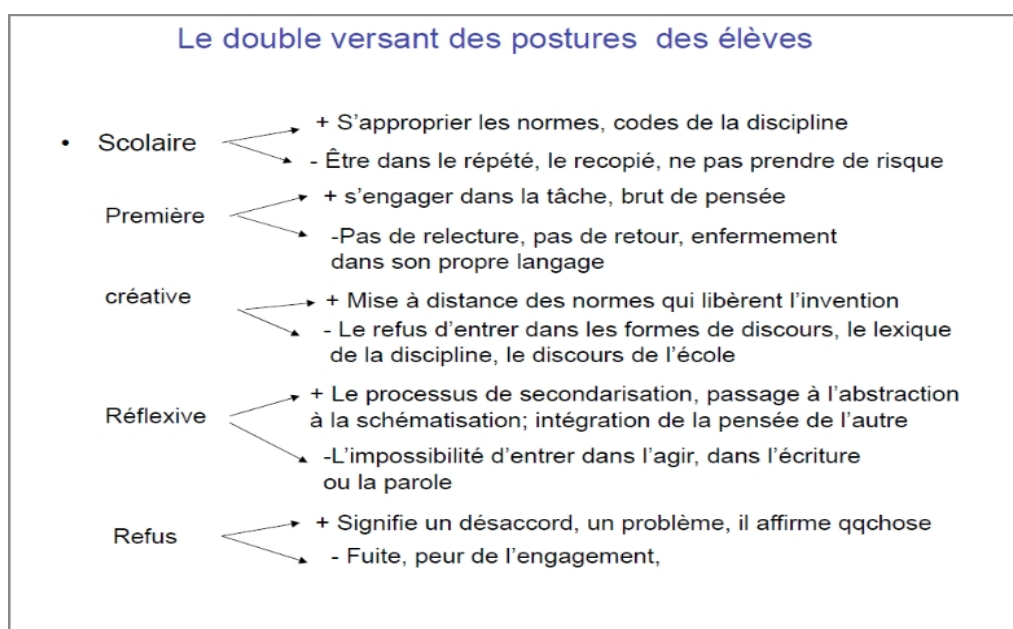
posture scolaire : essaie de rentrer dans les normes scolaires, tente de se caler dans les attentes de l'enseignant

posture réflexive : permet à l'élève d'être dans l'agir et également de revenir sur cet agir, prise de distance pour en comprendre les finalités

posture ludique créative : détourne la tâche

posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer et fuite

Tableau⁸ des postures



⁸ <http://95.snuipp.fr/neovo/spip.php?article95>

Les postures de l'enseignant

L'enseignant adopte également des postures différentes :

- *posture de contrôle* : cherche à faire avancer le groupe en synchronie, il cadre et pilote des tâches,
- *posture d'accompagnement* : aide ponctuelle, individuelle et collective
- *posture d'enseignement* : formule et structure les connaissances
- *posture de lâcher-prise* : des élèves responsables de leur tâche et autorisés à expérimenter des directions de leur choix
- *posture dite du « magicien »* : capte l'attention des élèves par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants

Quelques nouveaux repères pour les enseignants

L'enseignant doit chercher, inventer, proposer des pratiques qui ont du sens pour lui, mais également pour ses élèves. Remettre le métier à l'ouvrage en variant les situations didactiques, les pratiques, les méthodes, les approches du problème, diversifier les pistes théoriques. Son rôle est également de veiller à la personnalisation des apprentissages, soit le fait de « prendre en considération les caractéristiques de chaque personne en évitant de fonctionner sur le mode de la fragmentation des supports et des savoirs » (Connac, 2012, p.17).

Ce concept paraît être essentiel à tout enseignant spécialisé. En effet, les élèves ayant des besoins particuliers n'auront pas tous la même problématique, le même trouble des apprentissages ou du comportement ainsi que la même capacité d'adaptation à l'environnement.

Pourtant, l'enseignement spécialisé jouit d'un semblant de liberté sur la rigidité des programmes. Il s'octroie la possibilité de faire un choix dans des activités dont les objectifs tendent à amener les élèves vers des apprentissages différents et ils sont des bouffées d'air pour les enfants et les apprentissages sont tout aussi bénéfiques, car moins rigides et peut-être moins dirigés.

Cependant, le métier d'enseignant demande un professionnalisme avec une réflexion constante. Les élèves ont tous une singularité qu'il est essentiel de comprendre. Une didactique du français basée sur l'élève comme « sujet écrivain »

demande aux enseignants la mise en pratique de gestes et de postures professionnelles, pertinentes et réfléchies, car :

« la réussite ou l'échec de certains élèves a beaucoup à voir avec le métier d'enseignant qu'il convient donc d'observer finement. Soyons bien clairs : nous parlons du métier pour lequel les enseignants ont été formés et qui ne convient plus. Un métier qui aujourd'hui produit trop d'échecs et contribue à augmenter les inégalités scolaires, et qui ont besoin de changer profondément » (Bucheton, 2014, p. 192).

Mais, l'enseignant doit assumer une multiplicité de tâches dans une classe et également tenir compte de la disparité des élèves. Cette hétérogénéité peut être un frein à certains apprentissages, mais également une source d'inspiration, une richesse dans le partage des vécus et dans l'ouverture d'esprit des pairs, des adultes qui les accompagnent.

Mes pratiques pédagogiques autour de l'écriture ont évolué grâce à la découverte notamment des travaux de Bucheton, Chabanne qui sont également à la source de ce changement de pratiques et de regard. Bon nombre de pédagogues y relèvent un lien indissociable entre la lecture et l'écriture et Nadon en fait partie.

1.2.3. Pour un enseignement plus efficace de l'écriture

L'interaction de la lecture et de l'écriture

On ne peut pas parler d'écriture sans y associer la lecture. Ces deux domaines sont interdépendants et les activités qui en découlent aident à la construction du sens, élément primordial pour les élèves qui se trouvent en difficulté. Ils ont une influence sur le développement des habiletés de l'élève. La lecture permet à l'enfant d'approfondir la compréhension des mots, des groupes de mots, des phrases, en s'appuyant sur ses connaissances, ses expériences personnelles, familiales et sociales. L'écriture transcrit sur papier ou sur ordinateur, des idées, des pensées, des émotions en utilisant les connaissances linguistiques (lexicales, syntaxique, discursives ...) afin de rédiger un texte compréhensible. Donc, la combinaison des deux domaines d'apprentissage que sont la lecture et la production écrite est indispensable à l'acquisition de compétences nécessaires aussi bien en français,

qu'en mathématiques. Le développement des aptitudes en lecture et écriture nécessite également un environnement riche et stimulant. Au centre de ces apprentissages, bon nombre d'auteurs proposent la littérature de jeunesse qui offre à l'enfant la possibilité d'élargir sa vision du monde, de se montrer curieux, de s'informer, de critiquer, de se questionner, de partager des idées et des émotions, de jouer avec les mots et surtout d'écrire. Yves Nadon, pédagogue convaincu des bienfaits de l'utilisation de la littérature durant la scolarité, ne manque pas d'humour en disant :

« Enseigner la lecture et l'écriture avec autre chose que la littérature équivaut à enseigner la géographie avec des dépliants de voyages » (Nadon, 2002, tiré de la préface).

Nadon, insiste sur l'importance de l'interaction « lecture-l'écriture » et de son indissociabilité : les apports de la lecture sont importants pour l'écriture et inversement. Cependant, la problématique de ce mémoire traite et traitera de l'écriture et de ses processus, mais on voit bien que dans le domaine de la lecture aussi il est possible et utile de penser des activités pédagogiques globales.

L'écriture dite scolaire

Dans le cadre scolaire, il est courant d'entendre des enseignants parler de « l'écriture libre ». Et, le maître envoie alors les élèves écrire, seuls à leur place, souvent sans préparation, sans explications, mais avec l'espérance que tous les élèves vont construire un texte. C'est un grand leurre et Yves Nadon confirme en disant :

« L'écriture libre n'existe pas. Je ne la connais pas, moi. Qui fait de l'écriture libre ? Écrire à partir de son expérience s'appelle « l'écriture ». L'autre genre, celui qui dirigé par une autre personne, se nomme « écriture scolaire ». Et l'écriture, la vraie, demande de tremper son doigt dans l'encre des auteurs. S'y noyer de temps en temps. Et pour s'y tremper, excusez-moi de me répéter, il faut un enseignant qui est aussi mouillé que l'élève ! Qui suggère un livre qui est dans la voie de la démarche de l'élève. Qui indique le passage où l'on peut emprunter le propos. Qui connaît un passage qui montrera à l'élève comment

conclure son texte. Qui enseignera une technique de reprise de texte pour le rendre plus fort et émouvoir le lecteur. Qui fera lire à ses élèves ses auteurs préférés pour qu'ils imitent leur style. Qui enrichira le vocabulaire des élèves en répétant quinze fois la phrase tellement délicieuse « Les flocons de la musique se mêlèrent au flap flap des essuie-glaces »
(Shannon, cité par Nadon 2007, p.58)

L'écriture scolaire se fait dans le cadre de l'école avec des règles imposées comme le thème, le nombre de mots, tandis que l'écriture « réelle » (Nadon 2007, p.5) se fait dans la vie réelle donc à l'extérieur de l'école. La vie réelle selon Nadon est bien ce lieu de vie sans règles et normes scolaires. La vie réelle est l'après-école, puisque c'est bien pour une vie réelle que les enseignants préparent les élèves de leurs classes.

De ce point de vue, les pratiques pédagogiques proposées dans le canton de Fribourg ne sont pas toujours pertinentes et trop souvent vides de sens en matière d'écriture et ceci depuis longtemps. L'écriture est le « parent pauvre » des apprentissages dans le cadre du français. À entendre une partie des enfants, les méthodes ne sont pas motivantes et ceci entraîne un désengagement des élèves lors des leçons. Les thèmes sont bien souvent irréels, éloignés des centres d'intérêts des élèves et les idées ne peuvent émerger dans de tels contextes. Les textes d'auteurs utilisés comme modèle d'écriture sont souvent simplifiés et perdent de leur intensité. Une question latente des élèves est : « ... mais pour qui écrivent-ils ? » Pour des enseignants qui relèvent trop souvent les fautes au lieu de relever ce que l'élève est capable de faire. Des recherches sur « la lutte contre les inégalités devant l'écrit » ont été menées et Besse et une équipe de chercheurs ont mis l'accent sur « l'observation des processus d'apprentissage et de construction de l'écrit chez de jeunes enfants », ils constatent que l'importance :

« Est de mettre l'accent sur ce que l'enfant est capable de faire et de penser par rapport à l'écrit, lorsqu'il est mis en condition d'être acteur de sa démarche et qu'il peut vérifier lui-même les effets de ses hypothèses. Il s'agissait de passer d'une attitude, qui voit trop fréquemment les enseignants « mesurer » ce qui manque à l'élève pour se situer dans la « norme », à une attitude

nouvelle qui s'efforce de mobiliser « la part propre » de l'enfant dans ses apprentissages » (Besse, 2000, p. 8).

Et du côté des enseignants, le constat n'est pas plus optimiste. Il suffit d'entrer dans une salle des maîtres et écouter certains commentaires concernant l'écriture, activité bien souvent reportée (soi-disant par manque de temps) à la semaine suivante au profit des mathématiques, de la grammaire, de l'orthographe ou de la conjugaison. Faute de ne pas connaître l'écriture "réelle", certains enseignants reproduisent ce qu'ils ont vécu. Leur vécu a été tel qu'ils n'aiment pas écrire, car ils n'ont pas eu l'habitude d'écrire et malheureusement, ils perdurent dans leurs expériences certainement peu positives sur la leçon d'écriture de leurs élèves.

Certains enseignants, afin de se donner bonne conscience, disent que les élèves ne deviendront pas tous des écrivains alors, pourquoi passer autant de temps à écrire, pourquoi y mettre autant d'importance ? Pourtant, l'école ne doit pas être un frein à l'ardeur d'un ou de plusieurs enfants pour l'écriture. Un élève sensibilisé aux différents aspects de la littérature n'écrit pas de la même façon, et ne lit plus de la même façon. Il entraîne une mise à distance de son vécu, ainsi que de sa place dans le monde. (Merieu⁹, 2017). Durant toute leur vie, les élèves écriront et s'ils le font de manière consciente, le rôle de l'école est atteint et de manière remarquable.

L'écriture dite scolaire devrait être repensée afin d'en comprendre les bienfaits. Nous sommes les témoins d'une époque exceptionnelle, le monde n'a jamais autant publié de livres pour tous les âges, de la naissance à l'âge adulte. Pourtant, notre société compte encore un nombre importants de personnes à risque d'illettrisme !

Tous ces auteurs ont repensé l'écriture et ils présentent une panoplie d'activités et de projets d'écriture. La suite de mon travail propose un échantillon de différentes pratiques renouvelées d'écriture qui ont enrichi mon enseignement depuis deux ans.

Les ateliers d'écriture et les mini-leçons

Pour des élèves les moins expérimentés face à l'écrit, c'est bien l'entraînement à l'écriture, si possible quotidien, qui leur permet le mieux de comprendre « comment fonctionne » l'écrit. Des enfants en difficulté sérieuse en lecture ont rejoint le chemin

⁹ Merieu, P. 2017, Conférence-Débat : « Enseigner tout savoir comme culture » HEP-BEJUNE.

de la réussite en écrivant régulièrement avec l'aide d'un adulte. De même que d'autres élèves sont devenus de bons lecteurs grâce à des méthodes qui accordent une grande place à l'écriture de textes. Le lien étroit entre l'écriture et la lecture n'est dès lors plus à ignorer. Pour pouvoir exprimer sa pensée par écrit, l'élève doit s'approprier le langage écrit dans plusieurs dimensions : planifier des idées, énoncer des phrases successives dans un oral pour être retranscrites à l'écrit, segmenter des phrases en groupes de mots et en mots et de ceux-ci en morphèmes et syllabes, formation des lettres... Rien de tel pour apprendre à lire que d'écrire beaucoup et souvent !

L'envie d'écrire ne se trouve dans aucun manuel ou méthode révolutionnaire, l'enfant-écrivain se trouve en face de chaque enseignant et il attend de vraies situations d'écriture afin de développer des habiletés. Yves Nadon à travers des dispositifs variés, drôles et simples propose des ateliers d'écriture comme : jouer avec les mots, les phrases, imiter un récit d'auteur, réécrire deux, trois, quatre fois un texte. L'auteur (comme Bucheton d'ailleurs) insiste sur le rôle important de l'enseignant durant la leçon d'écriture. Le maître explique, démontre, guide la pratique d'écriture jusqu'à l'autonomie. Un atelier d'écriture est un moyen efficace pour modéliser, enseigner, mettre en pratique, recevoir et donner des rétroactions.

L'auteur propose de débiter l'atelier d'écriture par une mini-leçon. L'élève a besoin d'outils pour écrire et l'enseignant, grâce à ces observations, comble les manques en suggérant de découvrir un auteur ou en utilisant les textes comme modèle, mais également en enseignant des règles concernant l'orthographe, des structures de la langue, des techniques de révision. La mini-leçon n'est pas un temps de découverte, mais bien un temps de transmission directe, donc frontale. L'enseignant explique la vie d'un auteur, ses écrits, une règle. Ensuite, il laisse une trace (panneaux, écrits sur tableaux) de ses explications afin que les élèves puissent y revenir ou même l'utiliser si besoin. Les mini-leçons peuvent porter sur différents niveaux de la production de textes :

Mini-leçons à propos de l'organisation : matériel à disposition et façon de l'utiliser, utilisation de la liste de mots, raison d'être des rencontres entre pairs.

Mini-leçons sur les conventions : sur l'épellation, les préfixes et suffixes, onomatopées, mais aussi sur les paragraphes, sur la grammaire, sur la ponctuation, sur les majuscules.

Mini-leçons sur l'art de l'écriture : trouver un sujet (expériences personnelles, observation de ton monde : croquis) apprendre des auteurs et des illustrateurs (observation de ce qu'ils font, rôle des illustrations), carnet d'auteurs (écriture rapide des idées, notation des genres), etc.

Le contenu de la mini-leçon change, mais la structure demeure la même. La prévisibilité des leçons a pour but de garder l'attention des élèves, mais également de bien connaître les attentes : faire des liens entre les notions travaillées et de mettre les leçons en contexte. L'enseignant explique le sens de la leçon ainsi que son utilité, mais en veillant à rester dans l'explicite. Les élèves ont besoin d'empathie, de valorisation de la part de l'enseignant et dans cette optique, il est nécessaire de rappeler les stratégies à utiliser, de recenser les outils à sa disposition. Mais c'est à l'élève de trouver la motivation pour entrer dans sa production. L'enfant reste l'auteur de ses mots. Le médian à la motivation de l'enfant se trouve dans l'activité scolaire, dans l'acquisition de compétences. Cependant, durant le temps d'écriture et si nécessaire, un arrêt peut être bénéfique pour mieux ancrer la leçon. Pour se faire, la mini-leçon doit être courte, efficace et pertinente, réfléchie. Il est bien évident qu'une mini-leçon peut faire l'objet d'une leçon plus longue si les élèves en ont le besoin ou la nécessité.

Du temps pour écrire et des entretiens

Quelques minutes éparpillées dans la semaine ne sont pas suffisantes pour mettre les enfants dans l'écrit, il est primordial de donner du temps aux élèves et ils en ont besoin. De plus, il est utile de rencontrer les élèves individuellement : pour comprendre les représentations et les valeurs que les familles entretiennent, pour discuter du contenu de leur texte, pour répondre à leurs besoins, pour orienter une révision, pour leur rappeler certaines stratégies ou pour leur redonner des outils nécessaires pour la suite de leur travail. Comme le relève Brigaudiot, « ce n'est pas l'essai d'écriture lui-même qui peut faire progresser l'enfant écrivain, mais la discussion qu'il va avoir avec son maître » (2004, p.183). Le dialogue en petits

groupes est également utile pour travailler des difficultés communes, des champs d'intérêt particulier, pour proposer une démarche ou une stratégie précise.

Les entretiens peuvent être divisés en trois sortes : (Nadon, 2007)

- sur le contenu : susciter à l'oral le plus de détails afin que l'enfant les utilise à l'écrit. L'enseignant pose des questions, fait des commentaires, mais en n'oubliant pas que c'est à l'élève de raconter puis d'écrire et non à l'intervenant.
- les attentes : rendre claires les attentes de l'enseignant et les enseigner plutôt que de les communiquer.
- les processus et les buts : montrer des stratégies aux élèves pour atteindre un objectif. La stratégie est inutile sans objectif, il n'y a pas de processus sans but, pas d'aptitudes sans connaissances.

L'enseignant zigzague entre les élèves afin de s'assurer du travail de chacun. L'aspect informel de ces entretiens constitue des moments privilégiés et riches d'enseignement. Nadon dit :

« Il faut avant tout enseigner à toute la classe pour créer cette atmosphère de travail où chacun est engagé dans ce qu'il fait. Nous observons les élèves et nous prenons des décisions d'enseignement pour chacun. Il faudra, oui, se questionner sur ce que l'enfant tente de faire, prendre une décision sur ce qu'il faudra lui enseigner et sur sa façon de le lui enseigner, et lier ce travail à ce qui viendra » (2007, p. 28).

Alors, la réalité de l'enseignant est bien de cibler les interventions, car il n'est pas pensable et réalisable de tout enseigner et surtout tout à la fois. En liant la lecture d'auteurs à l'écriture, les élèves poursuivent un but commun, l'autonomie. Grâce à des histoires bien structurées, des conventions intégrées, une écriture de plus en plus littéraire, les enfants seront de plus en plus concentrés sur leur tâche. Les textes d'auteurs offrent des modèles de qualité qui ouvrent la porte à la sensibilité, l'émotion. Les élèves peuvent réagir dans un premier temps au sens et au contenu, à la force émotive et ils peuvent déployer des attitudes diverses : rire quand c'est drôle, être confus quand tout s'emmêle, être affecté quand le vécu est trop émotif.

L'enseignant écoute le message que l'enfant donne sans le dénaturer. Le rôle de l'intervenant est bien d'être positif, bienveillant tout en gardant des exigences

élevées. L'enfant, au fil des semaines, va peut-être sentir une confiance qui va aplanir les barrières de la peur d'écrire et peut-être livrer un peu de sa personne ou de son vécu.

Nadon (2007) redit que l'écriture est une leçon complexe, ardue tant pour l'enfant que pour l'enseignant et il faut en être conscient. Enseigner l'écriture implique de créer un environnement riche, un coin lecture qui déborde de livres, de revues, de chansons, de documents amenés par les enfants, il est bon de sentir une classe habitée. L'atmosphère de la classe et la relation avec les élèves sont à bâtir et cela prend du temps. La réceptivité est à construire et les élèves acceptent de travailler vraiment si l'environnement et les intervenants ne sont pas menaçants pour eux.

Nadon est convaincu de l'impact de l'enseignant sur le travail de l'élève :

« Alors, observer l'élève, le questionner et étudier son écriture, à la lumière de ce que nous avons appris au sujet du processus d'écriture et des techniques d'auteurs, cela fait partie de notre boulot pour mieux comprendre et mieux intervenir » (2007, p.29).

Bucheton et Nadon se rejoignent dans le fait que l'enfant est « un sujet écrivant ». Il s'agit de s'approcher de lui dans sa différence pour le comprendre et le rejoindre. L'écriture est une tâche complexe et elle a le mérite d'être enseignée, mais au moment où l'enfant en a besoin pour la construction de son texte.

Besse et Chabanne, qui se sont intéressées aux apprentissages notamment ceux de la rédaction avec les enfants des ZEP de plusieurs grandes villes en France, sont unanimes et rejoignent Nadon et Bucheton quant à l'implication de l'enseignant durant les temps d'écriture. Les élèves ont besoin d'être guidés, d'être écoutés, d'être encouragés durant cet exercice difficile qu'est l'écriture.

Comme l'ont démontré notamment Bucheton et Nadon les élèves en difficulté scolaire ont un accès à l'écriture, mais un accompagnement de l'enseignant est recommandé. La suite de mon travail présente des pratiques nouvelles d'écriture et l'implication que peuvent montrer ces enfants dans l'écrit.

1.2.4. Développer des pratiques d'écriture chez des élèves en difficultés ou en échec scolaire

Des enseignants sur le terrain, des conseillers pédagogiques, des formateurs, dans le cadre d'une recherche-action en 1999 (Besse & Chabanne, 2002), ont mené une enquête dans une ZEP à Montpellier. Ils cherchaient à comprendre comment certains élèves développent des « résistances » aux apprentissages scolaires de l'écriture. Ils voulaient également déterminer pourquoi certaines démarches d'enseignement parviennent à faire entrer ces élèves dans l'écriture contrairement à d'autres méthodes, fondées sur de solides et vieux principes, qui contribuent à reproduire et renforcer les blocages. Donc, le but de ces recherches est de poser un regard différent sur les productions de ces élèves en tenant compte d'une nouvelle conception de l'enseignement de l'écriture et du développement culturel de ces élèves qui peinent, pour la majorité d'entre eux, à tisser des liens entre leur expérience scolaire et leur expérience sociale et personnelle. Ces questions n'intéressent pas uniquement les élèves « difficiles » des ZEP, mais tous les enseignants désireux d'amener leurs élèves à écrire plus et mieux.

L'écriture n'est pas seulement un moyen de communication, de mémorisation, mais elle est un outil psychique qui permet un travail intellectuel et une tâche d'élaboration complexe. Chabanne le dit à maintes reprises dans son ouvrage :

« Ainsi focaliser toute l'énergie des élèves sur la maîtrise des formes, c'est présenter de l'écriture une image bien pauvre, bien triste, bien peu excitante. Elle ne peut intéresser que ceux qui, ayant déjà éprouvé le sens et l'intérêt de l'écriture, sont avides d'aide et de savoir pour avancer » (2002, p. 38).

En effet, écrire c'est bien s'orienter vers un destinataire absent. La pensée doit être explicite, condensée afin de laisser un message compréhensible. Alors, les pratiques d'écriture se heurtent à des obstacles puissants chez les enfants en difficultés ou en échec scolaire. Mais le constat est unanime entre les pédagogues des pratiques en écriture, les élèves apprennent à écrire en écrivant souvent, sous des formes variées comme l'écriture partagée, interactive, autonome, modelée, et à des moments différents de la journée, de la semaine et dans toutes les disciplines. De plus, l'école doit enseigner l'écriture, car ces pratiques sont loin d'être innées chez les élèves,

mais en particulier chez les élèves blessés par un système scolaire qui ne leur correspond pas ou plus.

Écrire plus souvent, mais comment ?

Il est intéressant de recenser tous les moments où les élèves écrivent seuls, mais également à deux ou en groupes, même ceux qui ne sont pas identifiés comme des moments d'écriture. La fonction heuristique (à faire découvrir à l'élève) de l'écriture est aidante et profite aux élèves : définir un ensemble de mots, résumer rapidement un paragraphe, élaborer une liste de termes pour collecter des idées, rédiger une phrase réponse d'un problème, inventer un titre, etc.

L'organisation des leçons pourrait être modifiée. La phase d'écriture se situe bien trop souvent après le travail collectif, en groupe ou échanges oraux. Il est rare de passer à l'écrit avant la mise en commun et remplacer un travail de recherche oral par une recherche écrite.

C'est l'enseignant qui, en général, fait le travail au tableau, sélectionne les mots, les regroupe, ajoute un titre, etc. Un ou plusieurs élèves pourraient être délégués comme scribe des interventions de la classe. Le travail collectif oral est un gain en rapidité, mais seuls certains élèves sont sollicités et interviennent et quand est-il des élèves en difficultés ?

Besse et Chabanne (2009) donnent un vrai statut aux différents écrits intermédiaires. Ils utilisent une variété de cahiers de travail, mais de manière souple :

- *Le carnet d'écrivain* : recueil des écrits libres sans sélection ni révision (inspiré de la pédagogie de Freinet, voir aussi Meirieu¹⁰, 2001)
- *Le cahier de narration de recherche en mathématiques* : aide à la résolution de problèmes.
- *Cahier d'expérimentation dans le cadre des projets* : pour les essais.
- *Carnet de bord ou journal de travail* : regroupe les bilans du travail fait, des difficultés surmontées par l'élève, des notions apprises.
- *Le portfolio* : dossier personnel où est collecté les écrits intermédiaires (même rôle que le carnet de bord ou journal de travail).

¹⁰ Philippe Meirieu, *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?*, PEMF, 2001.

Ces cahiers sont utilisés comme des outils de travail et leur rôle est de permettre à l'élève de prendre conscience du travail fait et de mesurer de manière visible et explicite ses progrès dans les différents apprentissages.

D'autres formes de travail

Les modèles didactiques de l'écriture proposés dans les classes privilégient souvent de longs projets. En effet, il faut du temps pour rédiger, échanger, réviser des thèmes comme le conte, la nouvelle ou le compte-rendu. Les élèves en difficultés peinent et s'essouffent sur les projets à long terme. Il existe des formes plus courtes d'écriture : un moment de vie, sur le chemin de l'école, une blague, etc.

Comme Bucheton (2014), Chabanne (2002) est partisan de la réécriture de textes. L'enseignant redonne la consigne à plusieurs jours ou semaines de distance sans remettre à l'élève son texte écrit auparavant. L'enfant réécrit son texte en le repensant. Cette forme de pratique prend à contre-pied la démarche habituelle de révision-amélioration et oblige l'élève à un travail de remémoration qui amènera la reprise du texte de départ et également à une réinvention qui peut se montrer plus ou moins massive. Cette forme de pratique demande à l'enseignant une réflexion pertinente sur l'invention des consignes. Elle sollicite également de nouvelles situations afin de déplacer l'activité intellectuelle et langagière, psycho et socio affective des enfants. La réussite et le développement des aptitudes sont déterminés par la précision des consignes.

Les élèves qui ont développé une certaine « résistance » ont encore plus besoin de l'enseignant dans les pratiques d'écriture. L'enfant imite et pas uniquement dans la petite enfance ; certains élèves le feront durant toute leur scolarité. Il semble bien que l'enseignant écrive avec ses élèves. L'étayage peut se faire de manière inaperçue ou visible, mais il est bon d'agir quand l'enfant bute, ou hésite. L'enseignant joue un rôle décisif quand il écrit les débuts de texte, car on sait qu'ils sont les plus ardues à inventer. L'écriture peut se faire « à deux mains ». Quand l'élève s'essouffle ou se braque, le maître ne se contente pas de donner des conseils, mais il se met dans la tâche avec l'élève. Il prend le relais de l'enfant pour écrire une phrase, un passage : ce qu'on appelle l'écriture relayée ou dictée à l'adulte. Ces pratiques sont fondamentales pour sécuriser les élèves, mais on n'ose plus en parler au-delà du cycle1... Certains enfants n'imaginent pas que leurs dires

puissent devenir de l'écrit. Il faut veiller toutefois à ce que le scripteur ne se substitue pas au narrateur, mais le sollicite uniquement.

C'est le travail de l'enseignant de relier les différentes pratiques d'écriture entre elles, d'alterner l'écriture individuelle, les échanges oraux, la lecture des textes par les pairs puis discussion, des apports et étayages de l'enseignant et parfois même un retravail guidé sur une production. L'entrelacement des tâches paraît être motivant pour les élèves en difficultés, mais en veillant à ne pas s'éparpiller à cause de la multiplication des tâches d'écriture.

Un autre regard sur la production de l'élève.

L'élève en écrivant s'expose et se met en danger. Cette insécurité, connue par tous ceux qui pratiquent l'écriture, est encore plus intense chez les élèves qui traînent derrière eux un parcours douloureux et chaotique. Chabanne dit : « Écrire engage un fort enjeu affectif, et bien souvent les élèves en difficulté vivent l'écriture non seulement comme une simple difficulté technique, mais comme une incapacité humiliante » (2002, p.180).

D'où la nécessité d'inventer une lecture et une écoute particulières du texte de l'élève. L'interprétation et les critères normés doivent être repensés. L'auteur propose une lecture de l'écrit de l'élève en y relevant l'investissement de l'enfant afin de reconnaître le texte de l'élève comme « un chantier ouvert », quoi qu'il en soit digne d'intérêt.

L'auteur reste persuadé que les pistes de travail recensées ne sont pas originales et ne constituent pas une panacée. Les solutions didactiques en pratiques d'écriture ne peuvent pas à elles seules changer radicalement le comportement scolaire de l'élève en difficultés parce que justement il cumule les difficultés et bon nombre d'entre elles ne relèvent pas de la responsabilité directe de l'école.

Comme l'a décrit Chauveau (1994), l'écriture n'est pas une activité solitaire : elle inscrit l'enfant dans un réseau social. Dans une classe, on trouve des tuteurs qui accompagnent l'enfant dans de nouvelles compétences. Il y a ceux qui servent de modèles, dont on imite les performances. On trouve les supporteurs de l'apprenti qui encouragent, et qui félicitent les réussites. Et il reste les pairs, avec qui on partage les réussites et les difficultés, avec qui on construit les savoirs.

La construction d'un cadre de valeurs qui donne du sens à toutes les actions proposées. Le rôle de l'enseignant n'est pas uniquement de mettre les élèves face à une tâche, mais bien d'expliquer ce qui se fait, de justifier des choix, des décisions. Il s'efforce de tisser des liens explicites entre les disciplines engagées. Plus nos élèves ont des difficultés, plus il est important de construire une cohérence dans l'espace scolaire. Les gestes professionnels énumérés renvoient à deux qualités primordiales de l'enseignant : la capacité à écouter et la patience dans l'exigence. Il faut mettre du temps et de l'attention et de la patience dans l'écoute de l'élève et de ses productions.

Les éléments théoriques amenés par différents auteurs comme Bucheton, Nadon, Chabanne et Besse, pour ne citer que les principaux, me permettent de revenir à ma question de recherche. Ma réflexion continue avec une présentation de pratiques nouvelles d'écriture.

1.3. Question de recherche

Ma question de départ tournait autour de :

«Comment encourager des élèves en difficulté scolaire à découvrir le chemin de l'écriture et comment l'épaississement de texte peut-il favoriser la mise en écriture de ces enfants ? »

Les pratiques nouvelles d'écriture offrent un regard novateur sur l'importance de l'écrit.

Tout d'abord, il semble utile de mettre les élèves à tous moments de la journée dans des situations d'écriture et de proposer des petits objectifs réalistes et explicites. C'est un leurre de penser que l'élève se met spontanément à écrire et les auteurs cités précédemment l'ont dit et sont unanimes sur la nécessité d'enseigner l'écriture. L'élève doit vivre des situations qui l'amènent à retranscrire son vécu à l'aide de mots. Cette interaction entre le vécu et les mots amène l'enfant à les apprivoiser puis, dans le meilleur des cas, à provoquer une vraie rencontre avec l'écrit. L'enseignant quant à lui est le garant de la transmission des savoirs et il veille à mettre du sens dans toutes les activités. Il propose également des échanges entre pairs, notamment des écrits à deux ou en groupe, des cahiers divers car l'écriture n'est pas uniquement une activité individuelle. Pourtant, ces pratiques qui paraissent pertinentes, intéressantes conviennent-elles aux enfants en résistance ?

Je me suis intéressée à ce que pensait les enfants mais, cependant, je dois me mettre à l'évidence que la réalité est tout autre. Les élèves¹¹ de ma classe n'apprécient pas forcément la leçon d'écriture. Quand je leur demande :

E : **Pourquoi n'aimez-vous pas écrire ?** Ils me répondent¹² :

Elmer : *Quand y faut écrire, vous voulez savoir des choses sur nous et sur la famille et ça nous amène des ennuis, ça m'énerve et j'écris plus rien !*

Ana : *C'est l'école et c'est des notes et c'est pas drôle. Les idées sont nulles alors comment on peut écrire sur des choses nulles !*

Elios : *Moi j'aime les jeux avec les mots, des machins qui nous aident à inventer des trucs pour nous faire dire des choses, mais qui sont pas vraies!*

Ejep : *Quand y'a rien à dire, ... y'a rien à dire !*

Arnin : *On n'écrit pour personne. Euh, ça sert à rien !*

Ilam : *J'ose pas trop dire, mais moi j'aime bien écrire. On est dans une bulle et personne nous embête. J'adore et j'écris des livres à la maison, mais je les cache, c'est privé, top secret !*

Lias : *Moi, j'arrive toujours à pas écrire enfin à part les dictées, les exercices... Hum si on est obligé, j'le fais, mais si j'ai pas une seule idée, j'attends !*

Afin de les encourager à écrire, il est bien de les mettre dans des situations d'écriture qui les interpellent, qui les questionnent, qui leur donnent envie de raconter, de relater un moment de vie. Il serait plus motivant que ces expériences retranscrites à l'écrit soient lues par quelqu'un. À quoi bon écrire uniquement pour l'enseignant !

Dans cette effervescence des pratiques d'écriture, je vais m'intéresser à un nouvel exercice qui me paraît pertinent : l'épaississement de texte (Bucheton, 2014). Cette pratique exigeante propose d'écrire deux, trois fois, un texte et même plus. Je la développerai dans le chapitre consacré à la méthodologie (point 3.2.p, 49).

¹¹ Prénoms fictifs.

¹² Les réponses ont été retranscrites telles quelles lors d'un entretien enregistré au début du projet de ce mémoire.

Au travers d'une étude de cas, je vais répondre ainsi à ma question de recherche :

« Comment l'épaississement de texte peut-il favoriser la mise en écriture d'enfants en difficultés scolaires ? »

Grâce à la formation au MAES, j'ai pris le temps de réfléchir sur ma pratique de l'écriture en classe. Une occasion s'offrait à moi et surtout à mes élèves afin de travailler différemment l'écriture. Avant d'en arriver à l'épaississement de textes, j'ai pris quelques détours pour aborder l'investissement de l'écrit dans ma classe. Je mentionne ici ces éléments, car ils ont contribué à la construction de ma question de recherche, mais aussi à la réussite de la mise en place de l'activité proposée par Bucheton autour des textes.

Une activité qui a conquis instantanément les élèves a été le jogging d'écriture¹³ qui aide les élèves à prendre conscience de la façon dont les idées émergent dans leur tête grâce à des thèmes très simples qu'ils ont eux-mêmes proposés :

Cet exercice facilite la génération d'idées, mais en un temps donné, soit deux, trois minutes. Côté et Gianesin définissent le terme de « jogging d'écriture » comme suit :

« [...] écrire sans s'arrêter (donc sans effacer). Comme pour le jogging, on peut faire du « sur place », c'est-à-dire bouger sans cesse son crayon, comme si on écrivait. Si on hésite sur l'orthographe de certains mots, on met un point d'interrogation au-dessus de ces mots » (2009, p. 73).

Le but est certainement de ne pas se focaliser sur la structuration, mais laisser les enfants écrire, sans les submerger de consignes.

Winnicott envisage la créativité (de l'écriture) dans un sens large : « [...] en la considérant comme la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure. Il s'agit avant tout d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue » (1975, p.91).

Le même auteur est convaincu que la créativité est une extraordinaire force motrice.

¹³ <http://www.lpamphile.fr/le-jogging-d-ecriture-a93494935>

« C'est en jouant, et seulement en jouant que l'individu, enfant ou adulte est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi » (1975, p. 76).

Et pour l'élaboration de textes, de contes et de récits, la « Fabrique à Histoires » de Friot (2013) a été également un véritable déclencheur à idées. Les enfants ont découvert le travail en ateliers d'écriture, ils ont utilisé des outils variés pour « muscler » leur imagination, ils se sont amusés à inventer des phrases, des textes des histoires individuellement, en duos ou en groupes.

Toutes ces activités, travaillées depuis bientôt deux ans, ont amené les élèves à entrer relativement bien dans des pratiques nouvelles d'écriture.

La deuxième partie de mon travail présente la méthodologie utilisée, les travaux des participants ainsi que les analyses des données.

2. Méthodologie

2.1. Les fondements méthodologiques

Durant cette recherche, je souhaiterais améliorer les pratiques d'écriture que je propose à mes élèves et qui étaient un peu « en panne » et retrouver de nouveaux défis. Cette forme de démarche peut être considérée comme une recherche-action ayant comme objectif principal : « solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans une dynamique du changement et met en œuvre une méthodologie spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention » (Astolfi, 1993, p.7). L'importance de ce type de recherche est axée sur des innovations, ce que je vais mettre en avant grâce à des pratiques nouvelles d'écriture et en particulier au travers de l'épaississement de texte (point 3.2.,p.49). Les élèves écriront un compte-rendu de la visite de l'exposition de Jean Tinguely. J'étayerai, transmettrai des notions dont les élèves auront l'utilité afin d'enrichir le texte grâce à l'apport d'informations culturelles, linguistiques, orthographiques. Puis, grâce à une analyse d'entretiens menés avec les élèves et des besoins du contexte (grosses difficultés en écriture) dans laquelle se situe la recherche, il sera possible de modifier ou d'influencer le processus d'échec en mettant en place des outils spécifiques visant à remédier ou à agir positivement sur le problème.

2.2. Le contexte de la recherche : élèves de la classe de soutien

La classe où j'enseigne est une classe de soutien de la commune de Romont. Il s'agit d'une classe à effectif réduit (entre six à onze élèves) qui accueille des enfants en difficulté d'ordre scolaire ou comportemental. Elle fait partie intégrante du système scolaire primaire, avec des particularités : elle est située dans le bâtiment des classes primaires, mais le programme scolaire n'est pas le même. Le fonctionnement de ce groupe de soutien est relativement particulier, car les enfants sont placés à plein temps dans la classe. Cependant, le travail se fait individuellement ou en groupe tout en différenciant les objectifs selon les niveaux de compétence de chacun.

La classe de soutien de Romont compte onze élèves de la 4^e Harmos à la 7^e Harmos. Durant la réalisation de ce mémoire, il y a 6 filles et 5 garçons de 9 ans à 12

ans. Le groupe est composé de 6 enfants portugais, 3 enfants suisses, une enfant turque et un enfant syrien. Cette année, 6 nouveaux élèves ont été accueillis dans la classe. Le groupe est très hétérogène, car les âges et les niveaux scolaires sont extrêmement différents.

2.3. Choix des participants

Pour l'analyse de mon travail, je vais m'intéresser à 3 enfants de 6^e Harmos montrant un parcours avec des similarités, Faïza, Mafalda et Alan¹⁴. Les trois élèves ont vécu un début de scolarité dans le cursus normal. Ils ont quitté un pays (Faïza et Mafalda) ou un village (Alan), mais les trois ont subi un déracinement soit à cause d'un choix familial pour les deux filles ou d'une directive du système scolaire fribourgeois pour le garçon. Ils se situent à des niveaux plus ou moins semblables dans l'apprentissage de la lecture. Lire et comprendre une phrase simple est maintenant accessible à tous. Ils lisent volontiers des livres destinés aux enfants de leur âge.

Les trois élèves étaient déjà présents dans la classe l'année passée. Ils ont participé aux divers ateliers d'écriture mis en place durant l'année scolaire. Mon choix s'est porté sur ces trois élèves, car ils montrent trois profils contrastés et rencontrés habituellement en classe de soutien. Ils montrent des divergences dans leur comportement, mais des similitudes dans leur parcours scolaire. De plus, ils manquent de stratégies dans la pratique de l'écriture et ils aimeraient « savoir écrire ». Je les sens désireux de s'améliorer dans cet apprentissage. Ces participants semblent être un bon échantillonnage de ce style de classe.

2.3.1. Le parcours scolaire des élèves

Je vais présenter individuellement chaque enfant en retraçant globalement les événements importants de leur chemin familial et scolaire.

Faïza (douze ans, turque, 2^e fille d'une fratrie de trois) : la famille de Faïza est arrivée en Suisse en décembre 2011 pour des raisons économiques. Dès leur arrivée, cette enfant a rejoint une classe ordinaire en 3^e Harmos à Romont et elle a bénéficié de cours de langue durant une année (6 unités par semaine). L'apprentissage oral du

¹⁴ Prénoms fictifs

français, le parlé courant, a été acquis rapidement, car Faïza avait besoin de communiquer avec ses pairs. Par contre, l'apprentissage de la lecture, la syntaxe ont été des apprentissages difficiles et actuellement le lexique reste pauvre. Cette élève communique en français uniquement dans le cadre scolaire, dans le cercle familial, les échanges sont en turque et les parents (en particulier la maman) montrent une adaptation difficile en Suisse. À ce jour, tous les entretiens, les échanges entre professionnels ainsi que tous les documents scolaires sont encore traduits par un interprète.

Après un prolongement de cycle et en fin de 4^e Harmos, cette enfant n'atteignait toujours pas le niveau attendu en mathématiques, en français et en environnement. Les enseignants ont demandé un test de QI. Les résultats ont montré que Faïza ne pouvait pas suivre le cursus ordinaire et qu'elle aurait dû rejoindre une classe d'enseignement spécialisée ce que les parents ont refusé. Faïza est allée en 5^e Harmos dans une classe ordinaire. Elle a bénéficié d'un soutien avec une adaptation du programme scolaire. Faïza s'est sentie rejetée dans la classe, elle s'est isolée et sa participation, son implication ont diminué de semaine en semaine. Au printemps 2015 et à la demande des enseignants, Faïza a fait un stage de trois semaines dans la classe de soutien. Au terme de ce temps d'observation, elle ne voulait plus retourner dans sa classe. À la suite du stage et au vu de l'enthousiasme de leur fille, les parents ont toléré la réorientation. Faïza a rejoint la classe de soutien en août 2015.

Mafalda (onze ans et demi, portugaise, 1^{re} fille d'une fratrie de trois) :

cette élève a vécu jusqu'à 7 ans avec ses grands-parents au Portugal. Ses parents ont travaillé, dans un premier temps en France, puis ils ont été accueillis par le biais d'amis portugais en Suisse en 2010. Les parents ont rapidement trouvé du travail à Romont. Suite au décès de la grand-maman, Mafalda a quitté le Portugal et a rejoint ses parents en 2011. La famille s'est agrandie avec l'arrivée de deux petites sœurs une en 2011 et la deuxième en 2014. Mafalda a mal vécu son arrivée en Suisse : le décès de sa grand-maman ainsi que l'arrivée de sa 1^{re} petite sœur ont posé des soucis d'adaptation dans sa « nouvelle » famille. D'ailleurs à ce jour, cette élève parle de sa grand-maman encore au présent. Les parents ont été conscients des

traumatismes vécus par leur fille aînée et ils ont essayé de l'entourer à la mesure de leur possibilité, les deux parents travaillant à plein temps.

Dès son arrivée à Romont, Mafalda a été placée en 3^e Harmos. Elle a bénéficié de cours de langue (6 unités par semaine) durant huit mois. Mafalda a appris rapidement le français, l'apprentissage de la lecture s'est passé normalement, la syntaxe a été mise en place normalement et elle a rapidement utilisé un lexique varié, mais uniquement à l'oral. Mafalda s'est bloquée face à l'écrit. À la fin de la 3^e Harmos, l'enseignante a proposé un prolongement de cycle, mais il été refusé par la DICS,¹⁵ car il n'est plus possible de prolonger la 3e Harmos. Cette élève est allée en 4^e Harmos (sur deux ans) avec un soutien et un suivi en psychomotricité. Un test de QI a été demandé par les enseignants. Les résultats ont montré un retard d'apprentissage et Mafalda a été placée dans la classe de soutien. Les parents ont refusé le stage proposé, car ils ont dit ne pas avoir eu le choix. Mafalda a intégré la classe de soutien en 2015.

Alan (onze ans et demi, suisse, 3^e enfant d'une fratrie de trois) :

a commencé sa scolarité dans un petit village près de Romont. À quatre ans et demi, Alan est allé en 1^{re} Harmos, cette première année s'est passée sans problème apparent. Durant sa deuxième année de scolarité, des soucis familiaux ont obligé la famille à se séparer. Après de grosses querelles concernant la garde de leur enfant, Alan est placé chez le père qui a emménagé dans un autre village, mais proche du lieu de vie de la maman afin de faciliter la garde de leur enfant. Au milieu de l'année scolaire, Alan a changé d'école et il s'est refermé sur lui. Dès lors, il a subi l'école, n'a plus participé durant les activités scolaires et n'a atteint les objectifs que minimalement.

Il a poursuivi sa scolarité en 3^e Harmos. Alan pas n'atteint les compétences demandées en fin de 3^e Harmos, la DICS a refusé le prolongement de la 3^e Harmos, comme Mafalda d'ailleurs. Il est allé en 4^e Harmos avec un soutien, une adaptation des objectifs et un traitement logopédique (suspçon d'une dyslexie). Un test de QI a été demandé par les enseignants. Les résultats ont montré des difficultés

¹⁵ Direction de l'instruction publique et des sports.

d'apprentissage et le test logopédique a confirmé une dyslexie importante. Alan a été placé dans la classe de soutien en 2015 après plusieurs refus de la part de la maman.

2.4. Outils de recueil de données

Les analyses ont été basées sur des entretiens individuels proposés aux élèves au début du processus, ainsi que des textes produits par les élèves durant le projet.

2.4.1. Entretiens semi-directifs (annexe 2)

Préalablement au travail d'épaississement de texte, il m'a semblé intéressant de recueillir également des impressions et représentations de mes élèves concernant la matière du « français ». C'est pourquoi j'ajouterai dans mes analyses, des éléments venant d'entretiens individuels.

Afin d'identifier les facilitateurs et les obstacles de la rédaction d'un texte, j'ai passé un temps avec chaque élève. Je voulais en outre pouvoir me faire une idée de leur représentation ainsi que de leur rapport à la rédaction de texte, à l'écrit en général. Je vais revenir brièvement sur un point théorique de Bucheton (2014) « Les pouvoirs cachés de l'écriture » (point 1.2.2., p.13). L'élève est confronté à des notions abstraites qui l'obligent à prendre de la distance sur le vécu. Il va donc faire un chemin cognitif, langagier, identitaire en mettant de côté son affectif ce qui complexifie le maniement de la langue dans l'écrit. Ces processus ne sont pas innés et devraient être enseignés, mais le monde scolaire est certain que l'élève sait donc maîtriser. Pourtant, l'enfant en difficultés a un rapport compliqué avec tout ce qui touche à l'abstraction, il faut l'aider à apprivoiser l'implicite. Le contact direct avec l'enfant me renseignera.

J'ai donc opté pour l'utilisation de l'entretien semi-directif comme outil de départ à ce travail. Cet outil me semble pertinent, d'une part parce qu'il s'agit d'un échange entre enseignant et élève, et d'autre part parce que le questionnement peut être guidé et/ou modifié et l'enfant comprend mieux la question. Au préalable, nous avons lu et expliqué toutes les questions en veillant à la compréhension de chacune. Les élèves ont eu du temps (30 à 40 minutes) pour repenser et réfléchir aux questions afin de

leur permettre de prendre un recul. Puis, je me suis entretenue entre 15 et 20 minutes avec chaque enfant. Les entretiens de départ se sont passés au coin lecture, endroit plaisant, coloré et au milieu des livres « coup de cœur » choisi par les élèves de la classe. L'ambiance se veut chaleureuse, authentique où chaque enfant peut se sentir à l'aise. La notion de temps est d'une grande importance et je me suis placée dos à l'horloge afin de laisser les enfants réfléchir, les silences font partie de l'entretien. Ensuite, une courte analyse des entretiens paraît être judicieuse afin d'être attentif aux dires et aux ressentis des élèves. J'ai enregistré les rencontres et ceci puis je les ai retranscrites (voir annexe 2).

2.4.2. Recueil de textes

Dans un deuxième temps, en octobre 2016, les élèves ont écrit un compte-rendu de la visite d'une exposition à l'aide de cette consigne : « *Nous avons visité l'exposition « les caisses à Tinguely ». Expliquez ce que vous avez vu, ce que vous avez retenu, ce que vous en avez pensé. Vos textes seront lus à des personnes qui n'auront pas vu l'exposition et vos comptes-rendus figureront dans le journal de l'école « L'Écureuil » ».*

Cette consigne sera réutilisée pour le premier jet ainsi que les deux « épaississements de textes »

- Le premier texte ou premier jet écrit en octobre 2016 suite à la visite de l'exposition
- Le premier épaississement rédigé en novembre 2016
- Le deuxième épaississement composé en décembre 2016

Ce travail d'écriture s'est planifié sur cinq mois (de septembre 2016 à janvier 2017). Afin d'étoffer leurs textes, un étayage ainsi que divers apports culturels, linguistiques, syntaxiques ont été proposés pour aider les enfants à rédiger les deux épaississements de textes. Une analyse des textes me renseignera sur la profitabilité de cette pratique d'écriture pour les enfants en difficultés. Pour la fin de mon étude, je m'entretiendrai avec les trois élèves en guise de bilan. Ainsi, j'aurai une vision globale de ma problématique : un apport théorique, un apport des élèves, une pratique nouvelle d'écriture, des analyses et je terminerai en redonnant la parole aux enfants pour savoir si cette démarche leur a été profitable.

L'épaississement de texte est très peu pratiqué dans les classes, car la démarche est longue et peut-être lassante aux dires d'enseignants qui privilégient plutôt le changement régulier d'activités. Mais qu'est-ce que l'épaississement de texte ?

2.4.3. L'épaississement de texte selon Dominique Bucheton

« C'est en écrivant qu'on devient écrivain » disait Queneau. C'est en apprivoisant les mots, en écrivant souvent que l'on apprend à écrire ... écrire pour penser, écrire pour grandir...

L'épaississement de texte semble être une manière différente d'amener les élèves à progresser dans l'écriture d'un texte, conte ou récit, mais en laissant du temps à l'enfant pour réfléchir, du temps pour épaissir un texte (deux, trois, quatre fois) en proposant des échanges, des apports venant des pairs et de l'enseignant. Un aspect important de cette pratique est que l'enfant n'a pas recours à ces textes précédents. Les comptes-rendus sont conservés et repris lors de l'analyse de tous les textes avec l'élève. L'épaississement d'un texte est une forme de réécriture : « ...réécrire un texte ce n'est pas le corriger. Ce n'est pas l'améliorer. C'est le penser et l'écrire à nouveau en poursuivant la réflexion sur le noyau sémantique départ. C'est le remettre en mouvement sur tous les plans » (2014, p.39).

Le texte ne s'allonge pas forcément. Il peut même parfois être plus dense et plus court, mais il sera intéressant d'observer le développement de l'écriture en intégrant peut-être des dimensions linguistiques, cognitive, psychoaffective et sociale.

Mais, les discours modifient, organisent, limitent, développent en permanence les contenus de la pensée et inversement, les contenus de la pensée transforment, régulent les capacités langagières. Plus l'enfant exprime, réexprime des situations différentes, plus il change, développe son rapport à lui-même, au langage, à son texte et aux récepteurs du celui-ci. Cet épaississement, ou densification est sémantique et linguistique.

Grille d'analyse pour les premiers jets et les deux épaississements de texte

J'ai donc proposé aux élèves la rédaction d'un texte et deux épaississements. Comme bases d'analyse, j'ai utilisé la grille du groupe Eva (1991, voir également annexe 3) qui m'aidera à évaluer la progression des élèves. J'ai choisi dans cette grille les éléments qui me paraissaient les plus utiles à retenir pour analyser les textes de mes élèves:

Grille d'analyse¹⁶

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrases
Sémantique	V. Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes? (Nombre de mots nouveaux.)	AP. L'articulation entre les phrases est-elle marquée efficacement? (Nombre de connecteurs différents)	L. Le lexique est-il adéquat? Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables?
Morphosyntaxique	S.T. Le système de temps est-il pertinent? Les valeurs des temps sont-elles maîtrisées?	C.S. La cohérence syntaxique est-elle assurée La concordance des temps est-elle respectée.	O. L'orthographe répond-elle aux normes? L'importance sera sur le % de mots écrits correctement.
Le compte-rendu	I. Informations ajoutées		

¹⁶ Evaluation des productions écrites - Grille EVA

Afin de se repérer plus facilement dans l'analyse qui suivra, voici les abréviations :

Les élèves :

- **Faïza** : **(F)**
- **Mafalda** : **(M)**
- **Alan** : **(A)**

Les textes :

- Premier jet : **(1)**
- Premier épaississement : **(2)**
- Deuxième épaississement : **(3)**

Les phrases des textes des élèves sont numérotées de 1 à 13 suivant la longueur.

Les critères d'analyses :

- Le vocabulaire **(V)**
- L'articulation des phrases **(AP)**
- Le lexique **(L)**
- Le système de temps **(ST)**
- La cohérence syntaxique **(CS)**
- Le % de mots écrits correctement **(O)**
- Les nouvelles informations **(I)**

En parallèle de ces entretiens et de ces textes, j'ai pris des notes pour pouvoir recueillir des informations qui me paraissent pertinentes.

La suite de mon travail présente les analyses des entretiens et des comptes-rendus des participants.

3. Analyse des données

Je vais proposer, dans un premier temps, une analyse des entretiens de départ, ainsi qu'une courte analyse des premiers textes. Ensuite, je préciserai les apports enseignés aux élèves, ainsi que des documents de références à disposition pour l'écriture du 1^{er} épaississement. Et pour terminer, je procéderai de la même manière pour le 2^{ème} épaississement.

3.1. Premiers entretiens : les élèves et l'écriture

En ce début d'année scolaire, ces trois élèves, que je connaissais déjà l'année précédente, ont montré des progrès dans l'abord et la maîtrise des notions travaillées en écriture. Pour illustrer mes propos, je vais utiliser leurs dires des entretiens de départ (annexe 2).

3.1.1. Les propos des élèves

Faïza aime lire, mais sa lecture à haute voix est encore saccadée. Elle n'associe pas toujours le sens aux textes lus. Pourtant, elle se montre plus persévérante et cherche de l'aide auprès de ses pairs.

E : **Est-ce que pour toi apprendre à jouer avec les mots t'aide à écrire ?**

F : *Les mots ils peuvent se déguiser, on peut les mettre ensemble et c'est rigolo !*

E : **Qu'est-ce qui t'aide en jouant avec les mots ?**

F : *J'en comprends plus, de mots, et ils me viennent dans ma tête des fois quand j'écris des histoires (blablabla). C'est rigolo !*

E : **Est-ce que tu culpabilises face aux fautes d'orthographe ?**

F : *Mais je vole pas si je fais des fautes (long silence) ! Ah, je crois que j'ai compris de travers. Mais si je fais des fautes oh ! (silence), c'est quand même pas grave !*

Des liens se font malgré la pauvreté du lexique et une compréhension approximative du discours qui empêchent Faïza de participer activement aux activités orales de la classe :

E : **Qu'est-ce qui t'aide à écrire ?**

F : [...] moi j'ai des idées et pis les autres m'aident aussi, mais je les écoute !

E : **Est-ce que pour toi les meilleurs textes s'écrivent facilement, d'un seul jet ?**

F : [...] Les autres n'aiment pas trop écrire moi j'aime pas parler pour dire des choses faux !

Faïza a eu un blocage face à l'écrit par un manque de stimulation à la maison et de grosses difficultés de mémorisation des sons, donc de conscience phonologique.

Elle

montre une meilleure aisance dans les activités écrites. Cette élève commence à apprivoiser l'écriture même si l'exercice est ardu et complexe :

E : **Est-ce que pour toi commencer à écrire quelque chose, te demande de faire un effort de volonté ?**

F : Tout dépend de l'idée que tu nous donnes hum ! Si elle est bien, j'écris, mais si le thème est pourri ...

E **Pour toi écrire c'est ...**

F : [...] et écrire à deux ... c'est top !

Faïza manque d'assurance et écrire à deux la rassure. Elle peut comparer ses idées à celles de sa camarade. Pourtant, elle évolue positivement vers l'écriture en prenant conscience qu'elle a des compétences, mais elle a encore besoin d'autres apprentissages (lexique, orthographe), mais ses lacunes ne sont pas des obstacles :

E : **Est-ce que pour toi savoir écrire, c'est écrire sans fautes ?**

F : Alors j'écrirais jamais, c'est sûr [...]

E : **Est-ce que pour toi, tu es obligé(e) de connaître le sens et l'écriture de tous les mots du dictionnaire pour bien écrire ?**

F : Ah, mais si je sais tous les mots, je viens plus à l'école !

E : Est-ce que tu culpabilises face aux fautes d'orthographe ?
F : Mais je vole pas si je fais des fautes (long silence) ! Ah, je crois que j'ai compris de travers. Mais si je fais des fautes oh (silence) c'est quand même pas grave !

Mafalda : elle lit beaucoup et sa lecture fluide et déjà bien intonative fait d'elle une lectrice souvent plébiscitée par ses camarades de classe

E : Qu'est-ce qui t'aide à écrire ?
M : J'aime pas écrire ! J'aime que lire (fait le geste de tenir un livre dans les mains !

E : Est-ce que pour toi, avant de te mettre à écrire, il faut te mettre à réfléchir, à penser ?
M : [...] Je réfléchis à des livres que j'adore. [...]

Cette élève a une imagination fertile, un bon bagage lexical et grammatical qui devraient rendre l'écriture aisée :

E : Est-ce que tu aimes écrire des textes ?
M : J'avais adoré raconter sur l'iPad mon histoire. [...]

Pourtant, Mafalda rechigne à écrire. L'effort scriptural la contrarie. Elle se plaint de son écriture irrégulière, de la difficulté à former certaines lettres, de suivre la rigidité des lignes :

E : Qu'est-ce qui t'aide à écrire ?
M : J'aime pas écrire ...

E : Est-ce que pour toi apprendre à jouer avec les mots t'aide à écrire ?
M : [...] Ecrire c'est trop dur ! Ça sert à rien ! Ma grand-maman (sort de sa poche une photo de sa grand-maman et me la met sous le nez) elle sait pas écrire et elle se débrouille ! Moi je lui ressemble trop, ils disent tous ça !

E : Est-ce que pour toi les meilleurs textes s'écrivent facilement, d'un seul jet ?

M : Mais moi, j'suis trop n ... (met ses doigts en croix sur la bouche et long silence) Ah ! je dois plus le dire. Je suis pas très bonne en écriture des textes !

E : **Est-ce que tu aimes écrire des textes ? Pourquoi ?**

M : J'écris mal, les feuilles sont petites, c'est trop comme l'école. À la maison, j'ai des grandes feuilles et j'ai inventé une langue. Les Égyptiens ils ont fait ça. Mes histoires c'est des dessins !

Mais lorsqu'elle parvient à surmonter ces obstacles, elle est capable d'investir l'espace de la feuille avec beaucoup de fantaisie et d'aisance. Elle peut enfin rédiger.

Alan depuis la fin de l'année scolaire et également en ce début d'année, il est dans une phase d'évolution sur le plan social et scolaire. Alan a un humour en décalage avec les élèves de la classe ce qui rend les rapports tendus

E : **Est-ce que pour toi commencer à écrire quelque chose, te demande de faire un effort de volonté ?**

A : Non, ça vient tout seul (gonfle les pectoraux). J'suis un artiste !

E : **Qu'est-ce qui t'aide à écrire ?**

A : Mystère ... ça vient tout seul, comme les grands ! (se lève et dessine avec son doigt un sourire sur son visage)

E : **Est-ce que pour toi apprendre à jouer avec les mots t'aide à écrire?**

A : Non, c'est pour les mioches (pointe les filles du doigt).

E : **Est-ce que pour toi, écrire te permet de rêver ?**

A : Rêver c'est pour les gonzesse, (il fait un signe de la tête vers les filles).

Au niveau du langage oral, Alan parvient à mieux se faire comprendre ; concernant l'écriture, la graphie des lettres s'améliore et cela lui permet également de mieux communiquer. La lecture est meilleure et il associe le sens aux textes lus (quinze à vingt lignes). Alan a toujours aimé se plonger dans les livres, cependant, il se contentait de regarder les images et d'en lire les légendes. Actuellement, il lit, mais encore à voix basse :

E : **Est-ce que pour toi apprendre à jouer avec les mots t'aide à écrire?**

A : *[...], mais les livres c'est mieux.*

Il déteste l'écriture ainsi que bon nombre d'exercices structuraux :

E : **Est-ce que pour toi savoir écrire, c'est écrire sans fautes ?**

A : *J'en ai trop bavé avant (ancienne classe) les fautes c'est comme ça !
On n'en meurt pas (fait semblant de mourir en tombant de sa chaise),
y'a qu'les profs qui souffrent (rire) !*

E : **Est-ce que pour toi, tu es obligé(e) de connaître le sens et l'écriture de tous les mots du dictionnaire pour bien écrire ?**

A : *Mais tu veux que des stars, faut quand même bosser à l'école !
Autrement, tu restes à la maison tranquille devant la télé [...]*

Mais étonnamment il prend volontiers le crayon pour écrire des textes :

E : **Qu'est-ce qui t'aide à écrire ?**

A : *Mystère (silence) ça vient tout seul, comme les grands ...*

E : **Est-ce que pour toi, avant de te mettre à écrire, il faut te mettre à réfléchir, à penser ?**

A : *Moi, j'écris au bol ! Avant, me faisais tout l'temps engueulé quand j'écrirais des insultes pour rire ! Alors si je m'arrête pas, j'écris des choses qui plaisent aux profs ! »*

Malheureusement, ses difficultés graphiques et orthographiques rendent ses travaux ou textes difficilement lisibles.

3.1.2. Différentes représentations

Les entretiens de départ ont montré des disparités dans les réponses dues à leur milieu culturel et aux intérêts différents ainsi qu'à la profitabilité des apprentissages. Je vais illustrer mes propos en me basant sur leurs dires lors des entretiens de départ (annexe 2)

La mise en écriture est parfois difficile pour Faïza et pour Mafalda si le thème ne leur convient pas :

F : *Tout dépend de l'idée que tu nous donnes hum ... Si elle est bien, j'écris, mais si le thème est pourri [...]*

F : *Oui, si c'est pas une évaluation ! Et non, si c'est une, glaglagla j'ai peur.*

M : *Bin oui [...] et beaucoup d'effort [...]*

M : *J'avais adoré raconter sur l'iPad mon histoire, mais l'écrire ... (avec ironie) super pour moi, à l'école on ne fait que ça !*

Alan dit se mettre facilement à l'écriture :

A : *Non, ça vient tout seul [...] J'suis un artiste !*

A : *Trop cool pour moi, pas un problème !*

Les jeux de mise en écriture sont aidants pour Faïza et Mafalda :

F : *Alors oui, moi j'aime parce que les mots ils peuvent se déguiser, (silence) on peut les mettre ensemble et c'est rieur !*

F : *J'en comprends plus, de mots, et ils viennent dans ma tête des fois quand j'écris des histoires (blablabla) c'est rigolo.*

M : *Oui, c'est amusant, mais en groupe. [...] « - « On se poile » et moi je comprends mieux les mots difficiles !*

mais pas pour Alan :

A : *Non, c'est pour les mioches (pointe les filles du doigt), mais les livres c'est mieux. (Pas de réponse, branle la tête) J'ai dit non avant !*

Les élèves ont besoin de thèmes intéressants, des thèmes qui leur parlent :

F : *Pas d'idée ! Pas d'histoire !*

M : *C'est mieux, si je t'écris toujours le même mot. J'écris, mais, ça veut rien dire ! Résultat oui, des idées = des textes !*

A : *Des jours avec et des jours sans ! Mais facile en général d'écrire !*

La question était : « Est-ce que tu culpabilises face aux fautes d'orthographe ? »

L'orthographe n'est pas un élément bloquant ou culpabilisant pour les trois participants :

F : *Alors j'écrirais jamais, c'est sûr ! (fait oui avec le tête) » « - Culpabilisé ? C'est quoi ? Moi je vole pas si je fais des fautes (long silence). Ah je je crois que j'ai compris de travers. Mais si je fais des fautes oh, (silence) c'est quand même pas grave !*

M : *Elle est incroyable ta question (rire) ! Mais c'est impossible, même toi (me montre du doigt) tu nous dis que tu fais encore des fautes !*

Non, mais tu nous dis que c'est normal, l'école c'est faire des fautes !

A : J'en ai trop bavé avant (ancienne classe), les fautes c'est comme ça ! et on n'en meurt pas (fait semblant de mourir en tombant de sa chaise), y'a qu'les profs qui souffrent ! (rire) Pas un souci pour moi !

Faïza et Mafalda pensent que les meilleurs textes ne s'écrivent pas d'un seul jet, à part les écrivains ou les enseignants, mais certainement pas les élèves :

F : Oh, c'est les gens qui écrivent des livres ou bien toi et les autres maîtresses, mais pas les enfants. Les autres n'aiment pas trop écrire à l'école ! Moi, j'aime pas parler pour dire du faux !

M : Moi pas, mais les autres oui (pointe ses pairs du doigt). Oh, génial d'écrire un livre en une fois ! Sans manger, sans dormir. Mais jamais moi, j'suis trop n... (met ses doigts en croix sur sa bouche) Ah, je dois plus dire. Je suis pas très bonne en écrire des textes, mais je m'améliore !

Alan pense que oui, car dans son cas, il écrit sans difficulté :

A : Le crayon y va tout seul, comme les stars !

Pour les trois participants, écrire n'est pas la transposition de la parole.

F : Ah, tout ce que je dis je l'écris ? Pas possible, je serais crevée (gros soupir).

M : Eh, j'espère pas parce que tous les gros mots, les bagarres (fait les poings), bon je peux être aussi sympa (sourire forcé), et je pourrais écrire, mais pas tout ce que est dans ma tête et que j'aimerais dire !

A : Les extraterrestres peut-être ! (grand rire, se lève et mime un robot)

Les trois élèves disent que la connaissance du sens des mots est importante, mais ils ne peuvent pas encore prétendre connaître l'entier du dictionnaire :

F : Ah, mais si je sais tous les mots, je viens plus à l'école. Tu seras au chômage. (silence) Heureusement que non, j'écrais jamais ! Mais t'as des questions bizarres !

M : Bon si tu veux comprendre un texte, c'est mieux de connaître ce que les mots veulent dire. C'est du chinois autrement. Mais on peut pas savoir tous les mots (long silence). On sera vieux quand on saura tout. Bon tous les vieux ils savent pas tout, ma grand-maman elle sait pas tout, mais elle sait tout pour moi ! Mais elle m'explique ce qu'elle sait !

- A : *Mais tu veux que des stars, faut quand même bosser à l'école !
Autrement, tu restes à la maison tranquille devant la télé (mime la télécommande dans la main droite et bouge les doigts) ou l'ordi !*
- Les élèves pensent écrire toute la journée :
- F : *oh, la la ? Aucune idée ? 4 heures ... on fait qu'écrire à l'école.*
- M : *Alors j'sais pas (hésitation) 4 heures et demie ?*
- A : *Mais on écrit tout le temps (silence) ah, non pas à la gym, pas au bricolage...1heure 13 minutes 41 secondes ah ! La précision d'un chef !*
- A : *C'est quoi la réponse du temps de qu'on écrit ?*

Ces entretiens de départ donnent de nombreuses pistes de réflexion concernant la mise en écriture. Les filles trouvent que l'écriture est un exercice complexe. Elles disent également que les jeux qui introduisent la mise en écriture sont aidants et susciteraient l'émergence d'idées. Alan dit être capable d'écrire sans aide et ne pas avoir trop de soucis à trouver des idées. Il paraît primordial de trouver des situations d'écriture avec des thèmes qui rejoignent les intérêts des élèves. Ils ont également compris que l'écriture n'était pas la transcription du langage oral. L'écriture est un exercice réfléchi et il doit produire du sens. Par contre, l'orthographe n'est pas un élément bloquant pour les élèves durant la rédaction, c'est une victoire pour l'écriture.

De plus, durant le temps de classe, les élèves ont l'impression d'écrire toute la journée et d'après le sondage réalisé, 57 minutes¹⁷ par jour, c'est en contradiction avec leur représentation. Les élèves ont l'impression d'écrire à longueur de journée.

3.2. L'épaississement de textes en classe

Les élèves vont devenir auteurs de leur texte et ils vont rédiger un compte-rendu sur une visite de l'exposition : « Les caisses à outils de Jean Tinguely ». Cette exposition interactive a passionné les élèves de la classe. Le premier jet sera écrit en octobre 2016, le premier épaississement en novembre 2016 et le deuxième épaississement en décembre 2016. La consigne sera toujours la même à savoir :

¹⁷ Voir (Annexe 2) : entretien de départ question 14.

« Nous avons visité l'exposition « les caisses à Tinguely ». Expliquez ce que vous avez vu, ce que vous avez retenu, ce que vous en avez pensé. Vos textes seront lus à des personnes qui n'auront pas vu l'exposition et vos comptes-rendus figureront dans le journal de l'école « L'Écureuil 2017 » ».

Avant chaque épaississement, des apports linguistiques, en informations, seront amenés aux élèves sous forme de mini leçons (point 1.2.3., p.20), ainsi que des outils de références toujours disponibles pour les élèves comme un mur de mots (champ sémantique de Jean Tinguely), des carnets de bord, des échanges entre les enfants et cette ressource n'est pas à négliger.

Alan avait besoin d'un rappel de la vie de Jean Tinguely. Ils ont partagé leurs connaissances (entre pairs) et ils les ont écrites sur des étiquettes. Les informations ont été lues et elles ont complété le panneau « informations ». Mafalda ne se rappelait plus du rôle et de l'accord de l'adjectif. Les élèves les ont repérés dans un texte décrivant des fontaines à Tinguely. Puis, ils ont redécouvert la relation que l'adjectif a avec le nom auquel il se rapporte. Ils ont relevé des groupes nominaux et ils les ont écrits dans leur cahier de ressources. Ces aides ont été utiles pour les enfants. Mon rôle est également de les guider vers leurs outils à disposition durant le temps d'écriture.

À la suite de la visite de l'exposition « Les caisses à outils de Jean Tinguely », notre établissement a décidé de profiter de l'enthousiasme des élèves et d'approfondir le thème de cet artiste fribourgeois. Des ateliers ont été organisés. Les élèves de la classe ont visionné une vidéo sur la vie de l'artiste, une visite dans son atelier à la Verrerie et une discussion avec trois personnes qui l'ont côtoyé de près ou de loin.

3.2.1. Les premiers jets et les deux épaississements de texte

Voici tels quels les textes qui ont été produits par les élèves et qui seront repris dans l'analyse. Les textes originaux se trouvent en annexe (annexe 4). Afin de simplifier la recherche, j'ai numéroté les phrases de chaque texte de 1 à 12.

Les premiers jets : octobre 2016

Faïza (F : 1)

Jean Tinguely avec cest machine

1. On as vu plein de machine de Jean Tinguely. 2. La première était maître les textes et les fotos au bons endroit. 3. La deuxième machine c'est la machine à déguisement on devait sabier avec la musique. 4. La troisième machine c'était une machine avec des tube on devait placer dans l'ordre. 5. La quatrième machine on devait maître des pots sur le rond et il tombe.
6. J'ai bien aimé les machines à Jean Tinguely.

Mafalda (M : 1)

Jean Tinguely

1. J'ai aimé la valise de Carnaval. 2. J'ai beaucoup aimé le film de Jean Tinguely. 3. J'ai moins aimé la valise de l'explose. 4. Les fotines de Jean Tinguely tait jolis. 5. J'ai adore quand la femme raconte histoire de Jean Tinguely. 6. Je préfère la valise de photo de ces amis et de sa femme. 7. J'ai adore Les machines de Jean Tinguely. 8. S'était bien de poser des questions

Alan (A : 1)

« Jean Tinguely

1. La visite des biote
2. Je comence par une machine qui vibre et on a mis les biot de conserve de su. 3. et après on a fait le portrait de Jean Tinguely. 4. et on a fait le pacé de sa vie. 5. et on a fait tourné la manivelle et sa fête touré des disques. 6. Il avait osé un frigo. 7. et j'ai din émé.»

Les premiers épaississements : novembre 2016

Faïza (F : 2)

Une exposition sur Jean Tinguely

1. Jean Tinguely est un artiste. 2. On fête les 25 ans de sa mort. 3. Des gens ont créé une exposition. 4. Elle était coulé parque on pouvait toucher s'était des jeux. 5. Il a créé plein de machines. 6. Jean Tinguely utilisait des objets des barbi, assiettes, fourchettes... 7. Il était un peu fou, mais tellement rigolo. 8. Sur la caisse (sa vie) il était vieux et portait des lunettes. 9. Il a rencontré Niki de Saint Phalle qui a devenu sa deuxième femme. 10. Elle est aussi artiste.

11. Toute sa vie était dans douze caisses. 12. En touchas moi ma vie elle sera dans plus de caisse mais j'ai encore le temps. 13. Je pense que mon petit frère aimerait aller.

Mafalda (M : 2)

Jean Tinguely

1. Pour fêter la mort de Jean Tinguely des personnes on crée une exposition. 2. Elle passait de ville en ville. 3. Sa vie et ses œuvres étaient dans des caisses. 4. S'était une exposition pour enfants parce qu'on pouvait toucher et jouer et construire. 5. On a appris que cet artiste utilisait des objets de récupération : des fourchettes, des assiettes, des cuillères....

6. On sait que Jean Tinguely avait une femme qui faisait des femmes rondes et bizarres. 7. J'ai aimé l'exposition parce qu'elle était différente des autres.

Alan (A : 2)

L'artiste fou

1. Jean Tinguely est très joyeux. 2. Cette année fête sa mort. 3. C'est bizarre de fêter une mort. 4. Mais c'est un artiste célèbre. 5. Il a marié une artiste Niki de Phale et ensemble ils ont créé des œuvres.

6. À l'exposition s'est très bien passé on a pu toucher et construire et c'est nous les artistes. 7. Ma caisse préférée et celle qui dessine en tournant une maquette. 8. Tout le matériel qu'il utilise c'est de la récupération. 9. Un jour tout son génie est dans ses œuvres.

Les deuxièmes épaississements : décembre 2016

Faïza (F : 3)

Une exposition sur Jean Tinguely

1. Jean Tinguely est un artiste, mais il est mort. 2. Alors des gens ont organisé une exposition pour découvrir sa vie, ces machines, ces œuvres. 3. Pour construire ses machines, il prenait des objets comme : assiettes, des jeux, des fourchettes, etc.. 4. Ses machines sont connues dans beaucoup de pays. 5. C'est pourquoi, il est célèbre mais c'est bien grâce à sa folie et son humeur. 6. Il a rencontré rencontré Niki de St-

Phalle qui sera sa 2^e femme. 7. Cependant, ils ne disent pas s'ils ont eu des enfants. 8. Jean Tinguely est un génie des machines. 9. Pourtant, toute sa vie et ses œuvres sont réunies dans douze caisses. 10. C'est vraiment peu. 11. Je recommande cette exposition, car elle est pour les enfants. 12. En effet, ils ne se feront pas gronder car pour comprendre cet artiste, les enfants pourront regarder, toucher, construire.

Mafalda (M : 3)

Jean Tinguely

1. Jean Tinguely est mort il y a 25 ans. 2. Alors, pour se rappeler de cette artiste, des gens ont créé une exposition. 3. Actuellement, elle passe encore de ville en ville et elle a du succès. 4. Cette exposition est agréable pour les enfants, car ils peuvent toucher, jouer, construire. 5. Il y avait des caisses et à l'intérieur, on découvre un bout de sa vie, de ces machines. 6. De cette manière, on comprend les envies et les soucis de ce créateur. 7. Il utilisait du matériel de récupération : des jouets, des fourchettes, des assiettes. 8. Puis, Jean Tinguely a rencontré Niki de Saint-Phalle qu'il aimait. 9. En raison de leur même passion, l'artiste a utilisé des femmes rondes bizarres de sa compagne dans ses machines ou ses fontaines. 10. J'ai aimé cette exposition parce qu'elle était différente des autres. 11. En effet, le public s'est déguisé grâce à la machine à s'habiller. 12. Il a compris le mécanisme des œuvres de ce génie fribourgeois, mais seulement le temps de l'exposition.

Alan (A : 3)

Un fou génial

1. 2016 est une année spéciale pour Fribourg car on fête les 25 ans de la mort de Jean Tinguely. 2. C'est pourquoi, un comité de gens fiers de cet artiste a préparé une exposition : les caisses à outils à Tinguely. 3. Un suusait, à savoir toute la vie de l'artiste se trouvait dans 12 caisses. 4. Les visiteurs pouvaient regarder, toucher, comprendre les œuvres de Jean Tinguely. 5. Cet artiste a donné son cœur à Niki de Saint-Phalle et ils ont voyagé ensemble. 6. De plus, l'ingénieux créateur a utilisé du matériel récupéré pour créer ses œuvres. 7. La machine que je préfère est « Jean s'explode » parce que cette machine est drôle et imaginaire. 8. Toutes les caisses avaient un nom, mais vraiment, Jean Tinguely est un génie fribourgeois. 9. Moi, des expositions comme celle-là, j'y retourne avec plaisir.

3.2.2. Analyse des premiers jets d'écriture (1), octobre 2016

Je vais présenter une courte analyse des premiers jets des trois élèves (le détail de l'analyse des premiers jets se trouve en annexe 5). Bucheton (2014) parle du premier jet d'écriture ou brouillon, temps où les élèves laissent aller leur imagination sans trop se concentrer sur la forme. C'est un jet qui se fait sans retenue, sans se focaliser sur la structure, l'enfant écrit.

Analyse du premier jet de Faïza (F : 1)

Son texte comporte un titre et le compte-rendu est composé de six phrases et (P.1)¹⁸ fait office d'introduction. Les quatre phrases suivantes (P.2 à 5) expliquent l'activité à y réaliser. Faïza conclut son texte (P.6) en donnant son avis sur l'exposition.

Au niveau du vocabulaire (**V**), on perçoit des répétitions comme le mot « machine » utilisé sept fois ainsi que les verbes « être » et « devoir » utilisés trois fois chacun.

Des connecteurs (**AP**) temporels et de coordination articulent le texte (exemple P.2 et P.3) : « La première était maitre les textes et les fotos au bons endroit. La deuxieme machine cet la machine a déguisement on devait sabier avec la musique. »

Quant à l'orthographe (**O**), son texte compte 80 mots avec 76% de mots écrits correctement.

Analyse du premier jet de Mafalda (M : 1)

Le texte comporte un titre et le compte-rendu est composé de sept phrases sans introduction. En guise d'explication (P.1 à 5), Mafalda donne son appréciation sur ce qu'elle a vu ou entendu des œuvres de l'artiste. Cette élève a privilégié son ressenti : « J'ai aime, j'ai mois aime, j'ai adore, je préfère ». En conclusion (P.6+7), Mafalda partage son avis sur l'exposition.

Concernant le vocabulaire (**V**), elle utilise le mot « valise » qui lui paraît être un synonyme de « caisse ». Le verbe « aimer » est utilisé trois fois dans les trois premières phrases du texte puis le verbe « adorer » à deux reprises.

Un connecteur (**AP**) temporel et un connecteur additif lient les phrases (exemple : P.5 et P.6) : « J'ai adore quand la femme ranconte histoire de Jean Tinguely. Je préfère la valise de photo de ces amis et de sa femme. »

¹⁸ (P.) correspond aux phrases des textes des élèves.

Quant à l'orthographe **(O)**, son texte compte 73 mots avec 82 % de mots écrits correctement.

Analyse du premier jet d'Alan (A : 1)

Le compte-rendu a un titre ainsi qu'une introduction (P.1). Son texte se compose de sept phrases. La partie principale (P.2 à 6) explique l'activité à réaliser à chaque caisse et la conclusion (P.7) donne l'avis de cet élève sur l'exposition. Son écrit a des points, mais il n'utilise que rarement les majuscules. À la (P. 2), il place une phrase plus complexe, une phrase subordonnée. Il a glissé un connecteur **(AP)** temporel, additif et de conséquence. Le « je » est utilisé deux fois : pour le début de la visite (P.2) « Je commence par une machine » ainsi que pour la conclusion (P.7) « et j'étais émé ». Il continue son texte avec le pronom « on » à quatre reprises.

Alan a écrit **(O)** son texte avec 63 mots et 61% de mots sont orthographiés correctement.

Afin de clarifier les résultats des premiers jets, je vais utiliser un tableau récapitulatif en choisissant des critères d'analyse :

- **nombre de phrase(s)**
- **avec ou sans introduction**
- **avec ou sans partie principale**
- **avec ou sans conclusion.**

Les trois critères (grille d'analyse, point 2.4.3., p.40) suivants seront également utilisés pour l'analyse des deux épaississements de textes :

- **(V) vocabulaire (répétition de mots)**
- **(AP) articulation des phrases**
- **(O) orthographe (% de mots écrits correctement).**

Résultats d'analyse des premiers jets¹⁹

	Faïza	Mafalda	Alan
Nbre de phrases/ de mots	6 P. 80 M.	7 P. 73 M.	7 P. 63 M.
Introduction	oui	Non	oui
Oui/non			
Partie principale	Oui	Oui	oui
Oui/non			
Conclusion	Oui	Oui	oui
Oui/non			
(V) Vocabulaire (répétition de mots)	- machine : 7x - être : 3x - avoir : 3x	- J'ai aimé - J'ai moins aimé - J'ai adoré	- je : 2x - on : 4x - et : 5x
(AP) Articulation des phrases. Nbre de connecteurs .	5 connecteurs différents	2 connecteurs différents	3 connecteurs différents
(O) Orthographe Mots corrects (%)	76% ²⁰	80%	53%

¹⁹ Ce tableau des résultats d'analyse est utilisé uniquement pour les premiers jets. Concernant le résultat d'analyse des deux épaississements, j'apporterai des modifications, mais je garderai les critères suivant : **(V)** vocabulaire, **(AP)** articulation des phrases et **(O)** orthographe. (grille p. 40)

²⁰ Pour calculer le % (ex.Faïza) : son premier jet compte 80 mots, elle a fait 19 erreurs : $80 - 19 = 61$ puis $61 : 80 = 76$.

Le résultat d'analyse des premiers jets

Les comptes-rendus de l'exposition des trois élèves répondent à la consigne demandée. Ils comptent de **6 à 7 phrases**. Ils sont composés **63 à 80 mots**. Mafalda n'a pas d'introduction, mais les autres comptes-rendus en ont une ainsi qu'une partie principale et une conclusion.

Le vocabulaire (V) est relativement pauvre avec des répétitions de mots dans les premiers jets. Les textes sont construits en général avec une structure de phrases simple, mais correcte : sujet + verbe + avec ou sans complément à part Alan qui a glissé une phrase subordonnée. Ils retranscrivent tous le langage oral, des mots sont oubliés, mais le sens est respecté dans les trois textes qui sont également écrits au passé.

Les trois textes montrent une organisation logique ainsi qu'une cohérence, la syntaxe est respectée. **Faïza, Mafalda et Alan ont utilisé des connecteurs (AP).**

On peut voir de **60% à 82% de mots justes (O)** dans les textes.

On peut se rendre compte de la profitabilité des différents apprentissages chez les élèves. Des apports seront enseignés afin d'aider les élèves à repenser leur texte.

Concernant les postures (point 1.2.2., p.14) des élèves, Alan se trouve en posture première. Il fait le travail demandé et il reste dans une pensée brute avec une réflexion limitée. La relecture lui semble inutile.

Faïza et Mafalda sont plutôt dans une posture scolaire. Elles s'engagent dans le travail en respectant les normes qu'elles connaissent. Elles ne prennent pas de risque et elles restent dans leur « zone de confort ».

Les élèves ont énormément apprécié l'exposition, car elle était interactive, ce qui a été un facilitateur pour écrire leur compte-rendu. J'ai senti les élèves concentrés sur leur travail, mais pas crispés. Ils se sont aidés des documents affichés, du cahier de ressources et ils avaient la possibilité de venir vers moi ou de m'appeler en cas de blocage.

3.2.3. Analyses des premiers épaississements (2), (Novembre 2016)

Pour l'analyse des épaississements, je vais me référer au tableau (point 2.4.3., p.40) qui donne des critères au niveau sémantique et morphosyntaxique.

Afin d'épaissir leurs textes, les élèves ont eu besoin de raviver leurs connaissances régulièrement avec différents apports : linguistiques, des informations supplémentaires, des documents de référence orthographiques. Dans le cadre de l'établissement de Romont, nous sommes allés visiter l'atelier de Jean Tinguely à la Verrerie. Trois personnes qui ont côtoyé l'artiste de près ou de loin ont présenté ce lieu avec un enthousiasme débordant. Les enfants ont posé une foule de questions et l'échange a été riche en informations.

Concernant les **apports sémantiques et morphosyntaxiques**, les livres d'auteurs (Annexe 8) ont été une source de recherches : repérer des verbes, des adjectifs, des homonymes, des synonymes, des champs sémantiques. Les mots étaient écrits sur des étiquettes puis expliqués oralement. Des panneaux répertoriés par notions restent visibles un certain temps dans la classe et ils peuvent y revenir si utile. Ils peuvent faire des liens, des comparaisons « c'est comme dans ... » ou « ça ressemble à ... »

Concernant les **connecteurs**, nous avons lu un texte et les élèves ont recherché les mots ou expressions qui liaient les phrases les unes aux autres. Les enfants ont rapidement trouvé des connecteurs : mais, dès lors, hier, demain. Ils ont recherché des groupes de deux phrases avec des connecteurs. Nous avons créé un jeu sur les connecteurs afin de les aider à les utiliser dans leurs textes puis les intégrer et les utiliser dans leurs prochains travaux d'écriture.

L'**apport en lexique** a été amené, par duo, grâce au champ sémantique de Jean Tinguely. Ensuite, nous avons regroupé les mots ou expressions par thèmes : les machines, le matériel utilisé, sa vie, etc. Cette activité a été utilisée également pour le mur de mots en orthographe. Les panneaux sont exposés dans le coin « Jean Tinguely » et une version papier a été donnée à chaque élève pour leurs cahiers de référence ou de thème. Ces documents sont des ressources pour les élèves et ils peuvent s'y référer lors des leçons d'écriture.

La valeur des temps a été travaillée à l'oral. Durant la première étape, les enfants ont classé des phrases : maintenant ou présent / hier ou passé / demain ou futur. Les enfants ont tout de suite fait le lien entre Jean Tinguely et le passé. Alan m'a dit : « Bon c'est trop simple, le Jean est mort, au passé, mais ces machines on peut encore les voir, présent avec un p'tit bout de passé ! » Puis, des textes au présent ont été « transformés » au passé, au futur.

Pour chaque notion étudiée, il y avait une trace visible dans la classe. Avec les élèves, nous avons trouvé des symboles afin d'en faciliter la recherche : les connecteurs = des maillons d'une chaîne, pour le champ sémantique de Tinguely = son visage, la valeur des temps = un calendrier, etc. Ces notions ont été découvertes dans le cadre scolaire, et elles ont été revues dans le cadre des devoirs²¹ à domicile.

Suite à ces activités en classe, nous avons écrit le premier épaississement.

Analyse du premier épaississement de Faïza (F : 2)

Le détail des analyses des premiers épaississements se trouve en (annexe 6)

Son compte-rendu passe de six à treize phrases avec un titre. L'introduction (P.1 à 4) donne la raison et les organisateurs de l'exposition. La partie principale (P.5 à 9) livre des renseignements plus précis sur l'artiste, sa vie, ses œuvres. Pour conclure (P.11 + 12), Faïza compare la vie et les œuvres de l'artiste qui sont condensées dans douze caisses à la sienne qui sera plus dense. Elle conseille même la visite à son petit frère.

L'épaississement s'est amélioré grâce à un vocabulaire (**V**) plus descriptif et plus explicatif (30 nouveaux mots ou expressions).

Au niveau sémantique, Faïza a placé six connecteurs différents (**AP**) qu'elle a utilisés correctement : cause/conséquence, opposition, coordination, additif, but. L'articulation entre les phrases est meilleure par rapport au premier jet et la chronologie est respectée.

Le lexique (**L**) est adéquat et s'est étoffé d'adjectifs. La structure des phrases s'est complexifiée, elle place deux phrases subordonnées (P.9.et 13) Du point de vue sémantique, les phrases sont correctes.

²¹ Malheureusement nous avons l'obligation d'en donner.

Le système ainsi que la valeur des temps (**ST**) sont respectés et le compte-rendu est au passé.

La cohérence syntaxique et la concordance des temps (**CS**) sont respectées. Concernant l'orthographe (**O**), les outils proposés sont aidants : sur 118 mots cette élève a 85 % de mots écrits correctement.

Le texte de Faïza s'est épaissi de sept informations supplémentaires (**I**) qui l'étoffent et le rendent plus vivant.

Analyse du premier épaississement de Mafalda (M : 2)

Le texte est composé de sept phrases, une phrase de moins que dans le premier jet. La construction de l'épaississement est mieux organisée : il y a un titre puis une introduction (P.1 à 4) qui donne la raison de l'exposition, une partie principale (P.5+6) expliquant des généralités sur l'exposition ainsi qu'une conclusion (P.7) dans laquelle cette élève donne son avis. Les trois parties du texte sont disproportionnées avec une longue introduction par rapport à la partie principale. Les phrases se sont étoffées en renseignements et la structure des phrases est meilleure. Le sujet « je ou j' » n'est plus utilisé dans toutes les phrases.

Le compte-rendu s'est amélioré grâce à un vocabulaire (**V**) plus descriptif et explicatif (24 mots nouveaux).

Trois connecteurs (but, cause/conséquence) (**AP**) lient les phrases entre elles, ce qui rend l'articulation correcte et chronologique.

Le lexique (**L**) est adéquat et s'est étoffé. La structure des phrases s'est complexifiée : un complément de phrase (P.1) se trouve au début d'une phrase et deux phrases subordonnées (P.5/6) enrichissent le texte. Du point de vue sémantique, les phrases sont correctes. Le système ainsi que la valeur des temps (**ST**) sont respectés et le compte-rendu est au passé. La cohérence syntaxique et la concordance des temps (**CS**) sont respectées. Les outils orthographiques (**O**) proposés sont aidants : sur 85 mots cette élève a 87 % de mots écrits correctement.

Le texte de Mafalda s'est épaissi de six informations (**I**) supplémentaires qui l'étoffent et le rendent plus vivant.

Analyse du premier épaississement d'Alan (A : 2)

L'épaississement compte dix phrases. L'organisation de son texte montre une amélioration malgré une disproportion entre les trois parties de son écrit. Son

compte-rendu commence par un titre puis une introduction de six phrases (P.1 à 6) avec des informations sur Jean Tinguely. La partie principale est formée de trois phrases (P.7 à 9). Et il termine avec une phrase de conclusion (P.10). Le texte s'est amélioré grâce à un vocabulaire (**V**) plus descriptif et plus explicatif (18 mots ou nouveaux).

Alan a utilisé un connecteur (opposition) (**AP**) qui rend l'articulation entre les phrases correctes, bien meilleure (premier jet) et chronologique.

Le lexique (**L**) est adéquat et s'est étoffé. La structure des phrases s'est complexifiée : un complément de phrase (P.2) se trouve au début. Alan a placé deux phrases subordonnées (P.7/8) ainsi qu'une emphase (P.9).

La syntaxe des phrases est correcte. Le système ainsi que la valeur des temps (ST) sont généralement respectés et le compte-rendu est au passé. La cohérence syntaxique et la concordance des temps (CS) sont respectées.

Concernant l'orthographe (**O**), les outils proposés sont aidants : sur 82 mots, cet élève a 69 % de mots écrits correctement.

Le texte d'Alan s'est épaissi de six informations (**I**) supplémentaires qui l'étoffent et le rendent plus vivant.

Résultats d'analyse : 1^{er} épaississement de texte

	Faïza	Mafalda	Alan
V. Vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes? Nombre de mots nouveaux.	Oui 30	Oui 24	Oui 18
AP. Articulation entre les phrases est-elles marquée efficacement? (Nombre de connecteurs différents)	Oui 6	Oui 3	Oui 1
L. Le lexique est-il adéquat? Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables?	Oui	Oui	Oui
ST. Système de temps est-il pertinent? Les valeurs des temps sont-elles maîtrisées?	Oui	Oui	Oui
CS. Cohérence syntaxique est-elle assurée La concordance des temps est-elle respectée?	Oui	Oui	Oui
O. L'orthographe répond-elle aux normes? L'importance sera sur le % de mots écrits correctement	117 mots 86%	85 mots 87 %	83 mots 61%
I. Informations ajoutées.	7	6	6

Le résultat d'analyse des premiers épaississements

Les trois premiers épaississements répondent à la consigne demandée qui était la même que celle du premier jet.

Le vocabulaire (**V**) est bien en lien avec le champ sémantique de l'exposition de Jean Tinguely. Les trois élèves ont utilisé de nombreux nouveaux mots ainsi qu'un vocabulaire plus spécifique : ex (A:2) phrase 9 « Vréman tout son jeni été bans ses eve. » Les comptes-rendus se sont épaissis du point de vue de la langue : des connecteurs (**AP**) ont été utilisés dans les trois textes et ils sont placés correctement. Ils ont utilisé des connecteurs temporels, de comparaison, d'opposition : ex. (F:2) phrase 7 « Il été un peu fou, mais telemen rigolo »

Le lexique (**L**) est meilleur, les mots et les idées sont mieux intégrés ce qui amène une lecture plus fluide et une meilleure compréhension. Faïza, Mafalda et Alan placent des phrases subordonnées et Alan ajoute une emphase. La syntaxe se complexifie. Les phrases s'enchaînent mieux ainsi que les idées et elles se complexifient : ex. (M:2) phrase 1 « Pour fêter la mort de Jean Tinguely des personnes on créé une exposition. »

Le système de temps (**ST**) ainsi que la concordance des temps (**CS**) sont respectés. L'orthographe (**O**) s'est améliorée chez les trois enfants grâce aux différents outils mis à disposition et également à l'entraînement. L'apprentissage du français, durant ces quatre mois, a été consacré au thème de Jean Tinguely.

Des informations (**I**) nouvelles ont enrichi les trois textes bien en lien avec le champ sémantique de l'exposition de Jean Tinguely.

De plus les trois élèves ne retranscrivent plus la totalité du langage oral, ils entrent de manière positive dans l'écriture. Faïza conseille l'exposition, elle pense à son petit frère.

Concernant les postures, Faïza et Mafalda et Alan sont souvent dans des postures premières et scolaires, mais une petite touche de posture créative émerge dans le premier épaississement et le deuxième épaississement. De par leurs difficultés d'apprentissage, ils n'ont pas les outils pour s'adapter donc investir d'autres

postures. Ils leur manquent des acquis du « déjà-là » comme dit (Bucheton, 2014), mais ils progressent et ils le sentent.

Cet exercice d'épaississement est un facilitateur pour approfondir leur regard. Il aide également à prendre de la distance par rapport à ce qu'ils ont vu et entendu à propos de l'exposition et de la vie de JeanTinguely, mais également par rapport à leur premier jet.

Les élèves avaient des idées « plein la tête » et ils étaient en attente d'écrire ce premier épaississement. Ils avaient mis en place des stratégies d'aide en cas de blocage : se prêter leurs cahiers de ressources, dessiner un œil pour qu'ils pensent à regarder les panneaux affichés. Je les ai sentis investis dans cette tâche.

3.2.4. Analyse des deuxièmes épaississements (3), (décembre 2016)

Dans le cadre de l'établissement, des ateliers sur divers thèmes comme la vie de Jean Tinguely, ses rencontres avec d'autres artistes, ses voyages, ses œuvres, ses relations amoureuses ont été préparés notamment sous forme de jeux, d'énigmes, de parcours découverte. Puis, une visite guidée du musée de Jean Tinguely et Niki de St-Phalle à Fribourg a clos le thème. Malgré la longueur du thème, les enfants étaient toujours aussi motivés et intéressés et je n'ai pas senti de lassitude de leur part. Le résultat de cette expérience étendue sur plusieurs mois reste positif. Il ne faut donc pas craindre d'approfondir un thème et de le repenser.

Comme expliqué (point 3.2.p, 49) les notions scolaires (verbes, temps, etc.) ont été recherchées par les élèves dans des livres, outils indispensables pour l'apprentissage du français. Les enfants ont besoin de modèle de phrases, de mots et les livres d'auteurs le permettent.

Les apports linguistiques ont été complétés. Les élèves ont recherché d'autres connecteurs. Ils ont procédé de la même manière que pour le premier épaississement et ont complété leur jeu. Le champ sémantique a également été complété avec des mots ou des idées nouvelles.

La concordance des temps a été revue sous forme de jeu.

Analyse du deuxième épaississement de Faïza (F : 3)

Le détail des analyses des deuxièmes épaississements se trouve en annexe (7).

Le texte compte douze phrases avec un titre, une introduction (P.1+2). La partie principale compte 8 phrases (P.3 à 10) et la conclusion termine l'écrit (P.11+12).

Le deuxième épaississement s'est étoffé de 18 mots (**V**) ou groupe de mots nouveaux.

L'articulation entre les phrases (**AP**) s'est épaissie de huit connecteurs différents : l'opposition, le but et l'addition.

Le lexique utilisé (**L**) s'est enrichi grâce divers liens que cette élève a faits durant la recherche de mots (champ sémantique). Les phrases sont sémantiquement justes et il n'y a plus qu'une phrase subordonnée (P.6).

Le système de temps (**ST**) ainsi que la concordance des temps (**CS**) sont respectés. Concernant l'orthographe (**O**), les outils proposés sont aidants : sur 142 mots cette élève a 85 % de mots écrits correctement.

Les informations supplémentaires (**I**) sont toujours en évolution, quatre de plus que l'épaississement un et le texte de Faïza s'est épaissi de quatre informations supplémentaires.

Analyse du deuxième épaississement de Mafalda (M :3)

Le texte compte douze phrases avec un titre, une introduction (P.1 à 4), une partie principale (P.5 à 9) et une conclusion (P.10 à 12)

Du point de vue sémantique : Le vocabulaire (**V**) utilisé dans le compte-rendu est homogène ce qui amène une fluidité dans la lecture. Cette élève a trouvé 32 nouveaux mots ou expressions.

L'articulation entre les phrases (**AP**) s'est épaissie de 10 connecteurs différents : la cause/conséquence, l'opposition/coordination, temporel, l'addition et l'opposition.

Les phrases sont sémantiquement (**L**) justes et Mafalda n'a plus qu'une phrase subordonnée (P.8) contrairement à deux dans son premier épaississement.

Le lexique utilisé (**L**) s'est enrichi grâce aux divers liens que cette élève a faits durant la recherche de mots (champ sémantique). Les phrases sont sémantiquement justes et Mafalda place deux phrases subordonnées (P.8/10).

Le système de temps (**ST**) ainsi que la concordance des temps (**CS**) sont respectés. Concernant l'orthographe (**O**), les outils proposés sont efficaces : sur 172 mots cette élève a fait environ 84 % de mots écrits correctement.

Les informations supplémentaires (**I**) sont toujours en évolution, quatre de plus que dans le premier épaississement.

Analyse du deuxième épaississement d'Alan (A:3)

Le compte-rendu est composé de neuf phrases avec un titre. Le texte débute par une introduction (P.1 à 3), continue avec une partie principale (P.4 à 8) et se termine par une conclusion (P.9).

Le vocabulaire (**V**) utilisé dans le compte-rendu s'est étoffé d'adjectifs avec une bonne chronologie ce qui amène une fluidité dans la lecture. Cet enfant a trouvé 18 nouveaux mots ou groupe de mots.

L'articulation entre les phrases (**AP**) s'est épaissie de six connecteurs : la cause/conséquence, la coordination, l'addition, l'opposition et la comparaison.

Le lexique utilisé (**L**) s'est enrichi grâce aux divers liens que cet élève a faits durant la recherche de mots (champ sémantique). Les phrases sont sémantiquement justes et Alan place une phrase subordonnée (P.7) et a conservé l'emphase (P.8).

Le système de temps (**ST**) ainsi que la concordance des temps (**CS**) sont respectés. Concernant l'orthographe (**O**), les outils proposés sont performants : sur 132 mots, cet élève a fait environ 78 % de mots écrits correctement.

Les informations supplémentaires (**I**) sont toujours en évolution, cinq de plus que le premier épaississement.

Résultats d'analyse : 2^e épaississement

	Faïza	Mafalda	Alan
V. Vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes? Nombre de mots nouveaux.	Oui 18	Oui 32	Oui 18
AP. Articulation entre les phrases est-elles marquée efficacement? (Nombre de connecteurs différents)	Oui 8	Oui 10	Oui 6
L. Le lexique est-il adéquat? Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables?	Oui	Oui	Oui
ST Système de temps est-il pertinent? Les valeurs des temps sont-elles maîtrisées?	Oui	Oui	Oui
CS Cohérence syntaxique est-elle assurée La concordance des temps est-elle respectée	Oui	Oui	Oui
O. L'orthographe répond-elle aux normes? L'importance sera sur le % de mots écrits correctement	143 mots 86%	172 mots 86%	133 mots 77%
I. Informations ajoutées.	4	4	5

Le résultat d'analyse des deuxièmes épaississements de texte

La consigne est toujours la même et elle est respectée dans les trois comptes-rendus. Les deuxièmes épaississements montrent des améliorations tant sur le plan linguistique que sur la construction du texte. Le vocabulaire s'affine en mettant plus de précision dans les descriptions : ex. (F:3) phrase 5. « C'est pourquoi, il est célèbre mais c'est bin grâce à sa folie et son humeur ». Quel progrès, car les premiers jets étaient construits de phrases simples avec sujet + verbe + complément. Les trois enfants ont utilisé une diversité dans les connecteurs : temporel, cause/conséquence, opposition, but, additif, comparaison et leur utilisation est correcte voir pertinente dans certaines phrases : ex (M:3) « De cette manière, on comprend les envi et les soucis de ce créateur. » Des phrases subordonnées apparaissent dans les textes de Faïza et Mafalda et une emphase dans le texte d'Alan : ex. phrase 8. « Toute les caisses avait un nom, mais vraimet, Jean Tinguely est un génï fribourjoi. » De plus, cet élève utilise des expressions qui épaississent joliment son dernier texte. Les murs de mots (repère orthographique) ont été un support utilisé par les élèves. Les progrès sont époustouflants. Des échanges entre pairs ont amené les enfants à repenser leur compte-rendu et à passer de la transcription du langage oral à l'écriture. Certains élèves avaient oublié des informations. Ils ont écrit 3 ou 4 questions sur des étiquettes dont ils avaient besoin. Ils les ont lues et ont recherché les informations manquantes sur les panneaux, documents de références. J'ai également enregistré cette séance. Mafalda voulait écrire la réponse enregistrée ce qu'elle a fait, mais en résumant spontanément la réponse, car elle la trouvait trop longue. J'ai pris la découverte de Mafalda et nous en avons parlé. Les élèves ont compris que le langage parlé ou oral ne pouvait pas être transcrit totalement à l'écrit.

3.2.5. Synthèse d'analyse des travaux des trois élèves

Malgré des difficultés d'apprentissage, ces trois élèves montrent déjà des compétences : la concordance des temps, la cohérence syntaxique, certaines règles en orthographe. Ils ont une bonne marge de progression et c'est très encourageant. Cet exercice montre une attitude différente des élèves face à l'écriture d'un texte. Les élèves étaient préparés, ils avaient un bagage de connaissances et des apports linguistiques qui les sécurisaient : ils ont pu entrer dans l'écriture sans la peur de faire faux. L'activité avait du sens. Leurs comptes-rendus seront publiés dans le

journal de l'école « L'Écureuil » et ils seront lus par les camarades de l'école, les enseignants, les familles des élèves. Malgré des difficultés dans les apprentissages, l'écriture s'avère être un exercice abordable pour les élèves de la classe de soutien. Cet outil se montre exigeant : dans les notions enseignées, dans le temps mis à disposition, dans les outils proposés selon les besoins des enfants. Les mini leçons se sont avérées bénéfiques, car un enseignement court, réfléchi, pertinent se montre efficace, mais il faut veiller à toujours laisser une trace écrite visible dans la classe ou dans un cahier de ressources. Les résultats prouvent l'efficacité de l'épaississement de texte.

Les élèves restent dans des postures plutôt premières ou scolaires. Je devrai également sortir de ma posture d'enseignement ou de contrôle et m'orienter plus souvent vers la posture d'accompagnement dans l'apprentissage de l'écriture. Toutes les postures sont nécessaires, mais à des moments différents et selon des situations différentes.

Au terme de cette analyse, je peux donc répondre à ma question en disant que l'épaississement de textes, tel que proposé par Dominique Bucheton a été profitable pour Faïza, Mafalda et Alan. La démarche a été investie, de bout en bout, sans grande lassitude et les étapes entre les textes (visites, activités, mini-leçons...) ont pu servir de support à cette pratique d'écriture. Ces élèves sont en chemin vers le « sujet écrivain ».

3.3. Les entretiens finaux

Il me paraissait important d'avoir un retour des enfants sur le vécu de cette entrée différente dans l'écriture. J'ai passé à nouveau un moment avec chaque élève et ceci fin janvier 2017. Il y avait de magnifiques rayons de soleil qui pointaient dans la salle de classe. L'ambiance était détendue et les enfants se montraient très calmes et réfléchis ce matin-là.

E : **As- tu apprécié cette manière d'écrire, ne pas corriger un texte, mais l'épaissir à plusieurs reprises ?**

F. Ah oui, mais ce qui était cool, c'est tout ce qu'on a vu pour faire ça. Et les gens ont trop aimé Tinguely et on est obligé d'aimer. D'habitude, c'est plus énervant !

C'est top, mais on a encore du boulot. Ma maman a dit que c'était plein de fautes les textes. On va pas les corriger pour les mettre dans le journal ?

E : **Oui, ils seront corrigés pour les publier dans « L'écureuil²².**

M : *Alors moi j'ai bien aimé parce que je savais quoi écrire. Tu nous aidais bien et pis cette expo elle était vraiment bien. Si tu nous avais donné un thème comme « mes vacances » je t'aurais rien dit. Maman elle dit qu'il faut rien dire ce qu'on fait. Alors « je boucle mon four à Bolo Rei²³ ». Pis les fautes, bin j'en fait trop et c'est tout rouge mes textes.*

A : *Pas pire qu'autre chose. Mais là je connais Jean, il est vraiment fun avec ces machines. J'ai essayé d'en faire, mais, tout est à la poubelle. Bon écrire encore trois ou quatre fois, c'est bon, pas nécessaire et on passe à autre chose! Pis pour les fautes, faut plus rien corriger en fait ça sert à quoi les corrections ? À rien !*

E : **Qu'est-ce qui t'as aidé à écrire les comptes-rendus ?**

F : *Tout ce qu'on a vu et ce qui nous ont dit. Les panneaux dans le coin Tinguely, pas besoin de chercher des heures !*

M : *Bon on pouvait parler ensemble et on se disait les idées. Mais c'est bizarre parce qu'ils devraient être tous les mêmes les textes à part des combines !*

A : *Si t'es un peu malin, tu regardes les panneaux et pis t'écoutes un peu et pis tu lis les livres et pis tu bidouilles tout ça. C'est hyper facile !*

E : **Quel est ton texte préféré et pourquoi ?**

F : *Le troisième bien sûr parce que c'est le plus long alors je dis plus de choses. Mais quand même toute une vie dans 12 caisses alors ça, j'en reviens toujours pas !*

M : *Moi c'est le deuxième texte. Dans le premier texte c'est trop court et dans le troisième, y'a des choses qui servent à rien. Tinguely c'est un génie et j'aime bien sa femme. Les dames elles sont grosses et*

²² Journal de l'établissement de Romont qui est publié à la fin juin de chaque année scolaire.

²³ Gâteau des Rois.

tout le monde trouve ça beau, mais c'est juste parce que c'est pas vrai !

A : Mais les trois y sont beaux. Le premier c'est un turbo y s'lit vite. Le deuxième y dit les choses du gars de la Verrerie, trop top. Et le troisième y redit que cette expo était fun parce qu'on était NOUS les artistes. Faut juste expliquer et on est tous des Tinguely !

E : **Nous avons travaillé l'épaississement de texte, mais peux-tu m'expliquer le sens de ce terme ?**

F : C'est apprendre des choses et les écrire. Mais y'a pas que la longueur qui change. Les mots doivent être mieux mis ensemble et il faut pas de gros mots, c'est ça ?

M : C'est grossir le texte et c'est mettre du liant. Bein il faut raconter plus de choses et mieux. Il faut mettre des synonymes et plein de verbes et l'affaire est belle !

A : C'est rajouter des mots, des infos !

A : Tu nous as pas dit si c'était bien ?

E. **Oui, je vous ai déjà dit que vos textes m'ont fait rire, car vous avez trouvé de belles expressions, des phrases pleines d'humour et le plus important, vous savez beaucoup de choses et vous aimez apprendre ! Vous avez compris ce que c'est maintenant que l'épaississement de texte !**

Synthèse des entretiens finaux

Les élèves ont apprécié cette pratique d'écriture, car elle avait du sens, leurs textes seront partagés et lus par d'autres lecteurs (et pas uniquement la maîtresse), la motivation était différente. Le thème était parlant pour eux grâce à l'interaction de l'exposition : ils ont lu des commentaires, ils ont vu, appris et essayé d'assembler divers matériaux afin d'en faire une œuvre à la Tinguely. Ces processus ont été déclencheurs pour la mise en écriture, ils avaient des choses à raconter et ils se sont mis au travail avec un grand sérieux.

Ces élèves ont encore un rapport assez fort avec la "faute", car dans leurs travaux, ils sont les habitués d'un système scolaire persuadé qu'un bon enseignant est un correcteur de tous les travaux des élèves et astreint les enfants à en faire de même. L'école, en général, pointe le faux, mais les parents de Faïza et certainement

d'autres parents également. Dommage que les compétences maîtrisées ne soient pas relevées à l'école comme à la maison.

Les outils ont été d'une grande utilité et l'enseignante avait un rôle de guide si besoin était.

Ils ont compris l'épaississement de texte et sont capables de l'expliquer avec leurs mots.

Pourtant, cet outil a des limites, car Alan pense qu'il faut passer à autre chose maintenant. Cet élève a dévoilé une petite partie d'authenticité et il a pris des risques. Je vais continuer l'écriture, c'est certain, mais en variant les styles de textes. Ces mêmes élèves étaient également curieux d'avoir mon retour sur leurs travaux, chose que j'avais déjà faite à maintes reprises. Ils ont un tel besoin d'être rassurés et surtout d'être félicités pour leur investissement et leur implication dans ce travail d'épaississement de textes. Cette forme de travail serait « désangoissante » pour des enfants montrant des difficultés d'apprentissage.

4. Discussion

En m'appuyant sur les aspects théoriques de ce travail, j'ai eu des renseignements concernant la profitabilité de cet exercice d'écriture auprès des trois participants de cette étude.

Mais l'élève ayant des difficultés est avant tout un enfant. À l'école, l'enfant est en permanence en interaction avec ses pairs et les différents intervenants, il noue des relations qui agissent sur son comportement et ses émotions. Chaque situation entraîne des conséquences positives et négatives. Pour réfléchir, agir, penser, l'élève a recours à des capacités cognitives, mais aussi à des éléments touchant son affectivité, car ces deux pôles sont intimement liés. La difficulté peut émerger puis prendre ancrage et la spirale de l'échec s'instaure avec le paradoxe de l'aide et des redondances interactionnelles (point 1.2.1., p.9). Il est bon de stopper ces mécanismes en guidant l'énergie, les ressources et le « déjà-là » de l'élève vers les apprentissages. L'enfant, fort de ses compétences peut se rassurer, se désangoisser et accéder à l'écriture.

Il en a été de même pour Faïza, Mafalda et Alan qui sont entrés dans l'écriture avec une belle implication et grand sérieux.

Le « sujet écrivain » développe des compétences d'écriture en proposant : un temps de « maturation » du texte et dans cette situation « l'épaississement », le développement personnel et le sens que l'élève donne à l'écrit. Il faut éveiller sa curiosité, l'intéresser en utilisant des supports adaptés à son âge et choisir des situations où il a quelque chose à dire. L'école peut se faire dans une bibliothèque, lors d'une exposition ou d'un spectacle et l'élève peut écrire ce qu'il a vu, entendu et vécu. « Le sujet écrivain » a le désir d'être lu, mais pas uniquement par l'enseignant. Il veut mettre son compte-rendu ou son texte au « service » d'un lecteur.

Les comptes-rendus de Faïza, Mafalda et Alan seront publiés dans « L'Écureuil 2017 », grande fierté pour eux.

L'étayage paraît être un élément crucial de l'épaississement de texte. Les apports, enseignés sous forme de mini leçon (point 1.2.3., p.20) et selon les besoins des enfants, doivent être courts, explicites, visibles dans la classe ou dans des cahiers

de ressources. L'enseignant reste en retrait et guide les recherches de l'enfant, valorise les acquis, vise à relever le juste et les richesses d'une production d'élève plutôt que marquer la faute.

Durant le travail d'écriture, l'élève, en fonction des difficultés qui se présentent pendant la tâche, modifie ses postures (point 1.2.2., p.14), les change durant le travail et selon le sens nouveau qu'il lui donne. L'enseignant, de son côté, met également en place différentes postures qui influencent le travail de l'élève.

Durant l'écriture du premier jet des élèves, j'étais dans une posture de contrôle puis j'ai adopté une posture d'enseignement ce qui a amené les élèves à rester dans des postures plutôt scolaires ou premières. Puis dans le premier et le deuxième épaississement, je pense avoir utilisé d'autres postures d'accompagnement et de réflexion.

Pour les élèves, l'évolution des textes montre également un changement de postures. Dans le premier jet, on voit des postures scolaires et premières cependant dans les deuxièmes épaississements, on perçoit plutôt une posture créative. On remarque une mise à distance dans le texte de Faïza (**F:3**) : «(P.9) Pourtant, toute sa vi et ses oeivres sont reuni dans douzes caisses. 10. C'est vraiment peu. 11. Je recommande sette exposition, car elle est pour les enfants. »

L'évolution des comptes-rendus de Faïza, Mafalda et Alan est au-delà de mes espérances et ils sont des « sujets écrivants ».

Le rôle de l'école est également de rendre la culture accessible aux élèves. La classe est un lieu avec une hétérogénéité dans plusieurs domaines : de perceptions diverses, des milieux différents, des intérêts opposés. Il me paraît essentiel de proposer homogénéité culturelle. L'école doit offrir un accès à la culture qui améliore l'accès à l'écriture.

Je frissonne de joie et d'émotion, car grâce à ce travail j'ai assisté à la naissance de Faïza, Mafalda et Alan comme « sujets écrivants ».

5. Conclusion

Il est loin le temps où les hommes se servaient des parois des grottes pour communiquer : un moyen défiant les siècles, mais comme a relevé Mafalda : « Ils pouvaient pas les déplacer les grottes ! » Les hommes ont recherché des moyens transportables pour leurs écrits comme : la pierre, le papyrus puis le parchemin, le papier et aujourd'hui la tablette numérique. Bien plus qu'un support, l'homme a voulu laisser des traces écrites. L'humanité n'a cessé d'évoluer dans tous les domaines et l'enseignement ne fait pas exception. Le maître ne se retrouve plus face à une classe de 30 ou 40 élèves en transmettant les connaissances de manière frontale, pourtant il avait déjà compris l'importance des apprentissages enseignés par les pairs. Nos ancêtres ont été de vrais explorateurs et d'ingénieux découvreurs, mais qui aurait prédit qu'au 21^e siècle, on assisterait aussi à la naissance du « sujet écrivain » !

L'élève a également un message à exprimer ce qui amène à poser un regard nouveau, une vision valorisante de l'enfant. C'est une personne avec des émotions qui pense et réfléchit, une personne à écouter, à respecter et à accompagner. La transmission des apprentissages se modifie et aujourd'hui, on privilégie un enseignant qui guide plutôt qu'il ne contrôle, qui reste en retrait pour observer plutôt qu'il soit toujours devant la classe.

Malgré cette évolution, la vie de la classe n'est pas un fleuve tranquille. Les rapides, parfois difficiles à éviter, charrient des découvertes surprenantes.

Pour maintenir la motivation durant ces mois de travail, il a fallu « prendre le pouls » de la classe et adapter les activités. Le mémoire, par son exigence de retranscription des observations, s'est révélé une aide précieuse. Il a mis en évidence un message important à l'élève : « tu as des idées, tu es capable, j'ai confiance en toi et en tes compétences ! » avec au bout du compte, moins de retenue dans l'exercice complexe de l'écriture. En approchant le thème de Jean Tinguely avec humour, avec des rencontres et des échanges de qualité, il a permis à plusieurs enfants de modifier leur représentation de l'écrit de manière plus positive. Le travail d'épaississement, un chemin vers l'écrit encombré ou libéré, a obligé les élèves à prendre du recul sur

leurs connaissances donc sur leurs textes. Les élèves ont vraiment « rencontré » l'écriture et les textes de Faïza, Mafalda et Alan sont de pures merveilles.

Au terme de ce temps de recherche, l'épaississement de texte reste un exercice ardu, mais pas insurmontable. L'atelier d'écriture est un espace qui a gagné sa place dans ma pratique d'enseignante, car il offre de nombreuses possibilités de diversification, d'adaptation aux ressources et difficultés de chaque enfant. Les travaux montrent une évolution impressionnante depuis les premiers jets jusqu'aux deuxièmes épaississements. Il est donc possible d'amener les enfants vers l'écrit en renforçant l'idée qu'ils sont des « sujets écrivant » (Bucheton) et la magie de l'écriture fera le reste.

Et de mon côté, les idées pour la suite se bousculent déjà. Le travail d'épaississement va se poursuivre en proposant un autre thème, en observant les élèves, en les aidant s'il y a une demande et, surtout, en les laissant écrire. L'enfant en difficultés est avant tout un enfant qui a accès à l'écriture. Mon rôle d'enseignante est de proposer aux élèves une rencontre avec l'écriture et ils seront peut-être les « sujets écrivains » d'aujourd'hui et de demain.

De plus, j'espère conserver ma fierté d'être ressortissante du même canton que Jean Tinguely et ne cesser de m'émerveiller en découvrant non pas des fautes d'orthographe mais des richesses orthographiques :

« Jean Tinguely est fribour joie ».

(Alan, 2016)

6. Bibliographie

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5-18.

Auzias, M. & De Ajuriaguerra, J. (1986). Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant. *Enfance*, 39(2), 145-167.

Beliveau, M-C. (2002). *J'ai mal à l'école : troubles affectifs et difficultés scolaires*. Montréal : Editions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Besse, J.-M. & l'ACLE, (Association pour les apprentissages de la communication, de la lecture et de l'écriture) (2000). *Regarde comme j'écris ! Ecrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris : Magnard.

Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : édition Retz.

Brigaudiot, M. (2004). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette.

Célestin-Westreich S. & Célestin L-P. (2008). *La prévention de l'échec scolaire, une notion à redéfinir*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2000). Les écrits « intermédiaires », *La lettre de l'Association DFLM26*, pp. 23-27.

Chabanne, J.-C. (2002). *Ecrire en ZEP un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave Edition.

Chauveau, G., (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris : Magnard.

- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages : Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Coppens, B. & Lemaitre, P. (2007). *L'atelier des mots*. Buxelles : Castermann.
- Côté, C. & Giancesin, F. (2009). *Ecrire... pourquoi pas !* Montréal : Chenelière Education.
- Curonici, C. & McCulloch, P. (2007). *Psychologues et enseignants, regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- De la Monneraye, Y. (1991). *La parole rééducatrice : La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*. Toulouse : Privat.
- Desvignes, M.-J. (2000). *La littérature à la portée des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Tournai : Magnard.
- Friot, B. (2013). *La Fabrique à Histoires*. Toulouse : Edition Milan.
- Gautier, T. (1973). *Mademoiselle de Maupin*. Fribourg, Suisse : Edition de Lac.
- Groupe EVA. (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- Jean, G. (1987). *L'écriture, mémoire des hommes*. Gallimard : Découvertes, n°29.
- Marc, E. & Picard D. (2004). *L'école de Palo Alto : Un nouveau regard sur les relations humaines*. Paris : Retz.
- Meirieu, P. (2001). *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?*, PEMF.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en 1^{re} année et pour le reste de la vie*. Montréal : Chenelière.

Nadon, Y. (2007). *Ecrire au primaire : réflexions et pratiques*. Montréal : Chenelière/Didactique.

Pennac, C. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.

Penloup, M.-C. (2006). Passage à l'écriture et rapport à l'écrire à l'adolescence. *Langage et pratiques*, 37, 20-28.

Queneau, R. (1947) *Exercices de style*. Paris : Gallimard.

Vygtsky, L.S. (1987). Pensée et langage (3^e éd.). La Dispute : Paris.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Sites internet

Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3e
http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Ecriture_M_3.pdf

Origine de l'écriture – Les premières traces écrites de l'humanité
<http://www.hominides.com/html/dossiers/ecriture-origine-naissance-premieres-ecritures.php>

Le jogging d'écriture
<http://www.lpamphile.fr/le-jogging-d-ecriture-a93494935>

Dominique Bucheton : Accompagner les transformations du métier enseignant
<http://95.snuipp.fr/neovo/spip.php?article95>

Annexe 1 : questionnaire pour entretien de départ

Questionnaire : entretien(s) de départ

1. Est-ce que pour toi commencer à écrire quelque chose, te demande de faire un effort de volonté ?
Qu'est-ce qui t'aide à écrire ?
2. Est-ce que pour toi apprendre à jouer avec les mots t'aide à écrire ?
Qu'est-ce qui t'aide en jouant avec les mots ?
3. Est-ce que pour toi savoir écrire, c'est écrire sans fautes ?
4. Est-ce que pour toi, avant de te mettre à écrire, il faut te mettre à réfléchir, à penser ?
5. Est-ce que pour toi, écrire te permet de rêver ?
6. Est-ce que pour toi les meilleurs textes s'écrivent facilement, d'un seul jet ?
7. Est-ce que pour toi écrire c'est la transposition graphique de la parole ?
8. Est-ce que pour toi, tu es obligé(e) de connaître le sens et l'écriture de tous les mots du dictionnaire pour bien écrire ?
9. Est-ce que tu culpabilises face aux fautes d'orthographe ?
Cela signifie : se sentir coupable, fautif.
10. Est-ce que tu dois être inspiré(e), avoir des idées pour pouvoir écrire ?
11. Est-ce que tu aimes écrire des textes ?
Pourquoi ?
12. Pour toi écrire c'est ...
13. D'après toi, combien de temps penses-tu écrire durant une journée d'école ?

Annexe 2 : les entretiens de départ

Les abréviations : Enseignante : **E** Faïza : Mafalda : **M** Alan : **A**

Les questions sont numérotées de 1 à 14

E. 1 Est-ce que pour toi commencer à écrire quelque chose, te demande de faire un effort de volonté ?

- F. Tout dépend de l'idée que tu nous donnes hum... Si elle est bien, j'écris, mais si le thème est pourri (branle la tête et hésitation), je rêve à des meilleures choses !
- M. Bin oui (se met les mains dans les cheveux), et beaucoup d'efforts (secoue les mains).
- A. Non, ça vient tout seul (gonfle les pectoraux), J'suis un artiste !

E. 1b Qu'est-ce qui t'aide à écrire ?

- F. Hum ! Quand on fait le départ avec un jeu rigolo, t'en as beaucoup, mais tu les oublies des fois (parle doucement de peur de dire quelque chose de mal.) Moi, j'ai des idées et pis les autres m'aident aussi mais je les écoute seulement !
- M. J'aime pas écrire ! J'aime que lire (fait le geste de tenir un livre dans les mains).
- A. Mystère... (silence) ça vient tout seul, comme les grands (se lève et fait un sourire sur son visage) !

E. 2a Est-ce que pour toi apprendre à jouer avec les mots t'aide à écrire ?

- F. Alors ça oui, moi j'aime jouer parce que les mots ils peuvent se déguiser, (silence) on peut les mettre ensemble et c'est rieur !
- M. Oui, c'est amusant, mais en groupe. Écrire c'est trop dur ! Et ça sert à rien ! Ma grand-maman (sort de sa poche une photo de sa grand-mère et me la met sous le nez) elle sait pas écrire et elle se débrouille ! Moi je lui ressemble trop, ils disent tous ça (elle me fixe dans les yeux) !
- A. Non, et c'est pour les mioches (pointe les filles du doigt), mais les livres, c'est mieux !

E. 2b Qu'est-ce qui t'aide en jouant avec les mots ?

- F. J'en comprends plus, de mots, et ils me viennent dans ma tête des fois quand c'est mieux. j'écris des histoires (blablablabla...) C'est rigolo.
- M. « On se poile » et moi je comprends mieux les mots difficiles !
- A. (Pas de réponse et branle la tête) J'ai dit non avant !

E. 3 Est-ce que pour toi savoir écrire, c'est écrire sans fautes ?

- F. Alors j'écrirais jamais, c'est sûr (fait oui avec le tête) !
- M. Elle est incroyable ta question (rire) ! Mais c'est impossible, même toi (me montre du doigt) tu nous dis que tu fais encore des fautes !

- A. J'en ai trop bavé avant (ancienne classe), les fautes c'est comme ça et on n'en meurt pas (fait semblant de mourir en tombant de sa chaise), y'a qu'les profs qui souffrent (rire) !

E. 4 Est-ce que pour toi, avant de te mettre à écrire, il faut te mettre à réfléchir, à penser ?

- F. Il faut que je mette de l'ordre dans ma tête (secoue sa tête) parce qu'autrement je sais pas quoi écrire et tu comprendrais rien !
- M. Alors c'est mieux, j'écrirais n'importe quoi (silence et fait le geste d'écrire avec sa main). Je dois penser plus qu'à ça ! Je réfléchis à des livres que j'adore. (Elle se met les mains sur son ventre à la place du cœur). Oui, je fais ça !
- A. Moi, j'écris au bol ! Avant, je me faisais tout l'temps engueulé quand j'écrirais des insultes pour rire ! Alors si je m'arrête pas, j'écris des choses qui plaisent aux profs (grand sourire) !

E. 5 Est-ce que pour toi, écrire te permet de rêver ?

- F. Je rêve quand je fais rien (elle se met la tête dans ses bras). Comment on peut rêver en écrivant (silence en me fixant) ?
- M. Alors non et encore moins à l'école (montre le sol avec son doigt) !
- A. Rêver, c'est pour les gonzesses (elle fait un signe de la tête vers les filles) !

E. 6 Est-ce que pour toi les meilleurs textes s'écrivent facilement, d'un seul jet ?

- F. Oh, c'est les gens qui écrivent des livres (regard interrogateur) ou bien toi et les autres maîtresses, mais pas les enfants (long silence). Les autres n'aiment pas trop écrire à l'école ! Moi j'aime pas parler pour dire du faux !
- M. Moi pas, mais les autres oui (pointe ses pairs du doigt). Oh, génial d'écrire un livre en une fois ! Sans manger, sans dormir, mais jamais moi, j'suis trop n... (met ses doigts en croix sur la bouche). Ah, je dois plus le dire. Je suis pas très bonne en écrire des textes, mais je m'améliore !
- A. Le crayon y va tout seul, comme les stars !

E. 7 Est-ce que pour toi écrire c'est la transposition graphique de la parole ?

- F. Mais ça veut dire quoi ? (Silence) Ah, tout ce que je dis je l'écris? Pas possible, je serais crevée (gros soupir)
- M. Eh, j'espère pas parce que tous les gros mots, les bagarres (fait les poings), bon je peux être aussi sympa (sourire forcé), et je pourrais écrire, mais pas tout ce qui est dans ma tête et que j'aimerais dire!
- A. Les extraterrestres peut-être (grand rire, se lève et mime un robot) !

E. 8 Est-ce que pour toi, tu es obligé(e) de connaître le sens et l'écriture de tous les mots du dictionnaire pour bien écrire ?

- F. Ah, mais si je sais tous les mots, je viens plus à l'école. Tu seras au chômage (silence) ! Heureusement que non, j'écirais jamais ! Mais t'as des questions bizarres !
- M. Bon si tu veux comprendre un texte, c'est mieux de connaître ce que les mots veulent dire. C'est du chinois autrement. Mais on peut pas savoir tous les mots (long silence). On sera vieux quand on saura tout. Bon tous les vieux ils savent pas tout, ma grand-maman elle sait pas tout, mais elle sait tout pour moi ! Mais elle m'explique ce qu'elle sait !
- A. Mais tu veux que des stars, faut quand même bosser à l'école ! Autrement, tu restes à la maison tranquille devant la télé (mime la télécommande dans la main droite et bouge les doigts) ou l'ordi !

E. 9 Est-ce que tu culpabilises face aux fautes d'orthographe ?

- F. Culpabilisé ? c'est quoi ?

E. 9 Cela signifie : se sentir coupable, fautif.

- F. Mais je vole pas si je fais des fautes (long silence) Ah, je crois que j'ai compris de travers. Mais si je fais des fautes oh, (silence), c'est quand même pas grave !
- M. Non, mais tu nous dis que c'est normal, l'école c'est faire des fautes!
- A. Pas un souci pour moi !

E.10 Est-ce que tu dois être inspiré(e), avoir des idées pour pouvoir écrire ?

- F. Pas d'idée ! Pas d'histoire !
- M. C'est mieux, si je t'écis toujours le même mot. J'écis mais, ça veut rien dire ! Résultat, oui, des idées = des textes !
- A. Des jours avec et des jours sans ! Mais facile en général d'écrire !

E.11a Est-ce que tu aimes écrire des textes ?

- F. Oui, si c'est pas une évaluation ! Et non, si c'est une, glaglagla j'ai peur !
- M. J'avais adoré raconter sur l'iPad mon histoire, mais l'écrire, (avec ironie) super pour moi, à l'école on fait que ça !
- A. Trop cool pour moi, pas un problème!

E.11b Pourquoi ?

- F. Ma maman elle me donne des sous pour les bonnes notes ! Autrement, elle s'en fout !
- M. J'écis mal, les feuilles sont petites, c'est trop comme l'école. A la maison, j'ai des grandes feuilles et j'ai inventé une langue. Les Égyptiens ils ont fait ça. Mes histoires c'est des dessins !
- A. Mieux ça que le reste !

E.12 Pour toi écrire c'est ...

- F. Tout ! Rigolo, énervant des fois, et écrire à deux... c'est top !
M. C'est trop bête d'avoir des mains. J'aime que les yeux, les pieds et le reste !
A. C'est raconté ma vie de m..... !

E.13 D'après toi, combien de temps penses-tu écrire durant une journée d'école (une journée compte 5heures)

- F. Oh, la la ? Aucune idée, mais 4 heures ? On fait qu'écrire à l'école !
M. J'sais pas (hésitation) 4 heures et demie ?
A. Mais on écrit tout le temps (silence) ah, non pas à la gym, pas au bricolage, hum ! 1 heure 13 minutes 41 secondes ah ! La précision d'un chef !
A. C'est quoi la réponse du temps de qu'on écrit ?

E. 14 Alors durant 1 mois, j'ai relevé le temps où vous aviez des activités écrites. La semaine compte environ 23 heures 30, mais il faut savoir que durant la gymnastique, le bricolage, le catéchisme vous n'écrivez pas. Donc vous écrivez pendant 4 heures 45 minutes = 57 minutes par jour.

- F. Mais c'est pas possible !
M. Seulement ! On fait que d'écrire à l'école pourtant !
A. Y'a un blême !

Annexe 3 : Questions pour évaluer les écrits

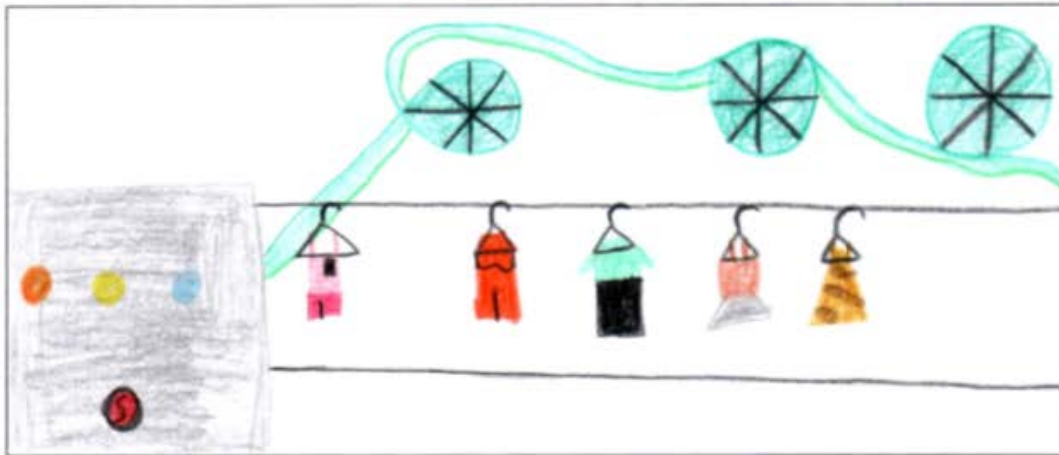
Questions pour évaluer les écrits

Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique		<p>① - L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quel faire ?) ?</p> <p>- A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ?</p> <p>- L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?</p>	<p>④ - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels : <i>d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>)</p> <p>- La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</p>	<p>⑦ - La construction de l'écrit est-elle adaptée au type d'écrit des informations mises en œuvre ?</p> <p>- Les marques de l'écrit sont-elles adaptées, interprétables, adaptées du discours, utilisables ?</p>
Sémantique		<p>② - L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>- Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)</p> <p>- Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p>	<p>⑤ - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>- L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</p>	<p>⑧ - Le lexique est-il adéquat d'imprécisions ou de répétitions ?</p> <p>- Les phrases sont-elles acceptables ? (absence d'ambiguïté...)</p>
Morphosyntaxique		<p>③ - Le mode d'organisation correspond-il aux types de textes choisis ?</p> <p>- Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? (homogène ? par exemple imparfait/passé simple pour un récit...)</p> <p>- Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</p>	<p>⑥ - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</p> <p>- La cohérence temporelle est-elle assurée ?</p> <p>- La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</p>	<p>⑨ - La syntaxe de la phrase est-elle acceptable ?</p> <p>- La morphologie verbale est-elle acceptable ? (absence d'erreurs de conjugaison...)</p> <p>- L'orthographe est-elle maîtrisée ?</p>
Aspects matériels		<p>⑩ - Le soutien est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...)</p> <p>- La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...)</p>	<p>⑪ - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)</p>	<p>⑫ - La punctuation de la phrase est-elle adaptée ? (virgules, parenthèses, points, etc.)</p> <p>- Les majuscules sont-elles utilisées correctement ?</p>

Annexe 4 : Les textes originaux de Faïza, Mafalda et Alan

Mon prénom : Faïza.....1.

Jean Tinguely avec ces machines...

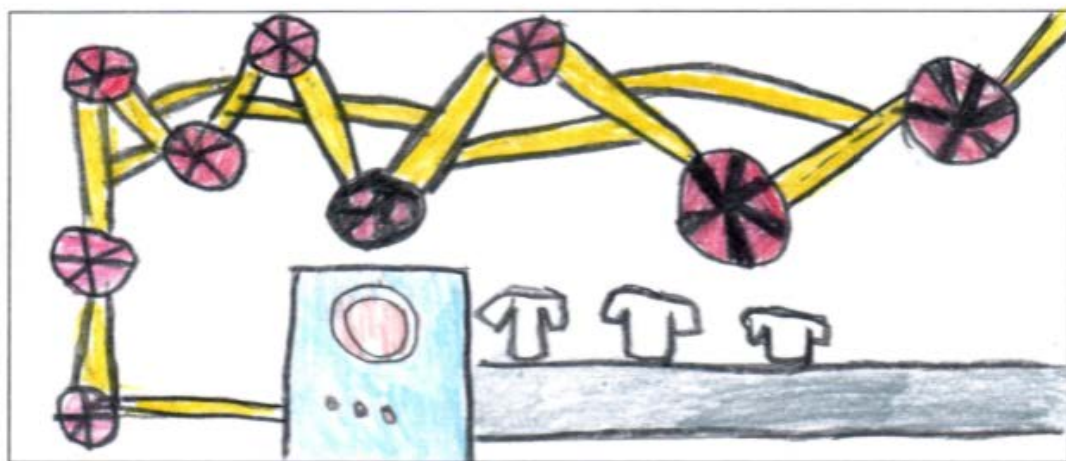


On as vu plein de machine de
Jean Tinguely. La première machine était maître les
textes et les fibres au bon endroit. La deuxième
machine c'est la machine à déguisement on devait
sachier avec la musique. La troisième machine
c'était une machine avec des tube on devait
le placer dans l'onde. La quatrième machine
on devait maître des pts sur le son et il tombe.

J'ai bien essay les machines de Jean
Tinguely

Mon prénom : Mahedda

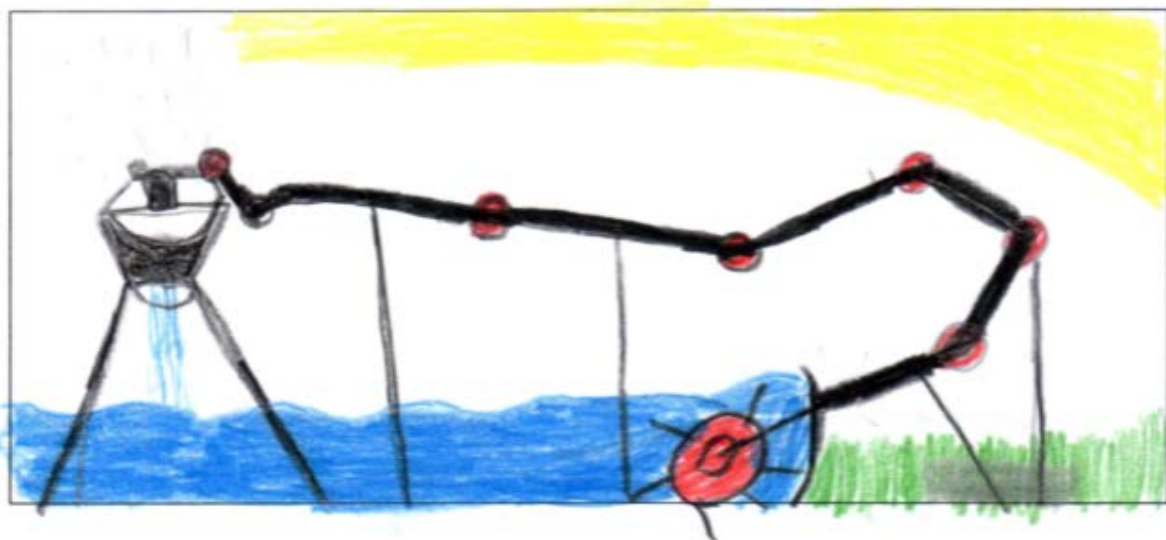
Jean Tinguely



J'ai aimé la réalisation de carnaval.
J'ai beaucoup aimé le film de Jean Tinguely.
J'ai moins aimé la réalisation de l'explorer.
Les folies de Jean Tinguely étaient jolies.
J'ai adoré quand la femme a raconté l'histoire de Jean Tinguely. Je préfère la réalisation de photo de ces amis et de sa femme. J'ai adoré les machines de Jean Tinguely. S'était bien de poser des

Mon prénom : Alan 1

par Tinguely



la visite des biote

je comance par une machin qui vibre et ont a mi
les biot de conserve de su. et apré on a fait le
portré de Jean Tinguely. et on a fait le poré
de ca vie. et on a fait tourné la manivelle et
on a fait tourné des diogu. Il avé asi un frigo. et
jé din émé.

Mon prénom : Faliga 9

Une exposition sur Jean Tinguely



Jean Tinguely est ^{un} artiste. On fête les 25 ans de sa mort. Des gens ont créé une exposition elle était sous un parc où on pouvait toucher s'étaient des jeux. Il a créé plein de machines. Jean Tinguely utilisait des objets des barbi, assiettes, fourchettes... Il était un peu fou mais tellement rigolo. Sur la scène (sa vie) il était vieux et portait des lunettes. Il a

Mon prénom :

recontrer Niki de Saint Phalle qui a
devenn sa deuxième femme. Elle est aussi
artiste.

Toute sa vie était dans danse suisse.
En tances moi ma vie elle sera dans
plus de crâtes mais j'ai eue le temps.
Je pense que mon petit frère aimerait
aller.

Mon prénom : Maïmouna 2.

Team Tinguely



Pour fêter la mort de Jean Tinguely les personnes on crée une exposition. Elle passait de ville au ville. Sa vie et ses oeuvres étaient dans des caisses. S'était une exposition pour enfants parce que on pouvait toucher et jouer et construire. On a appris que cet artiste utilisait des objets de récupération: des fourchettes, des assiettes, des cuillères...

On sait que Jean Tinguely avait une femme
qui faisait des femmes rondes et bizarres.
J'ai aimé l'exposition parce qu'elle était différente
des autres.

Mon prénom : Alan 2

Le artiste fou

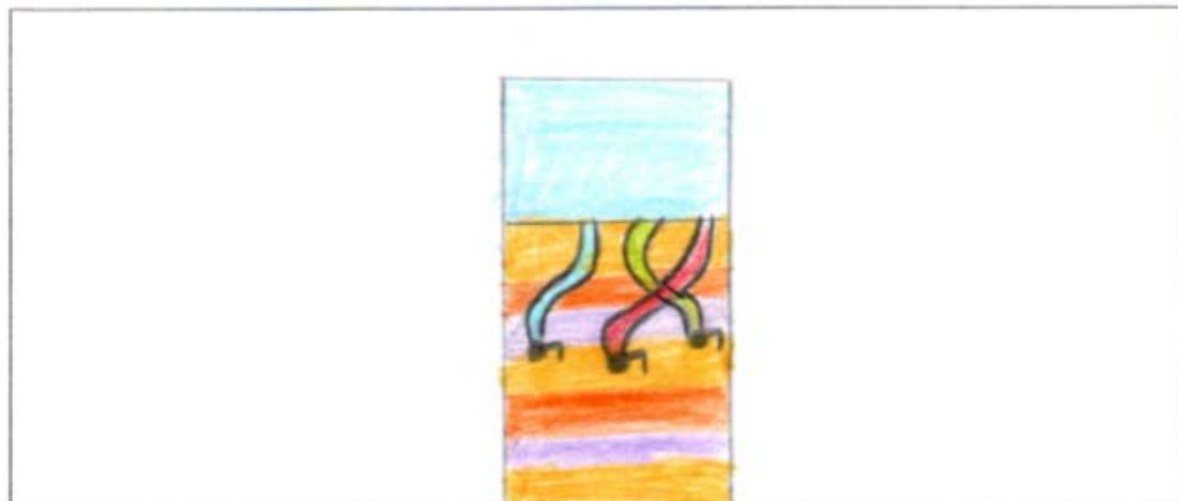


Jean Tinguely est friboure joie. Cette année
fête sa more. C'est bizarre de fête une more.
Mê c'est un artiste célèbre. Il a marié une
artiste Niki de Phalle. Ensemble ils ont créé
de œuvres.

A l'exposition s'il y a génial on a pu touché construis
et cet nous les artiste. Ma crasse préféré et celle
qu'il dessiné en tournant une manivelle. tout le matériel
qui lui sert c'est de la récup. prénant tout son génie
et bon ses œuvre

Mon prénom : ...Faïza...3.....

Une exposition sur Jean Tinguely.



Jean Tinguely est un artiste mais il est mort. Alors des
jeux ont organisé une exposition pour découvrir sa
vie, ses machines, ses œuvres. Pour construire ses machines,
il prenait des objets comme : assiettes, des jeux, des
fourchettes, etc. Ses machines sont connues dans beaucoup de
pays. C'est pourquoi, il est célèbre mais c'est bien grâce à sa
folie et son humour. Il a rencontré Niki de St-Phalle
qui sera sa 2ème femme. Cependant, ils ne disent pas

Mon prénom :

s'ils ont eu des enfants. Jean Tinguely est un génie
des machines. Pourtant, toute sa vie et ses œuvres sont
rennées dans de petites caisses. C'est vraiment peu. Je
recommande cette exposition car elle est pour les enfants.
En effet, ils ne se font pas grand-chose car pour
comprendre cet artiste, les enfants peuvent regarder,
toucher, construire.

Mon prénom : Mafalda 3.

Jean Tinguely



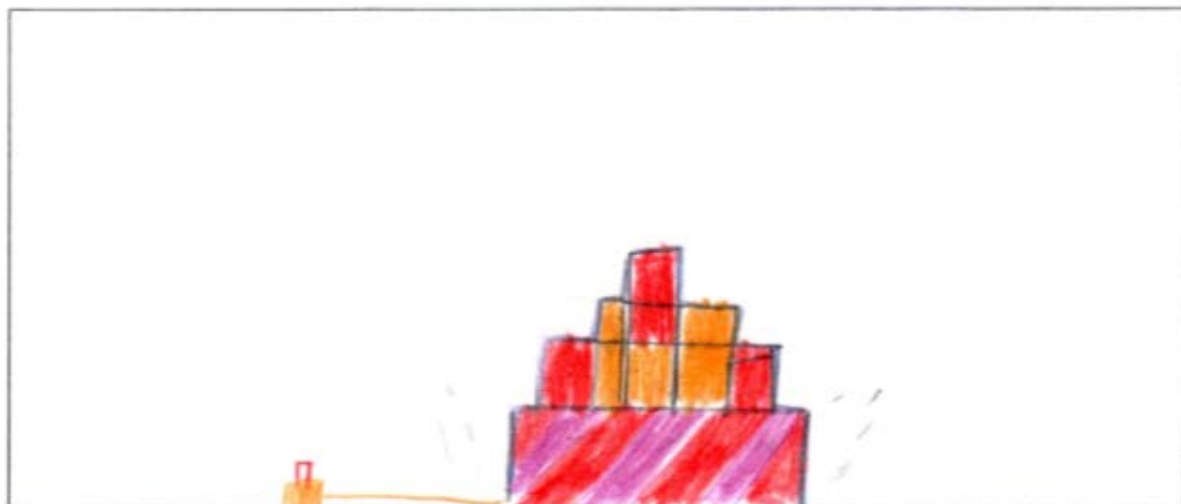
Jean Tinguely est mort il y a 25 ans. Alors, pour se rappeler de cette artiste, des gens ont créé une exposition. Actuellement, elle passe encore de ville en ville et elle a du succès. Cette exposition est agréable pour les enfants car ils peuvent toucher, jouer, construire. Il y avait des caisses et à l'intérieur, on découvre un bout de sa vie, de ses machines. De cette

Mon prénom :

manière, on comprend les ennuis et les soucis de ce créateur. Il utilisait du matériel de récupération : des jouets, des poussettes, des assiettes. Puis, Jean Tinguely a rencontré Niki de Saint-phalle qui il aimera. En raison de leur même passion, l'artiste a utilisé des femmes rondes, ligassées de sa compagne dans ses machines ou ses fontaines. J'ai aimé cette exposition parce qu'elle était différente des autres. En effet, le public s'est déguisé grâce à la machine à s'habiller. Il a compris le mécanisme des œuvres de ce génie fribourgeois mais seulement le temps de l'exposition.

Mon prénom : Albn 3

Un fou géniale



2016 est une année spéciale pour Fribourg car on fête les 25 ans de la mort de Jean Tinguely. C'est pour-quoi, un comité de gens fiers de cet artiste a préparé une exposition : les caisses sensibles à tinguely. Un suquait, à savoir toute la vie de l'artiste se trouvait dans 12 caisses. Les visiteurs pouvait regarder, touché, comprendre les œuvres de Jean Tinguely. Cet artiste a donné son cœur à Niki

Mon prénom :

de Saint-Phalle et ils ont voyagé ensemble. De plus
l'ingénieur créateur, ou utilisé du matériel récupéré pour
créer ses œuvres. La machine que je préfère est « le plus explosif »
parce que cette machine est drôle et imaginative. Toute
les caisses avait un nom mais vraiment, Jean Tinguely est
un génie fribourgeois.
Moi des expositions comme celle-là, je retournerais avec plaisir.

Annexe 5 : analyse des premiers jets de Faïza, Mafalda et Alan

Analyse du premier jet de Faïza (F :1)

Son texte comporte un titre et le compte-rendu est composé de six phrases et (P.1) fait office d'introduction. Les quatre phrases suivantes (P.2 à 5) expliquent l'activité à y réaliser. Faïza conclut son texte (P.6) en donnant son avis sur l'exposition.

Au niveau du vocabulaire (**V**), on perçoit des répétitions comme le mot « machine » utilisé sept fois ainsi que les verbes « être » et « devoir » utilisés trois fois chacun.

Des connecteurs (6) (**AP**) temporels (P.2-3-4-5) : « La première, la deuxième, la troisième, la quatrième ... » ainsi que deux « et » (P.4) de coordination articulent le texte.

Quant à l'orthographe (**O**), son texte compte 80 mots avec 76% de mots écrits correctement.

Analyse du premier jet de Mafalda (M :1)

Le texte comporte un titre et le compte-rendu est composé de sept phrases sans introduction. En guise d'explication (P.1 à 5), Mafalda donne son appréciation sur ce qu'elle a vu ou entendu des œuvres de l'artiste. Cette élève a privilégié son ressenti : « J'ai aimé, j'ai moins aimé, j'ai adoré, je préfère ». En conclusion (P.6+7), Mafalda partage son avis sur l'exposition.

Concernant le vocabulaire (**V**), elle utilise le mot « valise » qui lui paraît être un synonyme de « caisse ». Le verbe « aimer » est utilisé trois fois dans les trois premières phrases du texte puis le verbe « adorer » à deux reprises.

Un connecteur (**AP**) temporel (P.5) « quand », « et » (P.6) connecteur additif coordonnent ou lient les phrases.

Quant à l'orthographe (**O**), son texte compte 73 mots avec 80 % de mots écrits correctement.

Analyse du premier jet d'Alan (A :1)

Le compte-rendu a un titre ainsi qu'une introduction (P.1). Son texte se compose de sept phrases. La partie principale (P.2 à 6) explique l'activité à réaliser à chaque caisse et la conclusion (P.7) donne l'avis de cet élève sur l'exposition.

Son écrit a des points, mais il n'utilise que rarement les majuscules. À la (P.2), il place une phrase plus complexe, une phrase subordonnée.

Concernant le vocabulaire (**V**) (Le « je » est utilisé deux fois : pour le début de la visite (P.2) « Je commence par une machine » ainsi que pour la conclusion (P.7) « et j'étais émé ». Il continue son texte avec le pronom « on » à quatre reprises.

Il a glissé un connecteur (**AP**) temporel (P.3) « et après ». Il utilise le « et » connecteur de coordination dans toutes les phrases à part la (P.1) ainsi que le connecteur (P.7) « ou si ».

Alan a écrit (**O**) son texte compte 63 mots avec 53% de mots écrits correctement.

Annexe 6 : Analyse des premiers épaississements

Analyse du premier épaississement de Faïza (F:2)

Son compte-rendu passe de six à treize phrases avec un titre. L'introduction (P.1 à 4) donne la raison et les organisateurs de l'exposition. La partie principale (P.5 à 9) livre des renseignements plus précis sur l'artiste, sa vie, ses œuvres. Pour conclure (P.11 + 12), Faïza compare la vie et les œuvres de l'artiste qui sont condensées dans douze caisses à la sienne qui sera plus dense. Elle conseille même la visite pour son petit frère.

L'épaississement s'est amélioré grâce à un vocabulaire (**V**) plus descriptif et plus explicatif (30 nouveaux mots ou expressions) : expotion / artiste / fête / mort / créé / coul / toucher / jeux / utilisait / objets / barbi / assiettes / fourchettes / fou / telemen / rigolo / vieux / portait / lunettes / rencontrer / Niki de saint Phalle / devenu / famme / douze caisses/ ma vie / le temps / pense / mon petit frère / aimerait / aller.

Au niveau sémantique, Faïza a placé six connecteurs différents (**AP**) qu'elle a utilisé correctement : (P.4) « parce » cause/conséquence, (P.7 + 12) « mais » opposition, (P.8) « et » coordination, (P.11) « En toucas » additif, (P.11 + 12) « plus de » « Je pense que » but. L'articulation entre les phrases est meilleure par rapport au premier jet et la chronologie est respectée.

Le lexique (**L**) est adéquat et s'est étoffé d'adjectifs. La structure des phrases s'est complexifiée, un complément de phrase se trouve au début (P.8) « Sur la caisse, il était vieux... » et elle place une phrase subordonnée (P.9), « Il a rencontrer Niki de saint Phalle qui a devenu sa deuxième famme ». Du point de vue sémantique, les phrases sont correctes.

Le système ainsi que la valeur des temps (**ST**) sont respectés et le compte-rendu est au passé.

La cohérence syntaxique et la concordance des temps (**CS**) sont respectées. Concernant l'orthographe (**f**), les outils proposés sont aidants : sur 117 mots cette élève a écrit 86 % de mots écrits correctement.

Faïza a enrichi son texte de plusieurs informations (**I**) :

- le pourquoi de l'exposition : « On fête les 25 ans de sa mort. Des jens ont créé une expotion. »

- le pourquoi de l'attractivité : «Elle était coul parque on pouvait toucher s'était des jeux. »
- le matériel utilisé pour les oeuvres : «Jean Tinguely utilisait des objets des barbi, assiettes, fourchettes... »
- description de l'artiste : «Il été un peu fou, mais telemen rigolo. Sur la caisse (sa vie) il était vieux et portait des lunettes. »
- rencontre artistique et amoureuse : «Il a rencontrer Niki de saint Phalle qui a devenu sa deuxième femme. Elle est aussi artiste. »
- prédiction comparative entre le nombre de caisses de la vie de Tinguely et le nombre de caisses de sa future vie : «Toute sa vie était dans douze caisses. En toucas moi ma vie elle sera dans plus de caisse mais jai encor le temps.»
- conseille l'exposition : «Je pense que mon petit frère aimerait aller.»

Le texte de Faïza s'est épaissi de sept informations supplémentaires qui l'étoffent et le rend plus vivant.

Analyse du premier épaississement de Mafalda (M :2)

Le texte est composé de sept phrases, une phrase de moins que dans le premier jet. La construction de l'épaississement est mieux organisée : il y a un titre, une introduction (P.1 à 4) qui donne la raison de l'exposition, une partie principale (P.5-6) expliquant des généralités sur l'exposition ainsi qu'une conclusion (P.7) dans laquelle cette élève exprime son avis. Les trois parties du texte sont disproportionnées avec une longue introduction par rapport à la partie principale. Les phrases se sont étoffées en renseignements et la structure des phrases est meilleure. Le sujet « je ou j' » n'est plus utilisé dans toutes les phrases.

Le compte-rendu s'est amélioré grâce à un vocabulaire (**V**) plus descriptif et explicatif (24 mots nouveaux) : / fêter / mort / personne / créé / exposition / passait / ville / œuvre / caisses / enfants / touche / joue / construire / appri / artiste / objets / recuperasion / fourchettes / assiettes / culleures / rondes / bizarres / differts / des autres.

Trois connecteurs (**AP**) lient les phrases entre elles (P.1) « Pour » but, (P.4+7) « parque » cause/conséquence ce qui rend l'articulation entre les phrases correcte et chronologique.

Le lexique (**L**) est adéquat et s'est étoffé. La structure des phrases s'est complexifiée : un complément de phrase se trouve au début d'une phrase (P.1) « Pour fêter la mort de Jean Tinguely des personnes on créé une exposition.» et deux phrases subordonnées enrichissent le texte (P.5+6). Du point de vue sémantique, les phrases sont correctes. Le système ainsi que la valeur des temps (**ST**) sont respectés et le compte rendu est au passé. La cohérence syntaxique et la concordance des temps (**CS**) sont respectées. Les outils orthographiques (**O**) proposés sont aidants : sur 85 mots cette élève a fait 87% de mots écrits correctement.

Mafalda a enrichi son texte de plusieurs informations (**I**) :

- le pourquoi de l'exposition : « Pour fêter la mort de Jean Tinguely des personnes on créé une exposition. »
- explications générales de l'exposition : « Elle passait de ville en ville. Sa vie et ses œuvres étaient dans des caisses. S'était une exposition pour enfants parce on pouvait touche et joue et construire.
- le pourquoi de l'attractivité : « S'était une exposition pour enfants parce on pouvait touche et joue et construire.»
- le matériel utilisé pour les oeuvres : « On a appri que cet artiste utilisait des objets de recuperasion : des fouchettes, des assiettes, des culleures»
- rencontre artistique et amoureuse : « On sait que Jean Tinguely avait une femme qui faisait des femmes rondes et bizarres. J'ai aime l'exposition parce differts des autres.»
- conseille l'exposition : «J'ai aime l'exposition parce differts des autres.

Le texte de Mafalda s'est épaissi de six informations supplémentaires qui l'étoffent et le rend plus vivant

Analyse du premier épaississement d'Alan (A :2)

L'épaississement compte dix phrases. L'organisation de son texte montre une amélioration malgré une disproportion entre les trois parties de son écrit. Son compte rendu commence par un titre puis une introduction de six phrases (P.1 à 6) avec des informations sur Jean Tinguely. La partie principale est formée de trois phrases (P.7 à 9). Et il termine avec une phrase de conclusion (P.10). Le texte s'est amélioré grâce à un vocabulaire (**V**) plus descriptif et plus explicatif (18 mots ou

nouveaux) : rtiste / fou / fribour joie / année / fete / bizarre /mort / célèbre / marié / Niki de Phalle / Ensanble / evres / jénial / materil / lutil / trécup / Vrémán / jeni.

Alan a utilisé un connecteur (**AP**) (P.4) « Mé » opposition qui rend l'articulation entre les phrases correcte, bien meilleure (premier jet) et chronologique.

Le lexique (**L**) est adéquat et s'est étoffé. La structure des phrases s'est complexifiée : un complément de phrase se trouve au début d'une phrase (P.7) « A l'exposition sété jénial ona pu touché construire et cet nous les artiste.» Alan a placé deux phrases subordonnées (P.8 +9) ainsi qu'une emphase (P10) « Vrémán ...).

La syntaxe des phrases est correcte. Le système ainsi que la valeur des temps (**ST**) sont généralement respectés et le compte rendu est au passé. La cohérence syntaxique et la concordance des temps (**CS**) sont respectées.

Concernant l'orthographe (**O**), les outils proposés sont aidants : sur 83 mots cette élève a fait environ 61 % de mots écrits correctement.

Alan a enrichi son texte de plusieurs informations (**I**) :

- la raison de l'exposition ,« Jean Tinguely est fribour joie. Cette année fête sa more. C'est bizarre de fête une more. Mé c'est un artiste célèbre.»
- les explications générales de l'exposition, « A l'exposition sété jénial ona pu touché construire et cet nous les artiste. Ma caisse préféré et celle qui dessine en tournon une maivèle. »
- le matériel utilisé pour les œuvres : « Tout le materil qui lutil c'est de la trécup. Vrémán tout son jeni été bans ses eve. »
- la raison de l'attractivité, « A 'exposition sété jénial ona pu touché construire et cet nous les artiste.»
- rencontre artistique et amoureuse, « Il a marié une artiste Niki de Phalle. Ensanble ils ont créé de evres. »

le génie de Jean Tinguely : « Vrémán tout son jeni été bans ses eve. »

Le texte d'Alan s'est épaissi de six informations supplémentaires qui l'étoffent et le rend plus vivant.

Annexe 7 : Analyse des deuxième épaisissements

Analyse du deuxième épaisissement de Faïza (F:3)

Le texte compte douze phrases avec un titre, une introduction (P.1+2). La partie principale est de (P.3 à 10) et la conclusion termine l'écrit (P.11+12).

Des mots nouveaux (**V**) apparaissent dans le 2^e épaisissement : organisé / découvrir / œuvres / construire / connu / pais / C'est pourquoi / célèbre / mais / grâce / folie / humeur / génie / Cependant / Pourtant / recommande / en effet / grondé. Donc dix-huit mots ou groupes de mots nouveaux agrandissent le texte.

L'articulation entre les phrases (**AP**) s'est épaissie de huit connecteurs différents : (P.1+5) « mais » et (P.7) « Cependant » ainsi que (P.9) « Pourtant » marquent l'opposition, (P.2+5+11+12) « Alors », « C'est pourquoi » et « car » indiquent la cause/conséquence, (P.2+3+12) « pour » but, (P.7) « s' » montre l'hypothèse, (P.12) « En effet » additif.

Les phrases sont sémantiquement justes avec, comme dans le premier épaisissement une phrase subordonnée (P.6) « Il a rencontré rencontré Niki de St-Phalle qui sera sa 2^e femme ».

Le lexique utilisé (**L**) s'est enrichi grâce divers liens que cette élève a faits durant la recherche de mots (champ sémantique).

Le système de temps (**ST**) ainsi que la concordance des temps sont respectés. Concernant l'orthographe (**O**), les outils proposés sont aidants : sur 143 mots cette élève a fait environ 86 % de mots écrits correctement.

Les informations supplémentaires (**I**) sont toujours en évolution, quatre de plus que l'épaisissement un.

- Le but de l'exposition : « Alors des Jean ont organisé une exposition pour découvrir sa vie, ces machines, ces œuvres.
- les œuvres et l'artiste sont connues : « Ses machines sont connus dans beaucoup de pays. », « C'est pourquoi, il est célèbre mais c'est bien grâce à sa folie et son humeur. »
- la famille : « Cependant, ils ne disent pas s'ils ont eu des enfants. »
- elle recommande l'exposition pour les enfants : « Je recommande cette exposition, car elle est pour les enfants. En effet, ils ne se feront pas gronder car pour comprendre cet artiste, les enfants pourront regarder, toucher, construire. »

Le texte de Faïza s'est épaissi de quatre informations supplémentaires.

Analyse du deuxième épaississement de Mafalda (M:2)

Le texte compte douze phrases avec un titre, une introduction (P.1 à 4), une partie principale (P.5 à 9) et une conclusion (P.10 à 12)

Du point de vue sémantique : Le vocabulaire (**V**) utilisé dans le compte-rendu est homogène ce qui amène une fluidité dans la lecture. Cette élève a trouvé de nouveaux mots ou expressions : rappelé / artiste / gens / Actuellement / encore / succès / agréable / intérieur / découvre / bout / vie / De cette manière / envi / soucis / créateur / matériel / jouets / Puis / rencontre / Niki de Saint-phalle / En raison de leur même passion / compagne / En effet / le publique / déguise / s'habiller / compris / mécanisme / œuvre / génie / fribourgeois / seulement / temps. Mafalda a enrichi son texte de trente-deux mots ou groupes de mots nouveaux.

L'articulation entre les phrases (**AP**) s'est épaissie de 10 connecteurs différents : (P.2+4+8+10) « Alors », « car », « En raison de », « parce qu' » marquent tous la cause/conséquence, (P.3+5+9) « et », « ou » montrent l'opposition/coordination, (P.3+) « Actuellement » et « Puis » sont temporels, (P.6+10) « De cette manière » et « En effet » sont additifs, P.12) « mais » opposition.

Les phrases sont sémantiquement justes et Mafalda n'a plus qu'une phrase subordonnée (P.8) « Puis, Jean Tinguely a rencontrer Niki de Saint-phalle qu'il aimera. » contrairement à deux dans son premier épaississement.

Le lexique utilisé (**L**) s'est enrichi grâce divers liens que cette élève a faits durant la recherche de mots (champ sémantique).

Le système de temps (**ST**) ainsi que la concordance des temps sont respectés. Concernant l'orthographe (**O**), les outils proposés sont efficaces : sur 172 mots cette élève a fait environ 86 % de mots écrits correctement.

Les informations supplémentaires (**I**) sont toujours en évolution, quatre de plus que l'épaississement un.

- la popularité de l'exposition : « Actuellement, elle passe encore de ville en ville et elle a du succès. »
- une explication sur l'inspiration de l'artiste : « De cette manière, on comprend les envi et les soucis de ce créateur. »
- la rencontre avec sa Niki de Saint-Phalle qui aura une influence sur Jean Tinguely : « Puis, Jean Tinguely a rencontrer Niki de Saint-phalle qu'il aimera.

En raison de leur même passion, l'artiste a utilisé des femmes rondes bizarres de sa compagne dans ses machines ou ses fontaines.»

- une exposition temporaire et interactive : « En effet, le publique s'est déguise grace à la machine à s'habiller. Il a compris le mécanisme des œuvres de ce génie fribourgeois, mais seulement le temps de l'exposition.»

Le compte-rendu de Mafalda s'est épaissi de quatre nouvelles informations

Analyse du deuxième épaississement d'Alan (A:3)

Le compte-rendu est composé de neuf phrases avec un titre. Le texte débute par une introduction (P.1 à 3), continue avec une partie principale (P.4 à 8) et se termine par une conclusion (P.9).

Le vocabulaire (**V**) utilisé dans le compte-rendu s'est étoffé d'adjectifs avec une bonne chronologie ce qui amène à une fluidité dans la lecture. Cet enfant a trouvé de nouveaux mots ou expressions : géniale / spésial / Fribourg / C'est pourquoi / comité / gens / fiers / les caisses à outils à jinguely / suqusait / Les viziteurs / regarder / donné son cœur / ont voyagé / l'ingénieux createur / Jean s'explode / draule et imaginaire / retourne / plésir. Alan a épaissi son texte de dix-huit mots ou groupes de mots supplémentaires.

L'articulation entre les phrases (**AP**) s'est épaissie de six connecteurs : (P.1+2) « car » et « C'est pourquoi » maquent la cause/conséquence, (P.5) « et » coordination, (P.6) « De plus » additif, (P.8) « mais » opposition, (P.9) « comme » comparaison.

Les phrases sont sémantiquement justes et Alan a conservé l'amphsse (P.8) «Toute les caisses avait un nom, mais vraimet, Jean Tinguely est un génie fribourjoi. » Alan utilise deux expressions (P.5) «Cet artiste a donné son cœur à Niki de Saint-Phalle et ils ont voyagé ensemble. » et (P.6) « De plus, l'ingénieux createur a utilisé du materiel recupéré pour créé ses œuvres. »

Le lexique utilisé (**L**) s'est enrichi grâce divers liens que cette élève a faits durant la recherche de mots (champ sémantique).

Le système de temps (**ST**) ainsi que la concordance des temps (**CT**) sont respectés. Concernant l'orthographe (**O**), les outils proposés sont performants : sur 133 mots cet élève a fait environ 77 % de mots écrits correctement.

Les informations supplémentaires (**I**) sont toujours en évolution, cinq de plus que l'épaississement un.

- événement important pour le canton de Fribourg : « 2016 est une année spécial pour Fribourg », « C'est pourquoi, un comité de gens fiers de cet artiste a préparé un expansitieu : les caisses à outils à jinguely. »
- la popularité de l'exposition : « Un suqusait, à savautoute la vie de l'artiste se trouvait dans 12 caisses. »
- la rencontre avec sa Niki de Saint-Phalle : «. Cet artiste a donné son cœur à Niki de Saint-Phalle et ils ont voyagé ensemble. »
- le thème des caisses : « Toute les caisses avait un nom, mais vraimet, Jean Tinguely est un génie fribourjoi. »
- le plaisir d'une visite interactive : « Moi, des expositions comme cellela, ji retourne avec plésir »

Alan a épaissi son texte de cinq informations supplémentaires.

Annexe 8 : Des exemples de livres classés selon leur thématique

Thématique	Livres
Un être cher est mort	Petit lapin Hoplà
	Au revoir blaireau, de Suzanne Valley
Lettres	Tambour et Pinpon, de Holly Hobbie
	Lettres à qui vous savez, de Hervé Debry
Les différences	Ma vengeance sera terrible, de Moka
	La petite princesse nulle, de Nadja
Mes vacances	J'aime l'été, de Minne
	Blanche Dune, de Rascal
L'adoption	Allison, d'Allen Say
	Bleu bleu bleu, de Polly Dunbar
Je change de pays	Le long voyage, de Pierre Bourgeat
	Moun, de Rascal
Grandir	Zagazou, de Quentin Blake
	Ma vie, de Dominique Jolin
La séparation, le remariage	C'est un papa, de Rascal
	L'amour hérisson, de Thierry Lenain
Amitié	Ami-ami, de Rascal
	Cassandre, de Rascal
Des drames	Fidèles éléphants, de Yukio Tsuchiya
	Le tricycle de Shinichi, de Tatsuharu Kodama
Peurs	Thomas n'a peur de rien, de Christine Naumann-Villemin
Un souvenir	J'aime, de Minne
	Non, David ! de David Shannon
Un problème	Albert et le gros mot, d'Audrey Wood
	La visite, de Christian Roche
Mes petits plaisirs	Avoir un animal, d'Elisabeth Bрами
Frères et soeurs	Zathura, de Chris Van Allsburg
	La petite reine, d'Emile Jadoul
Mon animal est mort	Mon chien Gruyère, d'Yves Nadon
	Molly au paradis, d'Emma Chichester Clark
J'aime	Moi, Ming, de Clotilde Bernos
Un voyage	Blanche Dune, de Rascal
	Tambour et Pinpon, de Holly Hobbie

Annexe 9 : Lettre aux parents



Aux parents de la classe de soutien de Romont,

Je suis actuellement une formation à Bienne afin d'obtenir un master en enseignement spécialisé.

Lors de cette formation, il m'est demandé de rédiger un mémoire. Pour ce faire, j'ai besoin d'établir un recueil de données. Il s'agit d'effectuer des analyses sur des travaux en écriture avec des élèves de la classe de soutien.

C'est la raison pour laquelle je vous demande l'autorisation d'enregistrer vos enfants pour la récolte de données ainsi que d'utiliser leurs textes rédigés durant les mois de septembre 2016 à février 2017.

Il est évident que tout ceci sera effectué dans la plus stricte confidentialité. Ces documents ne seront utilisés que lors de l'analyse des données pour le travail de mémoire uniquement par moi-même.

En vous remerciant d'avance de votre soutien, je vous adresse, chers parents, mes meilleures salutations.

Valérie Maillard

Talon à retourner jusqu'au 10 septembre 2016 au plus tard

Nous autorisons notre fille / notre fils

.....

à être enregistré(e) et à utiliser des textes comme base de données du mémoire.

Signature des parents :

.....