



HAL
open science

Construire pour écrire, La manipulation au service de la production écrite en cycle 3

Magali Brunel

► **To cite this version:**

Magali Brunel. Construire pour écrire, La manipulation au service de la production écrite en cycle 3. *Éducation & Didactique*, 2023, 17, pp.135-156. 10.4000/educationdidactique.12365 . hal-04813726

HAL Id: hal-04813726

<https://hal.science/hal-04813726v1>

Submitted on 2 Dec 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Construire pour écrire

La manipulation au service de la production écrite en cycle 3

Magali Brunel

DANS **ÉDUCATION & DIDACTIQUE** 2023/3 (VOL. 17), PAGES 135 À 156
ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE RENNES**

ISSN 1956-3485

ISBN 9782753597198

DOI 10.4000/educationdidactique.12365

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2023-3-page-135.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Rennes.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Construire pour écrire

La manipulation au service de la production écrite en cycle 3

*Building for writing, Material manipulation serving written production in
3rd cycle of elementary school*

Magali Brunel



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/12365>

DOI : [10.4000/educationdidactique.12365](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.12365)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2023

Pagination : 135-156

ISBN : 978-2-7535-9719-8

ISSN : 1956-3485

Distribution électronique Cairn



Référence électronique

Magali Brunel, « Construire pour écrire », *Éducation et didactique* [En ligne], 17-3 | 2023, mis en ligne le 01 janvier 2026, consulté le 08 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/12365> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.12365>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

CONSTRUIRE POUR ÉCRIRE : LA MANIPULATION AU SERVICE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN CYCLE 3

Magali Brunel

Université Côte d'Azur, LINE, identifiant ORCID : 0000-0002-1353-6715

La complexité de la tâche de production d'écrit au cycle III et la moindre part des recherches sur la phase d'avant texte (Camps et Milian, 2001 ; Kervyn et Faux, 2014) justifie l'orientation générale de la recherche présentée : celle-ci repose sur une expérimentation consistant à proposer aux élèves de construire (une maquette) avant d'écrire. Nous considérons qu'une telle étape peut favoriser le développement de compétences scripturales et améliorer le rapport à l'écrit. À travers une recherche collaborative de type design, nous avons conçu un dispositif à travers lequel la phase de conception de l'écrit est favorisée par une étape de construction en petits groupes d'élèves. Les premiers résultats, qui portent sur l'analyse des tests et des entretiens d'élèves à mi-parcours, permettent d'accéder à la façon dont ces apprentis perçoivent le dispositif ainsi qu'à des éléments permettant de cerner l'évolution de leur rapport à la production d'écrit fictionnel : il apparaît que les élèves identifient bien le lien entre phase de construction et phase d'écriture, qu'ils éprouvent le rôle de la collaboration dans la phase de construction et qu'ils perçoivent aussi le fait que leur construction constitue une aide pour concevoir un univers fictionnel cohérent.

Mots-clés : apprentissage, production d'écrit, manipulation, jeu, avant-texte

Building for writing, Material manipulation serving written production in 3rd cycle of elementary school

The complexity of the writing production task in the 3rd cycle of elementary school and the small number of studies conducted on the pre-writing phase (Camps and Milian, 2001; Kervyn and Faux, 2014) justify the general orientation of our research, which requires students to create (a maquette) before writing. We consider that such a step can promote the development of scriptural skills and may improve students' relationship with writing. Through a collaborative design research, we have thus conceived a device supporting the writing phase through a maquette building process, realized in small groups. The first results of our study, based on written tests analysis and on midterm interviews, indicate how students perceive the device and the evolution of their relationship with fictional writing. Results show that students identify the link between the maquette making phase and the writing one; experience the effect of collaboration in the construction phase; perceive their maquette as an aid for conceiving a coherent fictional universe.

Keywords: learning, writing, manipulation, play, pre-writing

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Un intérêt pour la préparation à l'écriture

La recherche « construire pour écrire » se justifie du fait de la spécificité de l'activité de production d'écrit qui associe simultanément des exigences d'ordres multiples (graphomoteurs, matériels, psychologiques, cognitifs, affectifs, culturels, linguistiques et liés aux représentations) (Plane, Olive & Alamargot, 2010 ; Bucheton, 2014), au sein d'un processus lui-même complexe (Hayes et Flower, 1980 ; Garcia Debanc, 1986, Camps et Ribas, 2001 ; Fayol, 2007 ; Fabre-Colls, 2004 ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). En particulier, certains travaux soulignent le rôle de la planification, comme de la révision, dans le travail de l'écriture (Fayol et Garcia Debanc, 2002). Dans le cas des apprentis scripteurs que sont les élèves, ces difficultés se trouvent encore accentuées et rendent l'activité de production écrite extrêmement difficile (Garcia-Debanc, 1986 ; Piolat, 2004) au point qu'elle est assimilée à une activité de résolution de problème au coût cognitif très élevé. Or, tandis que l'activité de révision, ou de réécriture, a suscité de nombreux travaux (Mas, Plane et Turco, 1994 ; David, 1994 ; Camps et Milian, 2001 ; Bucheton, 2014), la phase qui précède l'écriture a occasionné peu de recherches en didactique du français (Camps et Milian, 2001 ; Kervyn et Faux, 2014), et semble constituer un objet de recherche plus récemment investigué (Lumbroso, 2018 ; Kervyn, 2021).

C'est ce qui justifie notre orientation scientifique : nous considérons en effet, avec plusieurs autres chercheurs (Kervyn et Faux, 2014 ; Lumbroso, 2018 ; Kervyn, 2021) que la phase de préparation de la mise en mots est peu prise en charge dans l'enseignement de l'écriture. En effet, leurs travaux soulignent le fait que, dans les pratiques courantes, c'est l'usage du brouillon textuel qui est plébiscité, sa fonction restant finalement peu productive, du fait qu'il constitue essentiellement le support d'une mise au propre finale et n'est pas réellement appréhendé comme un lieu de réflexion, de stimulation de l'imagination ou de mobilisation de modèles, qu'ils soient ou non littéraires. Dès lors, il peut être pertinent d'envisager de nouveaux dispositifs accompagnant cette phase de conception (recherche d'idées, organisation, appui sur des modèles langagiers) ainsi que l'entrée dans

l'écriture, notamment en réfléchissant aux supports que l'on pourrait proposer aux élèves, afin de faciliter leur tâche : « Un protocole plus ouvert ne permettrait-il pas d'observer une palette plus large de formats, de manière de faire ou de stratégies ? L'école enseigne-t-elle d'autres manières d'entrer en écriture que le brouillon linéaire ? » (Kervyn et Faux 2014, n.p).

Dans leur recherche expérimentale, Kervyn et Faux ont conçu un dispositif expérimental permettant aux élèves d'employer divers types de traces sur support (cartes mentales, dessins, tableaux, symbolisations) pour préparer leur production écrite : ils soulignent le fait que de nombreux élèves ont utilisé des pratiques variées, et en particulier, des formes non linéaires et des formes symboliques, pour présenter leur projet d'écriture. Ils rapprochent alors ces pratiques du fait que, dans ce cas, les élèves se trouvent déchargés des composantes graphiques et orthographiques de l'écriture, qui mobilisent un coût élevé sur le plan cognitif (Bourdin, Cogis et Foulon, 2010). De même, Lumbroso propose, à l'issue d'expérimentations menées de l'école à l'université, de ne pas oublier que le brouillon peut être « textuel, mais aussi graphique, photographique ou encore sonore, tactile ou filmique » (2018, p. 4). C'est dans la continuité de telles préoccupations que nous situons nos travaux : nous avons conçu un dispositif didactique centré sur la phase préparant l'écriture, et proposant aux élèves un support accompagnant la conception de leur projet de production qui ne soit ni textuel ni linéaire. Nous leur proposons de réaliser, à l'aide de jeux de construction (briquettes, pailles articulables, mais aussi papier, cartons...), un artefact matériel à travers lequel se matérialise leur projet d'écriture. Finalement, avant d'écrire, les élèves sont invités à élaborer un projet de production passant par une phase de conception matérielle. Dans le dispositif didactique proposé, la notion de production est abordée dans une double approche, comme réalisation concrète et comme réalisation abstraite, ce qui rejoint d'ailleurs son caractère polysémique. Rappelons en effet que le terme est défini par le Larousse comme l'action de faire exister, et qu'une *production* désigne donc des réalisations artistiques, intellectuelles, mais aussi des réalisations agricoles ou industrielles. Elle correspond à différents niveaux d'abstraction et de symbolisation, le CNRTL soulignant son emploi métonymique par exemple dans l'usage courant de « production d'élèves ».

La production : une notion polysémique

Dans le domaine de l'enseignement, on parle précisément de productions au sujet des différentes œuvres produites qu'il s'agit de présenter aux élèves ou, plus fréquemment, pour évoquer les travaux que les élèves devront réaliser. Le terme est fréquent : dans le texte qui régit les programmes actuels (MEN, 2018), nous ne trouvons pas moins de 37 occurrences de celui-ci. Il est utilisé pour les trois cycles (2, 3 et 4) et à propos de nombreuses disciplines : éducation musicale, arts plastiques, français, éducation physique et sportive, mais également Histoire et géographie ou sciences et technologie. Il est également employé dans une logique transversale, à travers les passages qui présentent les différents domaines du socle :

L'initiation à différentes formes de langages favorise les interactions sociales : en français, pour comprendre et produire des messages oraux ; en arts plastiques et en éducation musicale, pour réaliser une production, la présenter, s'exprimer sur sa propre production, celle de ses pairs, sur l'art [...] (Programme du cycle 2, domaine 1, 2018, p. 3).

Par ailleurs, il est remarquable de noter que, dans le texte du cycle 2 de la version précédente du programme, en 2015, production plastique et production d'écrit se trouvent reliées :

La pratique d'exploration liée aux arts plastiques peut être mise en relation avec la production d'écrit, développant l'invention à un âge où l'enfant garde le goût du jeu, de l'imaginaire. Dans ce cycle où les élèves structurent leurs apprentissages, plus encore que la réalisation d'une production finale, il s'agit de prêter attention à la recherche, à l'exploration qui lui est sous-jacente (Programme du cycle 2, Enseignements artistiques, 2015, p. 38).

Dans le cas de l'extrait du texte prescriptif ci-dessus, les deux mentions du terme production soulignent les parentés entre les deux disciplines, qui mobilisent toutes deux, l'imaginaire des élèves et pour lesquelles l'enseignant est invité à accompagner le processus de création, notamment dans sa phase de recherche. Mais les deux types de productions ne sont pas mises en relation, comme nous le proposons dans le dispositif que nous avons expérimenté.

En effet, celui-ci articule deux types de réalisations : tandis qu'une première production, matérielle, se réalise à travers des actions physiques de manipulation, et se concrétise sous la forme d'une construction, représentation déjà symbolique d'un monde fictionnel imaginé par les élèves, la seconde se réalise à travers la production d'un texte et mobilise donc le code écrit, qui lui, est fondé sur des unités non signifiantes. Nous faisons l'hypothèse qu'en adoptant un dispositif qui met en lien la première production avec la deuxième, nous facilitons cette dernière et nous nous attachons à développer le temps d'avant écriture. Ainsi, nous cherchons à mettre en œuvre en contexte scolaire des pratiques différentes de préparation de la production écrite : de la sorte, nous considérons, avec Kervyn et Faux, que « la mise en œuvre (ici encore exploratoire) d'une ingénierie qui allonge le processus scriptural, en insistant explicitement sur l'importance d'une phase de préparation, a un impact sur l'entrée en écriture des élèves » (2014, § 9).

Nous supposons que la première production, matérielle, de notre dispositif, est susceptible de constituer un levier de la seconde, celle d'un récit créatif fictionnel. Nous parlerons alors d'une *production seconde*, en nous inspirant de l'expression « genre second » employée par Bakhtine pour désigner le lien entre genres sociaux, spontanés, courants, et genres littéraires, plus abstraits et artistiques. Plus précisément, les élèves sont invités à réfléchir au texte qu'ils souhaitent écrire en concevant d'abord leur projet matériellement, à travers une activité de construction. En ce sens, comme le précisent Camps et Milian, le projet « de faire » relie à une réalité socio-discursive et cette activité physique devient cruciale pour atteindre l'objectif discursif (2001, p. 5).

En ce sens, nous faisons l'hypothèse que « construire » permet de mieux « écrire ». Or, à notre connaissance, de telles orientations n'ont pas été explorées jusqu'à maintenant dans les recherches menées en didactique de l'écriture. En revanche, dans les travaux en didactique orientés vers la maternelle, le rôle de la manipulation pour développer les compétences langagières, mais orales, est attesté (Boisseau, 2005 ; Brigaudiot, 2015, Canut et Espinosa, 2016). Il est d'ailleurs depuis longtemps déjà intégré dans les programmes officiels (Eduscol, 2011) : en effet, les manipulations d'objets, réalisées au sein d'ateliers de langage, sont considérées comme une ressource centrale de l'apprentissage de l'oral. Nous faisons

L'hypothèse qu'une telle pratique est bénéfique dans le cadre de la poursuite des apprentissages langagiers après le cycle de la maternelle, notamment en vue d'apprentissages scripturaux, et en particulier pour des élèves en difficulté. Nous considérons qu'un tel dispositif, mené sur une période longue (plusieurs mois à une année), peut permettre l'amélioration des compétences d'écriture narrative fictionnelle. Nous escomptons en particulier l'amélioration de la cohérence du monde fictionnel décrit (ce monde ayant été préalablement représenté par la construction) ainsi qu'une plus grande richesse sémantique (le moment de la construction, collectif, ayant pu favoriser le développement lexical). En outre, nous pensons qu'un tel dispositif peut faire évoluer le rapport à l'écriture narrative fictionnelle de certains élèves qui entretiennent un rapport négatif avec les pratiques courantes d'écriture à l'école et se trouvent rebutés par les exigences de productions de textes *ex nihilo* souvent proposées dans les sujets d'écriture scolaire.

Contexte de la recherche et question de recherche

Ce projet a pu bénéficier d'une phase exploratoire au cours de l'année 2019-2020, qui a permis d'en identifier certains intérêts : les séances mises en œuvre ont montré que les élèves utilisent la situation de jeu comme une situation problème pour « représenter un lieu avec des briques » et expérimentent un processus fondé sur de nombreux essais/reprises qui les engage, les motive et leur permet d'explorer diverses pistes avant d'aboutir à leur réalisation plastique ; l'activité de construction donne lieu à des négociations entre élèves d'un même groupe et à de multiples verbalisations dont on retrouve certaines traces dans les productions écrites. Cependant, la limite de cette phase exploratoire à un module de deux ou trois séances au maximum n'a pas véritablement permis d'évaluer si le dispositif permettait de développer des compétences scripturales ou faisait évoluer le rapport à l'écrit des élèves ; de même, il n'a pas été possible d'identifier si l'engagement des élèves était lié à la nouveauté de l'activité ou s'il pouvait être maintenu sur une période plus longue. Ces aspects peuvent être mesurés dans la deuxième phase expérimentale, ici objet de l'étude.

Au cours de l'année 2021-2022, nous nous situons dans une nouvelle phase d'expérimentation organisée sur une année scolaire complète : nous suivons une classe de cycle 3 menant le dispositif expérimental de « construction avant l'écriture » à raison d'un ou deux projets d'écriture fictionnelle par période. De la sorte, nous souhaitons pouvoir analyser l'évolution des compétences d'écriture des élèves et vérifier si les intérêts du dispositif préalablement identifiés se confirment. Notre question de recherche générale est la suivante : la construction matérielle avant l'écriture constitue-t-elle une phase bénéfique pour la production écrite narrative fictionnelle, et si tel est le cas, quel développement des compétences scripturales et quelle amélioration du rapport du sujet à l'écriture narrative fictionnelle permet-elle de réaliser ? Nous cherchons, dans cet article, à avancer, sur cette question, de premiers résultats, à partir de l'analyse de premières données.

Après avoir convoqué les appuis théoriques sur lesquels se fonde notre expérimentation, nous présenterons plus précisément le protocole expérimental. Nous préciserons notre question de recherche en fonction de la sélection de données que nous avons opérée. Puis, nous procéderons aux analyses de celles-ci et les mettrons en discussion.

APPROCHES THÉORIQUES DU SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

Notre cadre théorique s'appuie sur les travaux sur la production écrite, mais mobilise également des recherches portant sur la manipulation dans le développement du langage oral et de la conceptualisation.

Accompagner l'avant-texte

La phase qui précède la mise en texte, que l'on peut désigner par la notion d'avant-texte (Alamargot, 2006 ; Kervyn et Faux, 2014), ou encore par le syntagme « préparation de l'écriture » (Kervyn, 2021), revêt différentes réalités dans les travaux scientifiques qui concernent le processus d'écriture ou l'enseignement de l'écriture : recherches d'idées et plan dans le modèle traditionnel de la rédaction (Chabanne et Bucheton, 2002) planification, chez Hayes et Flower (1980), approche de la situation de production, dans le cas de projets d'écriture (Jolibert, 1994 ; Camps et

Milian, 2001). Ces différentes dénominations réfèrent à des conceptions différentes de l'écriture. Si elles sont très variées, elles conduisent toutes à la mise en texte : elles peuvent consister en des activités de réflexion, de mobilisation de modèles ou de critères, en des lectures ou dans la réalisation de traces textuelles, dessinées ou présentées sous d'autres formes. De même, il est nécessaire de différencier la notion d'avant-texte de celle de planification, qui la croise mais ne s'y superpose pas. Cette dernière, définie comme « un ensemble de procédures anticipatrices mises en œuvre en réponse à la complexité rédactionnelle ou en réponse à la complexité pour le scripteur de certaines tâches d'écriture textuelle » (Kervyn, 2021, § 24), concerne une opération mobilisable, quant à elle, tout au long du processus scriptural. Finalement la notion d'avant-texte est considérée comme « une notion ouverte, capable d'englober la variété de formes et de fonctions observées sans par exemple se limiter à considérer des fonctions propres à la planification. (Kervyn et Faux, 2014, § 45).

Surtout, les chercheurs qui s'intéressent à la préparation de l'écriture en pointent les difficultés pour les apprentis et envisagent le sujet du point de vue de l'enseignement :

En ce qui concerne les scripteurs novices, au cycle 3, les meilleurs mettent en place des stratégies d'anticipation quand ils jugent la tâche de production textuelle complexe. Les plus faibles ne le font pas ou de façon inefficace ; ils semblent peu conscients des stratégies possibles ou ne montrent pas de vision procédurale précise (Kervyn, 2021, § 29).

L'obstacle majeur auquel se heurtent les enseignants qui cherchent à mettre en œuvre l'évaluation critériée et la révision est redoutablement simple : c'est tout simplement la difficulté à faire entrer les élèves dans les tâches d'écriture, à faire en sorte qu'ils s'y impliquent suffisamment pour accepter le travail difficile qu'implique un projet d'écriture, et une série de révisions de leur texte initial. L'effort même de produire un premier jet consume à lui seul l'énergie disponible (Kervyn et Faux, 2002, p. 9-10).

Ils justifient alors l'intérêt d'une ingénierie didactique qui soutiendrait particulièrement cette phase et qui accompagnerait les élèves dans leur effort en favorisant leur implication comme sujet didactique et sujet scripteur.

Le jeu de construction pour l'apprentissage

Dans le cas de notre expérimentation, le jeu de construction constitue l'instrument (Rabardel, 1995) permettant de réaliser une production matérielle, de créer un espace imaginaire (une ville, un bâtiment), au sein duquel agissent des personnages. Les objets matériels à disposition des élèves (pailles, système d'assemblage, kapla, figurines) sont les artefacts matériels à partir desquels se crée cette réalisation. Notre démarche s'inspire de recherches réalisées en didactique des mathématiques pour utiliser l'expérience des jeux de construction des élèves¹ – dans une visée d'apprentissage, notamment par Boero et Douek (2008). Ceux-ci soulignent que ce type de dispositif renforce la motivation de l'élève qui apprécie de réaliser une tâche qui fait sens et a valeur dans son contexte culturel personnel.

Mais une telle démarche se rapproche également des didactiques centrées sur les apprentissages premiers, au sein desquels la manipulation et le jeu jouent un rôle essentiel. Définie comme une activité exercée sur des objets de taille réduite, dans laquelle les gestes sont finalisés, la manipulation dans le jeu permet de donner du sens à l'apprentissage, de mieux appréhender certains concepts. Ainsi que le souligne Berdonneau, la manipulation est fondamentale car :

- elle permet, grâce à un apprentissage multi-sensoriel, de communiquer sur le canal sensoriel privilégié par chaque élève (gestion mentale, profils pédagogiques, « intelligences multiples ») (...)
- un outil de mise au travail effective de l'élève
- un outil d'aide à l'élaboration des représentations mentales. (2006, p. 2)

La chercheuse précise également que la manipulation permet de réaliser de nombreux essais et reprises sans laisser de trace ce qui conduit l'élève à dépasser aisément ses erreurs. En outre, elle le libère des tâches annexes, notamment celles liées à la lourdeur du geste graphique. Ajoutons que cette démarche, souvent sollicitée dans les petites classes, est considérée comme également profitable dans les classes du secondaire (Parzys, 1989), ce qui vient consolider notre propre orientation.

Le lien entre manipulation et verbalisation

Nous définissons, à la suite de M.-F. Jeanjean et J. Massonet, la verbalisation comme la mise en mot d'une idée au sein d'une situation de communication. Ces deux chercheuses soulignent, dès 2001, l'intérêt des situations d'apprentissage qui permettent d'articuler un usage langagier à des actions en cours : cette pratique du langage en situation permet en effet de mettre en relation une expérience corporelle et sensorielle et le langage, l'un et l'autre se soutenant mutuellement : tandis que la proximité de la situation favorise la stimulation langagière, le discours donne forme à la représentation, objectivise l'expérience, pointe l'attention sur la réalisation.

Les chercheuses soulignent le fait que ce type de dispositif, particulièrement stimulé dans les enseignements en maternelle, est d'autant plus profitable qu'il permet à l'enseignant d'accompagner la maîtrise de termes liés à la situation qui fait l'objet de manipulation. De plus, selon elles, tandis que le langage d'évocation est ensuite indispensable pour des apprentissages centrés sur la forme discursive, le lexique et l'organisation du discours, il s'élabore d'autant mieux que les enseignants peuvent s'appuyer des rappels à l'action qui s'est déroulée précédemment (2001, p. 74).

La production plastique comme support d'immersion fictionnelle

Comme le souligne Brigaudiot (2015), les situations de jeu offrent des supports d'apprentissage langagiers pertinents : ils stimulent l'émergence du langage en situation mais surtout, ils améliorent l'intégration d'un univers de référence. Concernant les univers fictionnels, le « faire semblant » facilite, selon la chercheuse, l'immersion dans un monde imaginaire : l'objet manipulé devient un artefact pour entrer dans la fiction et permet de « faire exister » plus facilement un monde que les enfants n'ont pas sous les yeux.

Dans cette optique, nous pouvons faire référence aux recherches menées par M.F. Jeanjean et J. Massonet (2001) pour l'enseignement du langage en maternelle : elles proposent une expérimentation dans laquelle les élèves se voient proposer de construire un lieu pour un personnage-figurine, dont l'histoire a été auparavant racontée à la classe.

Les élèves construisent le lieu avec du matériel de jeux (clipo, légo), du papier et de la colle puis l'enseignant leur demande de décrire et de comparer leur construction pour répondre à une question : la maison pourrait-elle protéger le personnage ? Les chercheuses soulignent que la construction stimule alors la maîtrise des outils langagiers mais aussi la conceptualisation du monde à décrire.

Ces différents travaux concernent le public de maternelle ; toutefois, nous considérons que nous pouvons emprunter les concepts mobilisés par les chercheurs pour décrire notre propre expérimentation. En effet, les activités de jeux menées par les tout jeunes enfants qu'ils analysent dans le cadre des apprentissages langagiers oraux nous paraissent présenter certaines analogies avec celles que nous proposons à des élèves plus âgés dans le cadre de leur apprentissage de l'écrit.

Ménager des étapes vers l'écrit : oral, traces intermédiaires

Bucheton et Chabanne (2002) ont mené des recherches portant sur les étapes permettant de développer les compétences scripturales des élèves. Dans ce cadre, ils ont mis en évidence l'intérêt de l'oral pour apprendre et écrire, ainsi que le rôle des écrits intermédiaires. Lumbroso élargit la perspective en présentant l'intérêt de traces préparatoires à l'écriture plus variées, comme « l'ébauche qui scénarise, le croquis qui spatialise, le story-board ou des auto-consignes qui anticipent les « choses à faire », des listes de mots-témoins ou idées noyaux » (2018, p. 4). Bucheton et Chabanne montrent en outre que le discours oral produit à la suite d'une écoute joue ensuite un rôle dans la phase d'écrit qui le suit. Il se rapproche d'une « situation d'élaboration, transitoire », « intermédiaire », et matérialise sous la forme d'une trace, une activité de l'élève inséparablement cognitive, affective, sociale et langagière (p. 26). Il peut être marqué par des reprises et des références au récit premier, termes ou fragments « insérés dans le langage parlé, replacés dans l'interaction entre enfants » (2002, p. 112). Ils précisent que ces moments de parole relèvent de l'oral réflexif, en ce qu'ils sont constitutifs de l'apprentissage. Dès lors, ils considèrent que « l'oral a ainsi un rôle d'étape dans un processus global de reformulation négociée » (p. 116) et dans le cas d'un

projet d'écriture fictionnelle, peut même participer à « construire progressivement une posture d'auteur » (2002, p. 27).

Or, dans notre dispositif, la séance de construction organisée à l'oral en petits groupes fait suite à une séance de lecture sur le texte amorce, et constitue un préalable à la phase d'écriture. Elle pourrait se rapprocher, dans ses modalités, des propositions analysées par Bucheton et Chabanne et constituer de ce fait une étape intermédiaire, préparant la phase d'entrée dans l'écriture.

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Le cadre d'une recherche design

Notre méthodologie de recherche se rapproche d'une recherche collaborative de type design (Basque, 2015 ; Lacelle & Boutin, 2017) : nous travaillons avec une enseignante collaboratrice à l'adaptation constante et située du dispositif, fixé dans ses grands principes. Cette enseignante du premier degré, identifie en effet un besoin de développement professionnel dans le domaine de l'enseignement de l'écriture, face à ses élèves qui sont souvent réfractaires à s'engager dans l'écrit. Nous coopérons ainsi avec l'enseignante sur les différentes phases de mise en place du dispositif. Ce dernier se trouve donc aménagé dans le contexte professionnel de celle-ci et nous procédons, à des moments « étapes », à des ajustements communs. Nous partageons avec l'enseignante, en amont, les concepts théoriques et, en aval, les activités et résultats d'analyse, au cours de l'année. De même, nous avons conçu de manière collaborative le test permettant d'organiser les groupes de travail en début d'année ainsi que ceux permettant d'évaluer les compétences des élèves à mi-parcours et en fin d'année.

Cette recherche collaborative poursuit plusieurs objectifs (Lefrancois ; 1997) : elle présente un objectif pragmatique puisqu'elle permet à l'enseignante d'explorer de nouvelles pratiques en fonction de son diagnostic de la résistance de nombreux élèves aux activités d'écriture proposées en classe. Dans le champ heuristique, la recherche vise à documenter la mise en œuvre de la préparation de l'écriture (Kervyn, 2021), dont on a souligné l'intérêt dans le

champ de la didactique du français. Dans le champ de l'innovation, nous expérimentons une ingénierie didactique et différents scénarios didactiques co-construits que nous évaluons. Enfin, sur le plan expérientiel, la recherche permet à chaque participant d'échanger sur son expérience en s'appuyant sur son expertise propre et ainsi d'enrichir son champ de compétences.

Notre méthodologie se manifeste également du fait que les conceptions de séquences d'enseignement sont co-élaborées, évaluées et réajustées régulièrement : nous collaborons sur l'élaboration des consignes et le choix des projets d'écriture ; à la fin de chaque période, une rencontre entre la chercheuse et l'enseignante se tient : elle permet d'analyser les productions plastiques et rédactionnelles des élèves et de bénéficier du retour réflexif de l'enseignante sur le projet. Elle facilite en outre l'appréhension du contexte d'apprentissage, par exemple, en portant à la connaissance de la chercheuse les notions abordées dans les séances de langue ou dans d'autres disciplines. Enfin, elle conduit à envisager en commun certains ajustements. Le processus itératif propre à la recherche design se trouve donc renouvelé à chaque période, même pour des ajustements marginaux (changements de répartition suite au départ d'une élève, difficulté avec un groupe occasionnant une réorganisation partielle des autres groupes, idée d'organiser une journée rallye-construire pour écrire, allongement ou réduction de la phase de construction...).

Présentation du dispositif

Le cadre conceptuel mobilisé a fondé les principes didactiques qui nous ont permis d'élaborer notre protocole quasi-expérimental. Celui-ci, décliné pour chaque projet d'écriture, comporte plusieurs phases, mettant en œuvre ces différents principes :

- la phase préalable : l'enseignante s'appuie sur une situation fictionnelle liée à une œuvre littéraire lue en classe et prend appui sur une piste narrative non explorée dans la fiction pour proposer aux élèves un « projet d'écriture » dont elle présente les deux versants (la maquette avec les jeux de construction puis l'écriture). Cette phase de lancement propose aux élèves de concevoir un épisode, d'imaginer un cadre spatio-temporel dans lequel évoluent des personnages, en lien avec l'œuvre source. Nous situons ici dans le cadre épis-

témologique de la lecture comme amorce de l'écriture, de l'écriture créative à partir du texte littéraire (Brunel, 2021 ; Tauveron et Sève, 2005 ; Legoff, 2011).

– la phase de construction : elle fait suite à la présentation du « projet », elle se déroule sur une séance. Les élèves travaillent en petits groupes de pairs et peuvent disposer du matériel de leur choix. L'enseignant insiste dans ses consignes sur le fait qu'ils doivent se mettre d'accord pour réaliser une construction commune : la collaboration est ici particulièrement stimulée, tout comme les échanges langagiers (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Lumbroso, 2018). Cette phase correspond à celle de l'avant-texte (Kervyn et Faux, 2014 ; Kervyn, 2021) : elle vise à favoriser le développement de la créativité des élèves et à faire émerger la conception d'une trame narrative fictionnelle (Berdonnau, 2006 ; Brigaudiot, 2015).

– la phase d'écriture : une première version est réalisée individuellement, les élèves conservant sous leurs yeux leur maquette réalisée. Celle-ci leur permet d'activer immédiatement leur mémoire de la fiction imaginée et soutient ainsi le processus cognitif de mise à écrit, soutenant notamment les efforts de mémorisation (Jeanjean et Massonet, 2001 ; Bucheton et Chabanne, 2002 ; Fabre-cols, 2004) Le projet d'écriture fait en outre l'objet d'une révision, qui n'est pas intégrée dans nos analyses.

Le dispositif, adossé à nos points d'appuis théoriques, vise donc à mettre à l'épreuve plusieurs hypothèses que nos analyses chercheront à vérifier.

– Nous supposons que la phase de conception-construction créative, fondée sur la collaboration entre élèves et sur les interactions, est une source d'apprentissages langagiers préparant l'écrit.

– Nous faisons l'hypothèse que la construction matérielle joue un rôle dans la phase de mise à l'écrit, faisant office de brouillon concret, de « situation d'élaboration, transitoire », (Bucheton et Chabanne, 2002) dont le caractère ludique et accessible à tous améliore le rapport à l'écriture narrative fictionnelle des élèves.

– Nous considérons que la manipulation, associée à la verbalisation et favorisant la conceptualisation, est susceptible de faciliter l'émergence des idées et la conception cohérente du projet fictionnel.

Les sujets de l'expérimentation

Notre expérimentation se réalise dans une classe de CM2 issue d'une école REP plus de l'est de Toulon, composée de 21 élèves.

Profil de l'enseignante

L'enseignante expérimentatrice, de formation scientifique, exerce depuis 15 ans dont 13 ans en réseau d'éducation prioritaire (REP+). Elle est titulaire du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur (CAFIPEMF) depuis peu, et son choix d'évoluer dans une école de l'enseignement prioritaire correspond à un souhait de recherche de dispositifs innovants adaptés aux différents profils d'élèves.

Choix des groupes constitués

L'évaluation diagnostique de début d'année a permis de composer des groupes relativement homogènes du point de vue des compétences mobilisées en écriture. Leur constitution s'est fondée sur deux autres critères, les capacités langagières des élèves et leurs connaissances culturelles et encyclopédiques². Ce choix se justifie du fait que nous souhaitions privilégier des élèves au niveau assez proche qui pourraient se stimuler entre eux à travers leurs interactions. Nous pensons, de cette manière, éviter le fait que l'un d'entre eux ne se trouve en situation de « décrochage » soit parce qu'il se sentirait trop en difficulté soit au contraire, parce qu'il aurait l'impression de s'ennuyer auprès de ses camarades. Dans le cadre de l'expérimentation nous suivons spécifiquement trois groupes – nous avons fait le choix de suivre des élèves aux performances moyennes au pré-test. Pour cette étude, nous limitons nos analyses aux données obtenues avec le groupe 6.

Les 4 élèves de l'échantillon³

Les quatre élèves qui composent le groupe sont issus de catégories sociales diverses, ils correspondent à des profils d'apprenants différents, et présentent des résultats hétérogènes selon les différentes disciplines scolaires. Voici quelques éléments permettant de mieux cerner leur portrait :

– Hésia, 10 ans, présente des compétences d'analyse certaines, notamment dans les domaines scientifiques. Sujette à des difficultés de communication avec les autres élèves, elle a tendance à rester fermée aux idées des autres. Sur ce plan, à mi-parcours de l'année scolaire, elle a déjà évolué, en comprenant l'intérêt des échanges d'idées, d'opinions, de procédures qui peuvent conduire à une solution commune. Au prétest⁴, sa production manifeste de grandes lacunes, dans tous les domaines (progression narrative, cohérence du texte, maîtrise morpho-syntaxique) et un manque de motivation pour l'écrit. Son texte est indigent.

– Jeff, 10 ans, est un garçon appliqué, respectueux des règles de la classe, effacé, mais qui s'inscrit volontiers dans des dynamiques de collaboration. Son manque d'assurance, sa peur de l'erreur le rendent timoré dans des situations d'apprentissage et peu enclin à communiquer avec les autres. À mi-parcours, il semble se sentir plus à l'aise dans les échanges en sous-groupe au sein duquel il ose exprimer ses idées. Au prétest, sa production reste médiocre : le texte, court, et dont on ne saisit pas la progression, présente également une pauvreté sur le plan sémantique et stylistique et manifeste des erreurs morphosyntaxiques.

– Alia, 10 ans, présente au prétest des compétences assez proches de celles de Jeff : le niveau global de sa production est médiocre et celle-ci est très courte. Par ailleurs elle entretient des relations conflictuelles récurrentes avec l'ensemble de la classe. Elle est peu investie dans son travail personnel et se repose sur ses bons acquis scolaires. Pourtant, au sein du groupe expérimental d'écriture, elle a su construire des compétences relationnelles, est se montre progressivement à l'écoute des idées des autres.

– Mélie, 10 ans, est une élève brillante évoluant dans un milieu socio-culturel favorisé. D'un caractère très affirmé mais avec des compétences relationnelles très riches, elle apporte beaucoup au groupe d'écriture autant dans les idées que dans la gestion du climat collaboratif. Son goût pour la lecture lui permet d'enrichir et de lier les idées du groupe à ses références littéraires personnelles. Cependant, au prétest, ses résultats sont faibles : si son texte présente une organisation narrative, il reste très bref, le vocabulaire est pauvre et l'on ne perçoit pas de cohérence sémantique.

Enfin, d'importantes erreurs morphosyntaxiques sont constatées. Mélie ne manifeste aucune motivation pour l'activité.

Les projets menés

À mi-parcours, quatre projets d'écriture ont été menés. Ils sont synthétiquement présentés dans le tableau 1.

Comme on l'identifie à travers ce document synthétique, l'enseignante aborde différents genres narratifs et formes du récit (Reuter, 2007) au cours des trois premières périodes : elle prend appui sur une ou plusieurs œuvres de littérature de jeunesse considérées comme œuvres sources, lues à la classe en lecture offerte ou étudiées en séance de lecture. Par ailleurs, à chaque projet, elle se donne pour objectif de développer les compétences des élèves sur une caractéristique formelle ou thématique du récit fictionnel (l'atmosphère, les sensations, le dialogue) ainsi que sur une compétence scripturale liée au processus d'écriture – voire aux pratiques d'écriture scolaires (réécrire, utiliser une grille de correction...).

Collecte de données

Les données que nous récoltons dans le cadre de l'expérimentation se répartissent en deux catégories :

- Les données provoquées : pré-test, test de mi-parcours, test post-expérimentation. Ces trois tests s'appuient sur le même texte source et sur la même consigne.

- Les données suscitées : les séances de construction sont filmées par groupe et transcrites ; de même nous recueillons la photographie des maquettes ainsi que les productions écrites qui s'inscrivent dans le projet. Nous conduisons également à mi-parcours et en fin d'année un entretien individuel avec les élèves des trois groupes suivis ; ces entretiens sont transcrits. Nous conservons par ailleurs la trace des entretiens de travail menés avec l'enseignante.

Dans le cadre de cette première phase d'analyse, il nous paraît intéressant d'envisager le dispositif en positionnant la focale du côté de l'acteur élève. De la sorte, nous prêtons attention à l'activité des sujets et au sens que cette activité revêt pour eux, et nous envisageons ceux-ci comme sujets scripteurs, c'est-à-dire

Tableau 1 : Document professionnel de l'enseignante

Périodes	Œuvres sources	Titre du projet – Genre		Compétences travaillées Écrit créatif / autres compétences	
Période 1	1. <i>La villa d'en face</i> , Pierre Boileau et Annie Claude Martin 2. <i>Un printemps vert panique</i> , Paul Thiès	Enquête policière	Récit policier		- corriger un texte à partir d'un code de correction - mobiliser des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe - réécrire à partir de nouvelles consignes et faire évoluer son texte (récit policier)
Période 2	1. <i>Jumanji</i> , Chris Van Allsburg 2. Extrait cinématographique de <i>Narnia</i>	L'objet magique et le monde imaginaire	Récit fantastique	- exprimer des émotions : <i>ressenti d'un personnage, vocabulaire de l'émotion, réactions des personnages, les pensées d'un personnage</i> - créer une atmosphère : <i>cinq sens, sensations, le décor</i>	
	1. <i>La montagne aux trois questions</i> , Béatrice Tanaka	Le pays sans fleurs	Conte	- écrire un dialogue : <i>discours direct, ponctuation, mise en forme</i>	
Période 3	1. <i>Le secret de la Joconde</i> , Joël Joubert	Au Château de Versailles	Récit fantastique		

dans leurs dimensions subjectives et identitaires, mais également comme sujets didactiques, c'est-à-dire situés scolairement. Nos données, que nous traitons dans une approche qualitative, sont réduites aux résultats obtenus par les élèves de notre échantillon aux différents tests ainsi qu'aux entretiens réalisés avec ces élèves au mois de février, à la suite d'une séance de travail réflexif nommée « mes projets » par l'enseignante. Pour celle-ci, les élèves ont été invités, à partir d'un support individuel regroupant leurs 3 productions de maquettes et leurs trois productions écrites, à examiner leurs propres travaux et à repérer leur évolution dans un document de synthèse. L'ensemble de ces travaux sont à la disposition des élèves, lors des entretiens⁵. Ils contribuent à nourrir et orienter leur propos.

Les entretiens sont semi-dirigés et laissent une grande place à la parole des sujets. Ils s'organisent sur la base de quatre questions principales et durent environ 15 min par élève :

- Que penses-tu de cette manière de travailler l'écriture, cette année (notamment par écart avec les pratiques scolaires expérimentées antérieurement) ?
- Peux-tu décrire la façon dont vous procédez dans un projet ?
- Comment utilises-tu la maquette pour réaliser ton texte ?
- Peux-tu dire de quelle manière tu as progressé entre le projet 2 et le projet 4⁶ ?

Compte tenu de la réduction de nos données et de notre échantillon, notre question de recherche se resserre à la formulation suivante : quels intérêts du dispositif apparaissent dans le rapprochement des résultats mesurant l'évolution des compétences scripturales des élèves avec leur discours réflexif sur leur activité ? Pour y répondre, nous présentons tout d'abord les résultats des tests puis nous procédons à l'analyse des entretiens qui nous permettent d'accéder à certains aspects saillants de l'expé-

rience restituée par les élèves. Pour ces derniers, nous procédons à une analyse de discours, de type thématique.

Nous cherchons finalement à identifier si nos hypothèses se trouvent consolidées par l'analyse croisée des entretiens et des résultats des tests.

ANALYSES

Les résultats des tests

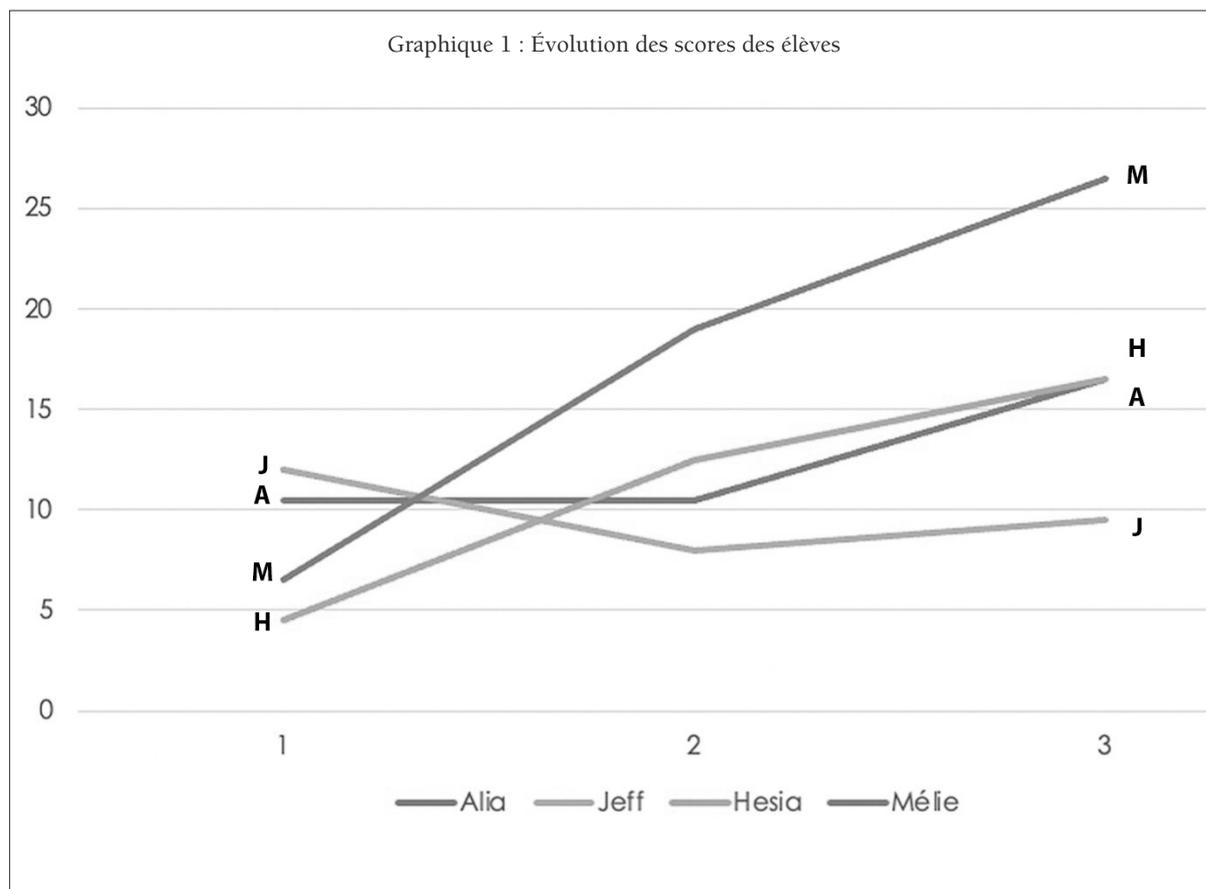
L'évolution des résultats⁷ obtenus par les quatre élèves de l'échantillon du pré-test jusqu'au post-test (légendés 1, 2 et 3) est contrastée, comme le présente le graphique 1.

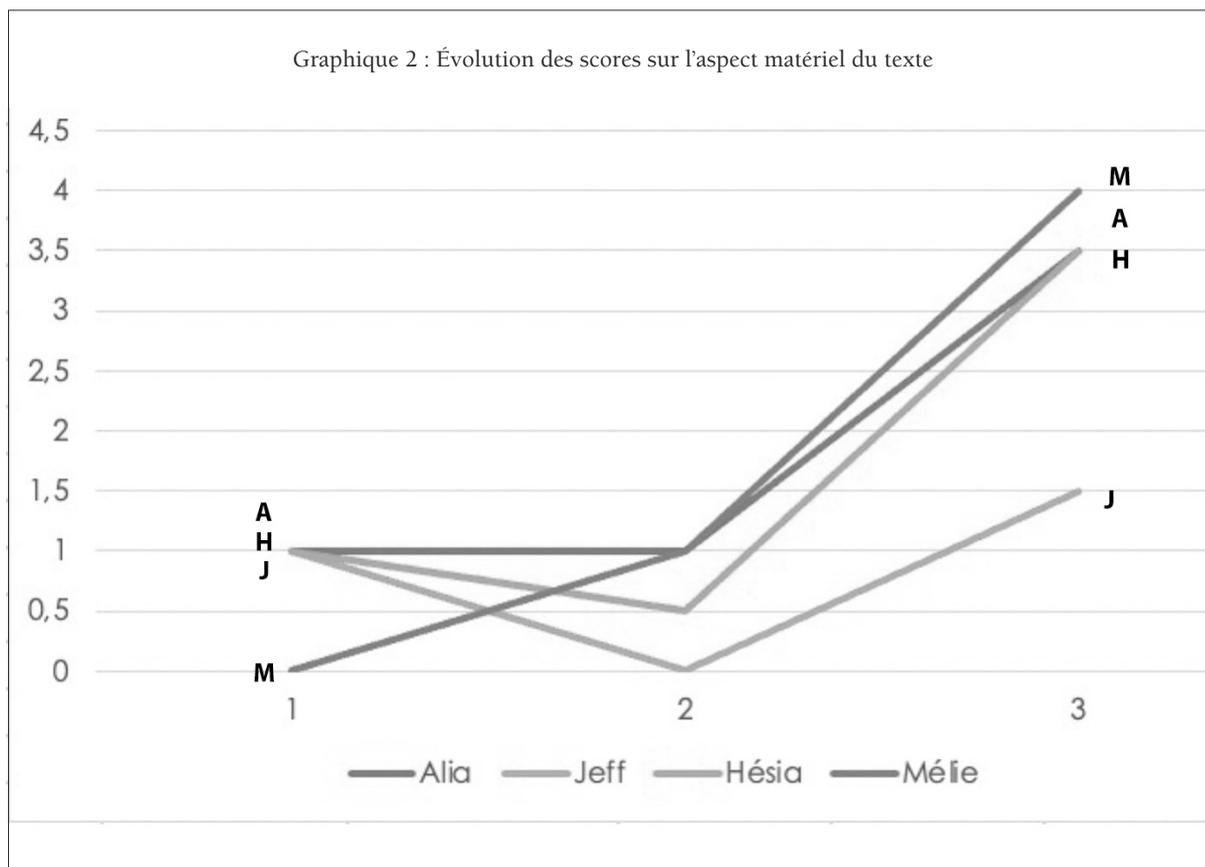
Trois élèves progressent, et l'augmentation de leur score est importante. Ceci est notamment vrai pour Hésia (de 4 à 16,5 sur 30) et surtout pour Mélie (de 6,5 à 26,5). En revanche, les scores obtenus par

Jeff sont légèrement en baisse entre le premier et le troisième test. Jeff n'a donc pas profité du dispositif dans le développement de ses compétences scripturales réalisées dans une situation scolaire d'écriture (écriture de suite de texte). Ce résultat appelle certainement une réflexion, et devra être mis en perspective avec les résultats à l'échelle de la classe d'une part, mais également avec l'analyse des productions réalisées par Jeff dans le cadre des projets de construction et écriture proposés au cours de l'année.

Si l'on cherche à affiner l'analyse, nous identifions que les progrès des trois élèves sont manifestes dans tous les groupes de compétences évalués, sur l'organisation narrative (de 1 à 3 points), mais surtout sur la cohérence sémantique et stylistique (avec près de 10 points pour Mélie).

À travers l'aspect matériel du texte sont évalués la longueur du texte, sa lisibilité ainsi que sa structuration. Or c'est l'aspect qui évolue le plus significativement, comme nous le percevons à travers la progression des scores par élève représentée dans le





graphique ci-dessus. Ces résultats traduisent, selon nous, l'évolution vers un rapport à l'écriture narrative fictionnelle plus positif, ce que l'analyse des entretiens pourra permettre de montrer.

Enfin, si les scores concernant la dimension morphosyntaxique, progressent également, ils évoluent de manière plus faible et plus inégale, selon les élèves.

Ces premiers résultats, même s'ils restent très modestes, soulignent l'intérêt du dispositif, puisque l'ensemble des compétences évoluent positivement pour trois élèves, et que l'aspect matériel évolue de manière remarquable pour les quatre. Il sera cependant nécessaire d'enquêter plus avant concernant l'affaiblissement progressif du score moyen de Jeff.

L'analyse des entretiens

Au-delà des éléments qu'apportent les résultats de l'échantillon, les entretiens permettent d'accéder aux représentations des élèves et à leur percep-

tion du dispositif. Leur analyse⁸ permet de mettre en évidence trois intérêts, perçus par les élèves, des caractéristiques de celui-ci.

La construction comme amorce et relance

Les élèves de notre échantillon perçoivent la spécificité du dispositif et son caractère aidant, notamment en le comparant avec leurs pratiques scolaires antérieures. Il est associé à la facilité et à l'amusement, ce qui est sans doute lié au jeu de construction, considéré comme un levier de motivation dans plusieurs recherches (Camps et Milian, 2001 ; Boero et Douek, 2008). Surtout les quatre élèves considèrent que le dispositif suscite leur imagination, comme en témoigne l'usage du terme, repris tout au long des entretiens :

Hésia : moi, ça me sert comme ça pour donner de l'imagination (...) pour déjà l'amusement et aussi pour nous faire une réalité de notre maquette dans notre tête.

C'était plus dur l'année dernière parce que tu devais l'imaginer dans la tête.

Mélie : Je trouve que c'est plus facile parce qu'on a une aide alors que l'année on devait imaginer maintenant peut s'aider avec la maquette (...) alors que l'année dernière, on devait imaginer comme ça et écrire, un manque d'idées et tu étais obligé de laisser, heu pas de laisser tomber, mais... il fallait faire une autre solution.

Alia : ben ça je trouve que c'est cool. Parce que parce que déjà, d'abord quand on construit la maquette, ça donne plus de plaisir après pour écrire, parce que c'est un objet qu'on construit, on a de l'imagination.

Alia : Cette année, c'est beaucoup mieux pour moi, parce on ne faisait pas de maquettes, nous l'année dernière. Du coup quand le maître, disait expression écrite, bah je ne savais pas trop quoi écrire d'avoir fait ce que j'avais. On n'avait pas le temps d'imaginer. On n'avait pas, il n'y avait pas que moi non plus. Je pense qu'il y avait toute la classe. Y'en a, ils ont beaucoup d'imagination, donc ça vient vite. Mais pour moi, ça ne vient pas vite. Enfin, il me faut un sacré temps pour m'imaginer l'histoire. Et puisqu'on fait la maquette, on a le temps d'imaginer une histoire. Pour moi, ça, ça me donne du courage. Ça me donne des idées, beaucoup d'idées.

Dans le discours des élèves, le plaisir lié au jeu de construction, semble rejaillir sur l'activité d'écriture, ainsi que l'explique Alia, « ça donne plus de plaisir après, pour écrire ». Pour l'élève, la preuve de son goût pour l'écriture est identifiable dans la longueur du texte écrit :

J'aime plus écrire que l'année dernière. Parce que même si ces choses, mais même là, puisque je vois, j'ai beaucoup de pages et ça ça me fait voir que, déjà... moi, je prends toujours feuille double parce que je sais que ça sera beaucoup donc je prends toujours feuille double. Et comme la dernière fois avec Méline ont été les dernières, il ne restait cinq minutes. La maîtresse a dit « bon ben les filles quoi, votre texte il est long hein » Et du coup, ça, c'était drôle, Mais, enfin, là, ça me fait penser que ça se voit que j'aime beaucoup, j'aime plus écrire que l'année dernière parce que, l'année dernière, je faisais une page, même pas, trois lignes, et je n'avais pas beaucoup d'imagination.

Alia se réjouit que son évolution se « voie » et tient à souligner, qu'elle, qui avait des difficultés à réaliser une production de plus de trois lignes l'année précédente, est aujourd'hui « la dernière à écrire ». Nous y voyons à la fois le signe d'un investissement ressenti comme positif dans l'écriture, mais également une manifestation de la capacité de l'élève à mesurer, par des signes tangibles, ses propres progrès.

Ajoutons que la construction permet également aux élèves de se concentrer dans une tâche et d'avoir en tête sa finalisation : comme le souligne C. Berdonneau, dans une telle tâche, les gestes sont finalisés, et l'élève est libéré de tâches annexes pour se concentrer sur la création d'un espace et d'une scène fictionnelle. Ainsi, Hizia précise : « c'était plus dur l'année dernière parce que tu devais imaginer dans ta tête. C'est plus facile maintenant puisque tu t'imagines d'abord sur la maquette ».

Les élèves restituent le processus de création et mettent en évidence le fait que, dans le déroulement de leur tâche, la phase de construction est également générative d'idées et stimule l'imagination (Rabardel, 1995). Ils évoquent le fait que c'est en construisant qu'ils trouvent des idées :

Mélie : à force qu'on construit, on se donne des idées. Par exemple, là, on a dit qu'on pourrait mettre une radio. On pourrait mettre ça ici, alors qu'il y avait déjà le château, les jardins et tout. Même à la fin on s'est dit, on pourrait mettre ça aussi ça. Là, elles viennent des idées, elles viennent quand on construit.

Hésia : l'imagination, ça vient direct, quand tu vois la maquette, tu dis ça, ça pourrait être ça, ça, ça pourrait être ça...

Les élèves semblent ainsi s'appuyer sur la maquette au fur et à mesure qu'elle s'élabore pour développer le cadre fictionnel à représenter. Les éléments déjà réalisés et les matériaux dont ils disposent constituent des leviers d'imagination. Enfin, dans la phase d'écriture, la maquette joue un rôle d'activation de la mémoire (Jeanjean et Massonet, 2001) ou de rappel : objet symbolique mais concret, elle réactive le récit imaginé d'un seul regard ou même se saisit comme une image mentale, une trace (Lumbroso, 2018) aisément mobilisable par l'élève. Ces différents processus sont illustrés dans les propos suivants, tandis que les élèves évoquent le moment de la mise à l'écrit.

Mélie : On peut s'aider avec la maquette. Quand on a des difficultés, quand on est en manque de, quand on est en manque d'imagination, on peut, on peut regarder.

Alia : La dernière fois, on avait des tables et il y avait la maquette, soit dans une table, soit en bas pour la voir. Et du coup, j'avais la vue sur la maquette et je voyais tout. Je voyais vraiment toujours le lit, je voyais les tableaux, je voyais vraiment tout ça, ça m'aidait. Ça me fait beaucoup plus d'idées. J'arrive plus à me faire une histoire.

EC⁹ : Est-ce que tu utilisais la maquette pour écrire ? comment tu faisais, tu t'en souvenais ?

Jeff : je m'en souvenais, en fait je la regardais dans ma tête, je faisais comme si que c'était une photo et je la regardais/

EC : elle était dans ta tête la photo ?

Jeff : Oui, j'ai écrit mon texte et quand j'oubliais un tout petit peu je regardais et je m'en rappelais.

EC : d'accord donc ça t'aide pour te souvenir c'est ça ?

Jeff : oui

Pour Jeff, la phase de construction semble également « imprimer » sa mémoire. De même, Hizia indique : « alors moi déjà quand on construit, déjà je retiens facilement les trucs ». Pour cette élève, il semble que ce soit la manipulation qui facilite la mémorisation.

On le voit, l'étape de construction constitue un soutien de la mémoire qui se concrétise de différentes manières, susceptibles d'être toutes sollicitées par les élèves : Quand la maquette est visible au moment de l'écriture, elle permet de réactiver le monde fictionnel qu'elle symbolise, et se rapproche dans ce cas d'une trace intermédiaire de travail, proche des écrits de travaux dont Chabanne et Bucheton ont montré l'intérêt. Intégrée dans le processus complexe de l'écriture, la phase de mémorisation se trouve ici facilitée notamment parce qu'elle s'appuie sur différents mécanismes (vision directe, mémoire visuelle, mémoire kinesthésique (Atkinson et Shiffrin, 1968).

Le rôle de la collaboration dans le développement créatif

Les quatre élèves évoquent également l'intérêt de travail de groupe pour réaliser le projet, et ce, alors qu'aucune question ne portait explicitement sur ce point. Ils mettent en évidence plusieurs fonctions de cette collaboration, dont la plus importante est, comme on pouvait s'y attendre, celle de l'enrichissement du projet par la mise en commun. Chaque élève aborde cet aspect :

Jeff : Bah en fait ici on a bien comparé [nos idées] on s'est bien mis d'accord et c'était super, on avait des bonnes idées, plein de bonnes idées et ça nous avait permis de coopérer.

Hésia : En fait on s'entraide d'abord, chacun son tour, en fait on s'entraide sur un endroit et après, et comme on est 4, on essaye de s'entraider 2 par 2 (...) et des fois qu'on en a vraiment besoin on s'entraide à 4. Et ici on s'entraide ensemble parce que c'est une maquette entière, on s'est entraîné à quatre, parce que déjà, on a fait des grosses maquettes, on a dessiné ensemble les dessins déjà qu'on voulait faire. On a construit d'abord les dessins et tout construit les murs avec les portails, les châteaux. Après, on a fait les portails. On a fait les dessins ensemble. On a construit les affaires qui nous plaisaient et on s'est entraîné à dessiner les choses, même si ce n'était pas notre truc.

Mélie : l'année dernière, on était seul, on n'était pas en groupe, alors que maintenant on a chacun nos idées, et on va chacun se dire je pense qu'on peut faire ça, ça, ça. Alors que l'année dernière, on était tout seul pour imaginer. On n'avait pas les idées des autres.

Alia : Et avec ce qu'on dit avec le groupe, c'est beaucoup mieux. Par exemple, si Hésia quand elle me dit mon personnage, il est censé être ça ou ça, ou Mélie, elle dit ça, c'est censé être un dôme. Et tout ça, je trouve que c'est que c'est que c'est vraiment bien, (...) Et du coup, comment dire, le premier projet, on l'a décidé ensemble.

Mais une autre fonction apparaît : la collaboration, qui donne lieu à négociation, devient également un moyen de contrôle collectif de la conception des idées. Voici comment Jeff formule cette dimension :

EC : [Après avoir commencé la construction] chacun, vous imaginez de nouveaux éléments ?

Jeff : Oui, mais d'abord il faut le dire au groupe pour voir ce qu'il en pense.

EC : À quoi ça sert de faire ça ?

Jeff : Bah parce que sinon, par exemple dans le groupe 2, ils avaient fait des choses et ils avaient un peu confondu les textes et alors, avec le groupe 6, on a compris qu'il fallait d'abord passer par le groupe plutôt que comme ça sans rien dire.

EC : D'accord, il fallait d'abord se mettre d'accord, ça évitait de se tromper en fait, c'est ça ?

Jeff : Oui.

De la sorte, la réflexion collective permet de mobiliser la vigilance des élèves : tandis qu'ils seraient moins efficaces dans l'évaluation de leurs propres idées, le débat permet d'exercer leurs qualités de réflexivité sur les propositions de leurs pairs. Chabanne et Bucheton (2002), ou Camps et Milian (2001) soulignent l'intérêt de tels moments pour le développement de compétences réflexives nécessaires au progrès dans l'écriture. Elles s'exercent dans le cadre du petit groupe, où la crainte de perdre la face est moindre que face au groupe classe. Elles se trouvent en outre facilitées du fait que la maquette peut être sans cesse être défaite et reconstruite (Berdonneau, 2006), ce qui rend possible de nombreux essais-reprises et participe, selon nous, à l'efficacité du temps de négociation. Enfin, on souligne que c'est Jeff qui évoque le plus, dans son propos, l'intérêt de la collaboration, alors qu'il semble être l'élève le plus réservé du groupe : il semble particulièrement apprécier une activité d'interaction limitée et y trouver un palier intermédiaire sécurisant pour oser s'inscrire dans l'échange.

Construire pour créer un univers fictionnel cohérent et riche

Plusieurs réflexions des élèves mettent en relation le travail de construction et le souci de cohérence de l'univers représenté. Celles-ci nous amènent à considérer l'activité de construction comme un moyen

concret de créer un univers fictionnel cohérent et de mieux prendre conscience ainsi, plus généralement, de l'importance de la cohérence dans toute production.

En effet, le groupe a conçu et mis en œuvre des procédures qui concrétisent ces liens : à la question du chercheur « comment vous vous organisez alors ? Tu peux m'expliquer comment ça se passe ? », les élèves répondent en ces termes :

Jeff : en fait, on construit d'abord des choses qu'il y avait dans le début du texte, après on met les décors qu'on ajoute.

Hésia : Oui, en fait d'abord, quand on a une idée, on essaye de la proposer pour voir si ça serait bien aussi avec le texte que la maîtresse nous donne. Si on est d'accord, si ça ressort bien, on fait.

Comme on le comprend dans ces propos, les élèves commencent leur construction en mobilisant les éléments de décor présents dans le texte déclencheur du projet : ils ont compris que l'accroche au texte source (tout comme dans un processus de suite de texte) constitue un facteur essentiel de la pertinence du projet.

Une deuxième étape de la construction donne lieu à une nouvelle procédure : chaque nouvelle idée, chaque ajout doit être justifié au regard du monde déjà symbolisé. Les élèves expliquent cette exigence de cohérence en évoquant la règle qu'ils se sont donnée :

Jeff : dans le deuxième [projet] on a eu beaucoup d'imagination, on a fait un monde fantastique avec quatre mondes fantastiques et on s'est dit à quoi ça servait.

Hésia : En fait, on discute pour dire qu'est-ce qu'on a construit et qu'est-ce que ça va nous servir.

La proximité des expressions employées par les deux élèves est significative : tout élément nouveau doit se justifier, trouver une fonction par rapport au monde déjà construit.

Enfin, les élèves soulignent que peu à peu, ils complètent le monde réalisé : les ajouts découlent du repérage des espaces vides mais cet effort de précision se développe en tenant compte de la cohérence globale, de ce qu'Hizia nomme « faire un petit

monde ». Comme le souligne Brigaudiot, l'objet manipulé est un moyen de faire exister un monde fictionnel mais aussi soutient la conceptualisation. La réflexion d'Alia, à cet égard, éclairante, révèle le fait que les élèves se concentrent sur le travail de composition de l'univers fictionnel qu'ils créent non seulement en vue de compléter la maquette mais déjà en vue de leur production écrite :

Alia : [elle montre la photographie du projet 4] en fait pendant qu'on construit le jardin avec Méline, dans ma tête c'était, quand t'auras terminé tu feras quoi ? Bah je vois un peu, je vois qui, je vois que là c'est pas beaucoup coloré et je dis « bah voilà je vais faire les lits » et par exemple là, j'ai fait un lit bleu et un autre jaune, mais on ne le voit pas beaucoup.

EC : Ah d'accord ! Je comprends : pendant que tu construis, tu regardes là où il manque des choses dans la maquette, c'est ça ? Pour pouvoir apporter de nouvelles choses, la maquette, elle, sert à te repérer sur les éléments qui ne sont pas assez développés, c'est ça.

Alia : oui c'est et ça c'est comme ça aussi dans l'écrit, quand après, j'écris pour l'expression écrite. Ça me donne beaucoup plus d'idées. Et après, je me dis que ça, c'est moi qui l'a fait et du coup c'est mieux quoi.

Ajoutons que les élèves restituent dans leur énoncé, leur conscience du fait que l'effort de précision réalisé pendant la phase de construction profite finalement à l'écrit. Ainsi, Mélie souligne : « ça sert à la précision et aux détails dans les textes », tandis que Jeff explique : « j'ai écrit en utilisant tous les personnages et les détails ».

À l'analyse de ces extraits d'entretien, la maquette apparaît comme un support organisateur de l'espace fictionnel en création. À ce titre, elle joue le rôle de trace intermédiaire (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Lumbroso, 2018) préparant la cohérence du texte produit. Pour autant, d'après le discours des élèves, elle ne verrouille pas le projet et ne bride pas la créativité de l'élève : elle pourrait, au contraire, en constituer un socle fécond et rassurant à partir duquel il pourrait développer, enrichir librement les « espaces libres » que le groupe a peu investis.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

L'analyse des premiers résultats des tests et des entretiens auprès d'un échantillon de quatre élèves de la classe nous permet d'envisager quelques pistes d'interprétation de l'intérêt et des limites du dispositif : plusieurs caractéristiques du dispositif apparaissent comme favorables au développement de compétences scripturales et à l'évolution du rapport à l'écriture narrative fictionnelle. Même si notre échantillon reste fort réduit, et c'est une limite évidente de cette première étude, nos hypothèses s'en trouvent consolidées et certains éléments d'interprétation, encore exploratoires, peuvent être formulés :

- Le projet (dans ses différentes dimensions) motive les élèves qui développent un rapport positif à l'activité, le plaisir qu'ils évoquent concernant tant le moment de construction que celui de l'écriture. Ce constat nous semble pouvoir être associé avec l'évolution du score des tests des quatre élèves au niveau de l'aspect matériel du texte : engagés dans leur écrit, motivés par leur projet, ceux-ci écrivent de manière plus lisible, plus structurée et surtout plus longue.

- La phase de construction contribue à la cohérence fictionnelle du projet, dans sa réalisation matérielle mais aussi scripturale (lien avec l'univers de référence, souci d'intégrer des détails dans les « blancs », d'équilibrer une composition). Une fois réalisée, la construction occupe une fonction de soutien de la mémoire dans la phase d'écriture. Enfin, la dimension collaborative de la phase de construction facilite la mobilisation d'idées plus nombreuses et l'auto-régulation, puisqu'il s'agit de « se mettre d'accord » eu sein du groupe. L'ensemble de ces analyses, issues des entretiens, peuvent être associées à l'évolution des scores des élèves sur leurs compétences narratives et sémantiques. En effet, en dehors de Jeff, les élèves ont progressé dans ces domaines : les intérêts du dispositif, comme le contrôle de la cohérence, la facilitation de la finalisation de la tâche ou l'enrichissement de l'univers fictionnel, sont susceptibles d'avoir favorisé le développement de ces compétences dans des situations d'écriture plus scolaires.

- Ajoutons que la construction et la manipulation permettent de susciter les idées des élèves, y compris pendant la phase de mise

à l'écrit individuelle. Elles sont, selon nous, susceptibles de développer la créativité des élèves, mais notre test ne permet pas véritablement de mesurer ces aspects.

Si ces premiers résultats semblent encourageants, il s'agira, dans un second temps, d'analyser la pertinence de nos hypothèses à une échelle plus large (l'ensemble de la classe) et sur l'ensemble de la période d'expérimentation (7 projets). Il sera également nécessaire de vérifier si les faibles progrès constatés dans les tests sur le plan morphosyntaxique se confirment, et pointent un aspect que notre dispositif ne permet pas de faire progresser.

Surtout, il est à présent nécessaire de poursuivre par l'étude des autres types de données : en effet, à travers l'étude des entretiens, réalisés en dehors du moment de l'activité des élèves, certains aspects du dispositif n'ont pas trouvé l'occasion d'être éprouvés. Nous n'avons pas, dans les données examinées, d'éléments sur le rôle des verbalisations ni sur celui des interactions orales survenues lors de la phase de conception-construction. Nous pourrions sans doute éprouver l'intérêt d'un tel choix à partir de l'étude comparée des verbatims issus des séances de construction avec celle des productions écrites. De même, si les élèves ont restitué dans les entretiens une perception de la collaboration comme aidante, notamment pour l'émergence des idées : il nous reste à vérifier son effectivité dans les verbatims et son efficacité dans les productions. L'étude des productions permettra en outre d'éclairer les résultats obtenus par Jeff, qui nous interroge.

Ajoutons enfin que, dans les entretiens, sont restitués d'autres éléments relevant de l'enseignement mené hors du protocole, dans le domaine de l'écriture, et que les élèves perçoivent comme aidant. Ainsi, sont citées les lectures proposées par l'enseignante au cours du projet ou encore une séance qu'elle a consacrée au dialogue. Il nous paraît intéressant, pour cerner de manière plus complète le développement des apprentissages, de chercher à identifier la complémentarité entre les ressources offertes par le dispositif et les autres interventions de l'enseignante. Ceci pourrait constituer une piste secondaire pour notre projet de recherche.

NOTES

1. À la suite de Douek (2014), on appelle « domaine d'expérience » des sphères d'activités sociales relativement pérennes associées à des pratiques.
2. Ajoutons également que l'enseignante a été attentive au fait qu'il n'y ait pas de tensions relationnelles entre les élèves d'un même groupe.
3. Les noms des élèves ont été changés pour respecter leur anonymat.
4. Voir les résultats détaillés des tests en annexe n° 2.
5. Un exemple est présenté en annexe n° 1.
6. Comme précisé précédemment, les élèves ont utilisé lors de la séance de classe un support rassemblant les photographies de leurs constructions et les photocopies de leurs productions écrites. Ils peuvent les utiliser pendant le moment de l'entretien.
7. L'ensemble des résultats est présenté en annexe n° 2.
8. Rappelons qu'ils sont menés à mi-parcours, c'est-à-dire qu'ils correspondent à la période du test intermédiaire. Les élèves auront sans doute, en fin d'année, encore affinés leur capacité à faire retour sur leur activité au sein des projets.
9. Enseignant-chercheur.

RÉFÉRENCES

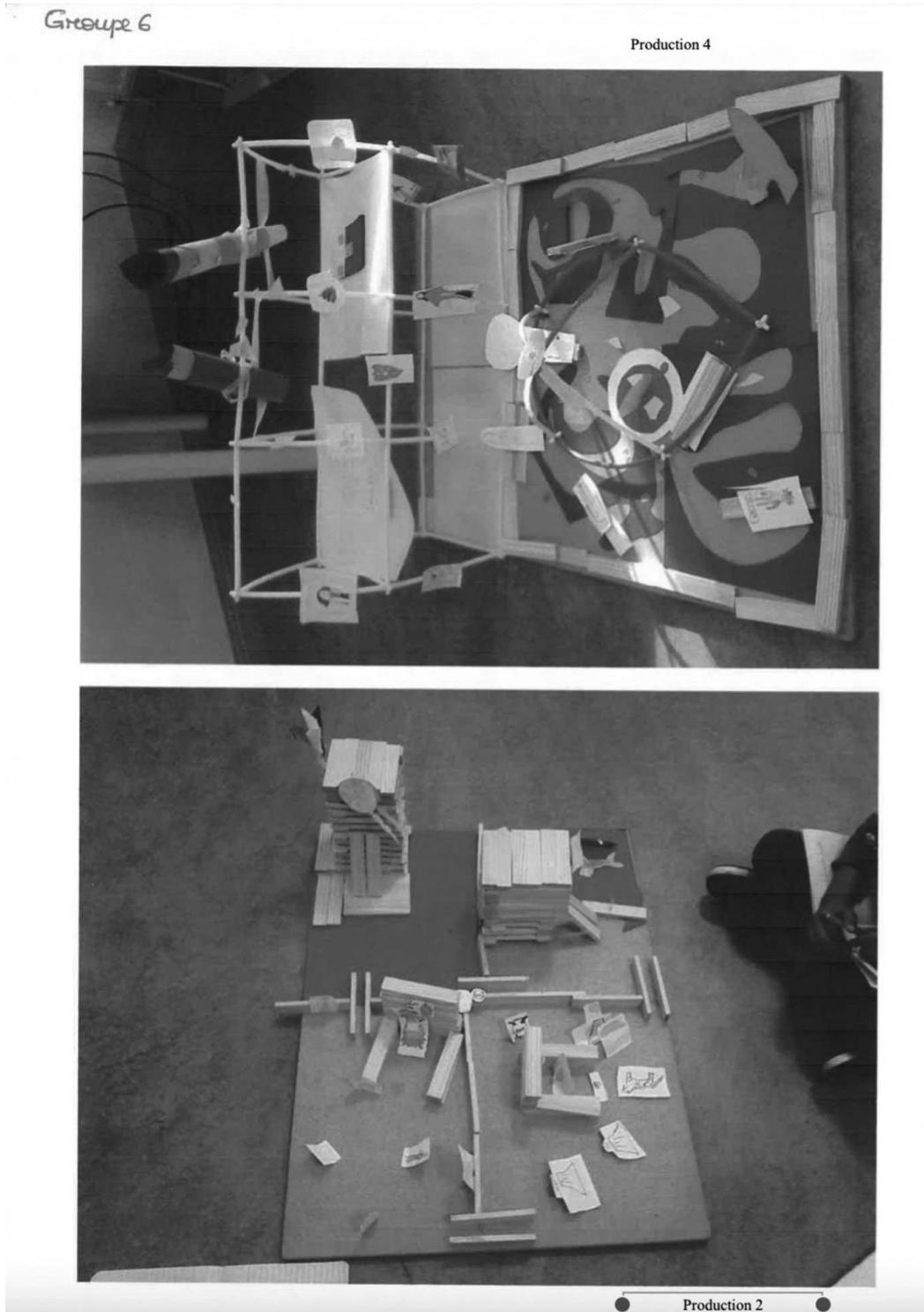
- Atkinson, R.C. et Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes in K. W. Spence and J. T. Spence (dir.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* (Vol. 2), p. 89-195. Academic Press.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Berdonneau, C. (2006). *De l'importance des gestes pour l'apprentissage des concepts mathématiques* [Communication] Conférence Pédagogique du 7 juin 2006, CRDP de Rouen. <https://eduld.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/i31-colomiers/files/2017/12/C-Berdonneau-2006.pdf>. Consulté le 23 octobre 2023.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.
- Boero, P. et Douek, N. (2008). La didactique des domaines d'expérience. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 99-114. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0099>.
- Bourdin, B., Cogis, D. et Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 177(1), 61-86.
- Brunel, M. (2021). *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique : études empiriques au collège et au lycée*. Presses Universitaires de Rennes.

- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
- Bucheton, D. et Chabanne, J. C. (2002) (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (1^e éd). Presses universitaires de France.
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Hatier.
- Camps, A. et Milian M. (2001). *Tâches complexes sur la base de projets de travail : un cadre pour la recherche sur l'apprentissage du langage écrit*, Section de Didactique de la Langue et la Littérature, Universitat Autònoma de Barcelona. 8^e colloque international de la DFLM « Les tâches et leurs entours en classe de français » du 26 au 28 septembre 2001, Neuchâtel. Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen, Wirthner (dir.). CD-Rom, 2002.
- Constant-Berthe, N. (8 décembre 2005). *Écrire en français et en mathématiques. Étude comparée de discours et de pratiques. L'exemple de la description* [thèse de doctorat, Université Charles-de-Gaulle – Lille III]. Présentée sous la direction d'Yves Reuter.
- Canut, E. et Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle : Regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 93-106. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0093>.
- David, J. (1994). La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique. *Repères*, 10, 3-12.
- David-Chevallier, M.-C. (25 sept. 2007). *Le référent dans la consigne descriptive : outil ou obstacle pour l'élève* [thèse de doctorat, Université Charles-de-Gaulle – Lille III]. Présentée sous la direction d'Yves Reuter.
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 33-41. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0033>.
- Douek, N. (2014). La didactique des domaines d'expérience et l'encadrement de la conceptualisation. Dans J.-P. Bernié et M. Brossard (dir.) *Vygotski et l'école – Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Fabre-Cols, C. (2004). Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui*, 144(1), 18-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0018>.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Presses Universitaires de France.
- Ferrand, M. F. et Maissonnet, A. C. (2008). *Le langage, quelle aventure*. CRDP de Lyon.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49(1), 23-49. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S., (1980) Identifying the organization of writing processes in L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Jeanjean, M. F. et Massonet, J. (2001). *Pratiques de l'oral*. Retz.
- Jolibert, J. (coord.) (1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Hachette éducation.
- Kervyn, B., et Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques*, 161-162. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2172>.
- Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2017). *La recherche Design*, Lettre AIRDF, La recherche sur l'innovation en didactique du français.
- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative, essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 10(1), 81-95. <https://doi.org/10.7202/301388ar>.
- Legoff, F. (2011). Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant in C. Mazauric, M. J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, 219-229. Peter Lang.
- Parzys, B. (1989). *Représentations planes et enseignement de la géométrie de l'espace au lycée : contribution à l'étude de la relation voir/savoir* [thèse de doctorat, Université Paris-Diderot, Paris 7]. Présentée sous la direction de J. Adda. Thèses.fr. <https://www.theses.fr/1989PA077215>.
- Mas, M., Plane, S. et Turco, G. (1994). Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères*, 10, 67-82.
- Ministère de l'éducation nationale (mai 2011). *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, SCEREN-CNRP https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf. Consulté le 23 octobre 2023.
- Ministère de l'éducation nationale (26 novembre 2015). *Bulletin officiel 11*, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400. Consulté le 23 octobre 2023.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition : le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, 51, 55-74. <https://doi.org/10.4000/linx.174>.
- Plane, S., Olive, T. et Alamargot, T. (dir.) (2010). Traitement des contraintes de la production d'écrit : aspects linguistiques et psycholinguistiques ». *Langage*, 177.
- Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. Hal-01017462.
- Reuter, Y. (2004). Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture. *Linx*, 51, 41-54. <https://doi.org/10.4000/linx.165>.
- Tauveron, C. (1999). Et si on allait voir du côté des écrivains, *Cahiers pédagogiques*, 373, 19-21.
- Tauveron, C. et Seve, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Hatier.
- Vergnaud, G. (2007). Apprentissage et développement : apprendre se former et agir, *Recherche en éducation*, 4, 9-22. <https://doi.org/10.4000/ree.3858>.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. La Dispute.

- Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10259>.
- Lumbroso, O. (2018) *Le brouillon : quelle utilisation pour quels résultats ? Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?* Conférence de consensus du CNETCO, p. 24-33. hal-02157209.
- Ribas Seis, T. (2001). *Les tâches pour apprendre à écrire: un cadre pour développer des processus d'apprentissage diversifiés*. 8^e Colloque International de la DFLM. « Les tâches et leurs entours en classe de français » du 26 au 28 septembre 2001, Neuchâtel. Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen, Wirthner (dir.). CD-Rom, 2002.
- Reuter (coord.) (2007). *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 133-134. Récits et disciplines scolaires. www.persee.fr/issue/prati_0338-2389_2007_num_133_1. Consulté le 23 octobre 2023.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019) *Didactique du français langue première* (2^e édition). De Boeck Supérieur. 496 p.

ANNEXES

Annexe 1. Supports proposés et conçus par les élèves au sein de la séance « mes projets ». Productions de Alia





ALIA

comparaison des maquettes

	projet 2	projet 4
couleurs	Le bleu dans le monde de la neige c'est de la neige, et dans le monde de l'eau c'est de l'eau. Le rouge c'est le feu. Et dans le monde de l'air le blanc c'est de l'air.	du vert jardin, du jaune château, le bleu fontaine orange poisson magique poudre de vie multicolore rose cascade et queue de poisson.
formes	Dans le monde - 3 pays en deux châteaux, 4 ponts et 2 ponts de feu, 8 effes, 1 grand et 4 petites	Un château, une fontaine, des tableaux des de jeux de lumières deux lits des statues, un dôme.
personnages	1 dauphin, 8 effes, 2 chevaux, 3 saisses et un roi, un bonhomme de neige (ps d'ouf) un méchant	les statues, Armandine, poisson magique et que de poisson et des tables magiques.
détails	3 costumes à neiges 1 par chaque monde une quantité de dé.	des statues qui parlent un Pabyrinth
originalité	Une sinema, 4 mondes	les statues qui parlent, de vie de vie la queue de poisson grante poisson qui marche



projet 2 : l'objet magique et le nouveau monde



projet 4 : La poudre de vie à Versailles

comparaison des textes

	projet 2	projet 4
les éléments communs texte / maquette	Une sinema une clé de la couleur de la mer, un daup, du feu, des tableaux du monde du feu, 1 saisse dans le monde du feu une saisse dans le monde de la neige une saisse dans le monde de l'eau et un roi dans le monde de l'air	statues vivantes, statues qui dansent, volent, dansent, des jeux de lumières, Pabyrinth tout vent avec de très jolies fleurs
les éléments ajoutés dans le texte	9 clés et UNE géante	
comparaison des textes (description, dialogue, émotions...)	Je préfère le projet 4 car il y a plus de couleurs et on comprend mieux.	



projet 2 : l'objet magique et le nouveau monde



projet 4 : La poudre de vie à Versailles

Annexe 2. Résultats aux pré-test, test intermédiaire et post-test des élèves de l'échantillon

Échantillon groupe 6	Élèves	scores totaux (sur 30 pts)			organisation narrative (8pts)			cohérence sémantique-stylistique (10 pts)			construction morphosyntaxique (7pts)			aspect matériel (4 pts)		
		pretest	interm	posttest	pretest	interm	posttest	pretest	interm	posttest	pretest	interm	posttest	pretest	interm	posttest
	Alia	10,5	10,5	16,5	3,5	3,5	6	4	4	5	2	2	2	1	1	3,5
	Jeff	12	8	9,5	4	3	3,5	4,5	4	4	2,5	1	0,5	1	0	1,5
	Hésia	4,5	12,5	16,5	2,5	5	5	1	4,5	6	0	2,5	2	1	0,5	3,5
	Mélie	6,5	19	26,5	6,5	6,5	7,5	0	6,5	9,5	0	5	5,5	0	1	4
	Moyenne échantillon	8,375	12,5	17,25	4,125	4,5	5,5	2,375	4,75	6,125	1,125	2,625	2,5	0,75	0,625	3,125