



HAL
open science

Où les enseignants situent-ils les corrections orthographiques lors des productions d'écrits littéraires ?

Sarah Echeikr

► To cite this version:

Sarah Echeikr. Où les enseignants situent-ils les corrections orthographiques lors des productions d'écrits littéraires ?. Education. 2012. dumas-00735371

HAL Id: dumas-00735371

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735371>

Submitted on 25 Sep 2012

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.



**MASTER 2 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : Echeikr Sarah
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'ascq
SECTION : 4**

**Intitulé du séminaire de recherche : Français langue
Intitulé du sujet de mémoire : Où les enseignants situent-ils les corrections
orthographiques lors des productions d'écrits littéraires ?
Nom et prénom du directeur de mémoire : Madame Fabienne Gippet**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Maîtres
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des

Ecole interne de l'Université d'Artois

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Gippet, ma directrice de mémoire, pour ses nombreux conseils, sa disponibilité et sa sympathie.

Merci à Madame l'inspectrice Patricia Lammertyn et à Madame Martine Langlet pour leurs aides apportées pour la transmission des questionnaires.

Enfin, un grand merci à tous les enseignants anonymes pour le temps et le soin qu'ils ont pris pour remplir questionnaire

Sommaire

1 RAISON DU CHOIX DE SUJET	4
2 PROBLEMATISATION.....	5
2.1: CE QUE DISENT LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES	5
2.2: MES OBSERVATIONS.....	5
2.3: ETAT DE LA RECHERCHE.....	5
2.4: APPORT DE LA RECHERCHE POUR CE MEMOIRE	14
3 RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES	17
3.1: DISPOSITIF DE RECUEIL DE DONNEES	17
3.2: ANALYSE DES DONNEES	19
3.3: BILAN.....	25
CONCLUSION.....	27
BIBLIOGRAPHIE	29
RESUME	30

1 Raison du choix de sujet

L'origine de la démarche de recherche se trouve dans mes stages. Après un stage en CE2 chez une E.M.F qui s'intéressait à la créativité en production d'écrit, je me suis rendue compte que les enseignants qui m'avaient accueillies auparavant privilégiaient l'étude de la langue à la créativité. Or, il me semble qu'en production d'écrit, la créativité est un objectif essentiel. La production peut ainsi comporter de l'implicite, des zones d'ombre puisque le texte littéraire est par essence résistant. J'ai trouvé cette dimension négligée notamment dans l'évaluation. Par exemple, des productions dont l'histoire était originale, et dans lesquelles il y avait quelques tentatives de figures littéraires n'étaient pas valorisées. En revanche, les productions dont l'orthographe était correcte et la cohérence plus ou moins maîtrisée était bien notées alors que l'intérêt littéraire n'était pas évident. Or, si l'objectif est de produire un écrit littéraire, la maîtrise de l'orthographe est certes importante mais l'intérêt littéraire n'est-il pas premier?

Ces questions m'ont amenée à la question de départ suivante : Comment faire pour que la production d'écrit développe des compétences orthographiques et linguistiques sans étouffer la créativité?

J'ai décidé pour ce mémoire d'orienter ma question vers l'écriture littéraire qui est aujourd'hui un lieu de créativité prescrit, ce qui n'a pas toujours été le cas. Il faut distinguer alors les écrits de travail liés à la compréhension et l'interprétation de l'écriture littéraire et les projets d'écriture où l'élève prend lui-même la posture de l'écrivain. C'est sur ce dernier cas que porte ce mémoire.

Je me demande donc aujourd'hui où les enseignants situent les corrections orthographiques lors de leurs séquences sur l'écriture littéraire.

2 Problématisation

2.1: Ce que disent les Instructions Officielles

Les seules indications apportées par les I.O au sujet de la production d'écrit sont les suivantes: «Au cycle des approfondissements, la rédaction fait l'objet d'un apprentissage progressif et régulier ». Ainsi les élèves «apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.)». Les Instructions officielles demandent alors de relier l'étude de la langue à l'écriture. Mais s'agissant de l'écriture littéraire, comment font les enseignants pour répondre à cette exigence actuellement ?

2.2: Mes observations

D'après les observations que j'ai pu mener lors de mes stages je pense que beaucoup d'enseignants accordent une place plus importante à l'orthographe, la grammaire et la syntaxe plutôt qu'à la créativité.

C'est pourquoi, je suppose que beaucoup des enseignants n'utilisent comme consigne de production d'écrit que des déclencheurs verbaux, c'est à dire une consigne composée de mots alors que la production d'écrit peut-être aussi partir d'un objet, d'un tableau... car ils ne considèrent pas la créativité comme un objectif essentiel. C'est pourquoi, l'originalité du point de départ de la production d'écrit n'est pas nécessairement recherchée. De plus, les corrections de la langue peuvent influencer le caractère littéraire de l'écriture, brider la créativité.

2.3: Etat de la recherche

Historique

Avant de creuser ces questions, voyons comment a évolué l'enseignement de la production d'écrit. Comment les places accordées à la créativité et à l'étude de la langue en production d'écrit ont-elles évolué de 1882 à nos jours ?

C'est une question à laquelle répond Martine Jey, en 2006 dans son article : « L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la république ? », *Repères*, n° n33

Selon ses recherches, bien que l'avènement de l'école de la République marque le début d'un intérêt croissant pour la production d'écrit, les écrits de fiction restent marginaux et ceux pour deux raisons. La première correspond à la priorité accordée à l'aspect pratique de l'école primaire (école du peuple). En effet, les élèves de ces écoles doivent être formés à des métiers techniques pas à des métiers artistiques. Mais même dans l'école secondaire, l'écriture de la fiction est mal considérée car assimilée à l'écriture d'un mensonge, ce qui est moralement inacceptable. C'est pourquoi la créativité est réellement négligée à cette époque.

En 1923, les instructions officielles rédigées par Paul Lapie accordent une place plus importante à l'imagination. Les textes officiels autorisent ainsi la fiction, la production d'écrit ne se limite plus à la description. L'évaluation de ces rédactions se fait sur texte fini.

La recherche de nouvelle stratégie de production d'écrit

En 1988, le groupe d'Ecouen décide face à la démotivation des élèves confrontés à l'écriture, à l'incohérence de leurs idées, à leurs orthographes fantaisistes de mener une recherche action afin de pouvoir mettre à jour des stratégies pour aider les élèves dans la production d'un texte. Ils souhaitent réagir contre les méthodes de la rédaction traditionnelle consistant à évaluer la production finale en faisant primer l'évaluation formative. En privilégiant le processus rédactionnel par rapport au résultat final, la langue prend beaucoup d'importance. En effet, on justifie les apprentissages linguistiques (vocabulaire, orthographe, syntaxe) par des besoins en écriture. Le groupe fait ainsi paraître sa recherche: Former des enfants producteurs de textes.

Une des stratégies qui y est proposées est la démarche de chantier. Celle-ci correspond à un module d'apprentissage long sur un type de texte et qui engage la totalité

de la classe dans un projet. Ce projet doit être doté d'enjeux réels pour les enfants. D'autre part, l'enseignant doit aussi avoir en tête des objectifs précis d'apprentissage.

Pour cela, les élèves doivent connaître les fonctions et les destinations de leurs écrits avant de rédiger le premier jet. Vient ensuite la phase d'analyse pendant laquelle les élèves dégagent les caractéristiques du type de texte travaillé. Ensuite les élèves réécrivent le texte en tenant compte des caractéristiques à respecter. Enfin, en collectif, la classe systématise les caractéristiques mais aussi les particularités linguistiques, grammaticales du texte. Puis, les élèves font la maquette du chef d'œuvre en réécrivant leur texte en tenant compte de toutes les analyses effectuées, en apportant les dernières modifications pour améliorer le texte, et en assurant le toilettage orthographique. Le chef d'œuvre est enfin réalisé.

L'évaluation peut être pragmatique (réaction du destinataire, des autres élèves) ou systématique. L'évaluation proposée par le groupe de recherche est particulièrement intéressante en proposant d'évaluer la progression. Enfin, un dossier doit suivre la progression du chantier et constituer un outil utilisable par les élèves.

Inconvénients de ces nouvelles stratégies

Mais les exigences liées à la correction de la langue ne risquent-elles pas d'étouffer la créativité des élèves? Les réécritures ne guideraient-elle pas l'élève vers un texte attendu par l'enseignant et extérieur à l'élève?

C'est une des questions que se pose Catherine Tauveron dans son article de 2001 « Pour une écriture littéraire du récit à l'école élémentaire ou comment les théories de texte ont en partie marqué le texte ». Selon elle, les méthodes employées pour l'apprentissage de l'écriture littéraire ne sont pas pertinentes. Si les recherches sur l'évaluation formative du groupe d'ECOUEEN ont permis de passer d'une pédagogie de l'exercice d'application, d'imitation à une pédagogie de l'étayage des procédures, elles ont aussi à leur insu provoqué un enseignement du prototype.

L'école primaire a sélectionné pour son enseignement du littéraire des savoirs « jugés simples, surs, carrés » alors que le propre de l'écriture littéraire réside à l'inverse

dans le variable, le mouvant. A cause de ce type de didactique de l'écriture littéraire, les élèves s'interdisent toute tentative d'effets littéraires. Par exemple, Catherine Tauveron s'appuie sur une production d'élève corrigée par ses pairs (cf annexe) pour regretter les remarques qui y sont faites : les mélanges des temps sont incorrecte, il n'y a pas de phrases amorces à l'histoire...

Parasités par des contraintes linguistiques artificielles, les élèves ne parviennent pas à apprécier des tentatives littéraires de la production. Ainsi, là où les élèves déplorent un mélange des temps, s'y cache en réalité une judicieuse alternance des temps: le présent pour la dramatisation du rêve, l'imparfait pour la situation initiale ou pour clore une ellipse et le passé simple pour le retour à la vie réelle.

C'est pourquoi, Catherine Tauveron craint qu'en production d'écrits littéraires, les savoirs enseignés comme le respect strict du schéma actanciel ou l'utilisation des temps du passé dans le récit soient complètement inefficaces.

Pour aider les enseignants dans leurs pratiques, elle donne quelques conseils pour enseigner l'écriture littéraire. Elle invite les enseignants à donner à lire à leurs élèves des textes littéraires « résistants », et ce, dès le cours préparatoire. Après lecture de ces textes, elle les incite à les faire discuter à propos des différentes interprétations du texte. Ainsi, en étudiant les textes experts, et en voyant qu'ils ne répondent pas tous aux mêmes règles du récit, les enfants comprennent que les règles qu'on apprend ne sont pas figées, elles ne sont pas toujours valables et les détourner peut parfois produire des effets sur le texte.

L'enseignement de l'écriture littéraire est donc difficile, elle nécessite de la part de l'enseignant de nombreuses réflexions sur ses méthodes mais aussi sur son comportement pendant l'activité.

Quel comportement doit adopter l'enseignant en séance de production d'écrit ?

On peut se dire que la conception de l'écriture littéraire des élèves correspond en grande partie aux demandes de l'enseignant

C'est ce qu'expliquait en 1993 J.F INISIAN dans son article:

Jean François INISAN, 1993, Un exemple de dispositif favorisant l'inventivité: la recherche orale collective, Apprendre le récit au collège, CRDP de Lille

Selon Jean François Inisan, les démarches technicistes ne sont pas favorables à la créativité. Pour cet auteur, la plupart des séances de production s'organisent de manière à ne pas encourager la créativité des élèves. En effet, l'enseignant a déjà une idée du récit qu'il attend. La préparation à la production d'écrit se déroule de la manière suivante: l'enseignant amène les élèves à faire émerger une trame possible du récit. Ainsi, les élèves n'ont plus qu'à mettre en mot cette trame. Certaines contraintes sont imposées d'emblée et réduisent ainsi toute tentative de création. L'élève doit suivre la trame qu'il a élaborée en suivant scrupuleusement le schéma quinaire.

Jean François Inisan donne dans cet article un exemple de démarche à suivre pour favoriser la créativité des élèves en ce qui concerne la production de récit. Il conseille tout d'abord d'expliquer l'objectif de la préparation aux élèves. Selon lui, les élèves doivent être conscients que cette séance sert à développer l'inventivité. D'autre part, la créativité de l'élève dépend largement du déclencheur. En effet, plus celui-ci recèle de possibilités, plus l'élève sera en mesure de mettre en œuvre une narration ainsi qu'une fiction intéressante.

Par ailleurs, J.F Inisan a observé que les élèves se censurent eux-mêmes en se demandant ce qu'attend l'adulte. D'où l'importance du premier cours de production d'écrit qui correspond en quelque sorte à un test de l'adulte de la part des élèves. La phase orale se décompose alors en plusieurs phases. Tout d'abord les élèves proposent des idées convenues, attendues, puis l'un d'eux propose une idée originale, enfin selon la réaction de l'enseignant, les idées proposées par la suite seront soit plus extravagantes soit très attendues. Au total, pour permettre la créativité des élèves, l'enseignant doit élargir le champ du recevable.

Le professeur détient un rôle clef qui sera déterminant pour la créativité des élèves. Ainsi J.F INISAN conseille à l'enseignant d'instaurer des règles claires. Par exemple, les élèves ont le droit d'emprunter des idées, de réagir aux idées des autres, de les compléter même si on ne s'en sert pas. Cet ensemble de règles n'est pas communément admis par les élèves. Elles sont pourtant favorisantes pour la créativité.

Enfin, l'adulte doit veiller à ne pas être considéré par ses élèves comme le détenteur de la bonne réponse, du bon texte auquel il faut à tout prix parvenir. Il doit, en revanche, jouer le rôle de l'animateur en favorisant la communication. Toutefois, il est tout à fait possible qu'il intervienne au même titre que les élèves pour faire part de ses idées.

En résumé, Pour favoriser la créativité des élèves, des chercheurs comme le groupe d'écouen ou encore Catherine Tauveron, conseillent les enseignants sur les méthodes d'autres les conseillent aussi sur l'attitude à adopter pendant l'activité de production d'écrit C'est le cas de Jean François Inisan. Garcia-Debanc quant à elle ajoute une dimension à la mise en place d'un enseignement efficace de l'écriture littéraire: l'importance du déclencheur de l'écrit.

Conseil pour l'enseignant : ne pas négliger l'importance des déclencheurs

Dans cet article de 1996, Garcia-Debanc s'interroge sur la question suivante: La consigne constitue-t-elle une occasion à la création ou au contraire une barrière? Après un rapide historique du mot «consigne» elle définit le mot comme une règle à respecter sous peine de sanction. Des lors, le lien entre production d'écrit et consigne met à jour de nombreuses contradictions. En effet, l'élève doit respecter la consigne tout en s'en éloignant pour essayer d'écrire un texte personnel et original. Deuxièmement, une consigne doit être explicite et précise. Néanmoins, pour la production d'un texte littéraire, la consigne se doit de laisser une place à l'interprétation.

Après avoir soulevé ce paradoxe des consignes en production d'écrit littéraire, Debanc Garcia fait l'inventaire des différentes consignes. Tout d'abord les termes qui désignent le sujet de l'écriture fait état des différentes conceptions de l'écriture. Elle distingue tout d'abord l'inducteur du thème. Le thème est à traiter tout au long du texte alors que l'inducteur ne constitue qu'un point de départ duquel l'élève peut très vite s'éloigner.

En s'appuyant sur les recherches de Jean François Inisian, Garcia Debanc distingue les déclencheurs du récit des consignes. Les déclencheurs du récit «introduisent une contrainte narrative dans le corps de la phrase inductive». Ceci dit, cette contrainte n'est pas donnée explicitement elle est sous sous-jacente à la phrase inductive. En revanche, la

consigne comporte une contrainte narrative explicite. Elle fait référence au métalangage en utilisant un vocabulaire spécifique de l'analyse littéraire. C'est pourquoi, la consigne est plus difficile à comprendre que les déclencheurs du récit. Inisian concède toutefois que les consignes ont parfois un intérêt certain puisqu'elles permettent aux élèves d'expérimenter des problèmes narratifs auxquels ils n'auraient pas pensés seuls.

Toujours en s'appuyant sur les travaux de Jean François Inisan, Garcia Debanc dresse une typologie des consignes. Elle rappelle ainsi que les déclencheurs de récit peuvent être divisés en trois catégories. Premièrement, les déclencheurs non symboliques comme une boîte à bijoux, ou une statuette, ensuite les déclencheurs iconographiques: affiches de films, vignettes de bandes dessinées et enfin les déclencheurs verbaux qui se distinguent par leurs longueurs et donc par leurs précisions.

Les différentes consignes correspondent aux différentes théories de l'écriture. Premièrement la consigne peut être considérée comme un libérateur de l'imaginaire. Dans cette théorie, l'écriture est un prétexte pour libérer l'inconscient. Le texte est l'auteur ne font plus qu'un. Au contraire d'autres conceptions de l'écriture adoptent des consignes qui donnent lieu à des jeux très réglés, c'est le cas de l'ouliipo.

Enfin, selon Garcia Debanc, les remarques faites aux élèves sur leurs premiers jets sont plus efficaces lorsqu'elles sont reformulées sous forme de consignes. Selon Garcia Debanc, la consigne a une incidence sur la créativité de l'élève.

Toutefois, il faut préciser que l'entrée de la littérature à l'école dans les années 2000 a fait évoluer les conceptions du sujet. Enseignant et chercheurs se sont donc beaucoup intéressés à l'imagination et à la créativité des élèves.

Enfin, quelle place est accordée à l'orthographe aujourd'hui ?

Certains chercheurs s'inquiètent d'un recul de la place accordée à l'orthographe étudiée uniquement lors de séquences qu'ils jugent inefficaces alors que celle-ci occupe toujours une place prépondérante dans la société. Pour eux, la production d'écrit peut même devenir un prétexte à l'étude de la langue. L'étude de 2001 de Gérard TESTE et Jean Christophe PELLAT va dans ce sens. Le point de départ de cette recherche s'appuie sur le

paradoxe suivant : Alors que les élèves maîtrisent relativement bien l'orthographe lorsqu'ils sont en exercice d'application, ils ne la maîtrisent plus dès lors qu'ils sont en production d'écrit. Cela pose la question du lien entre étude de la langue et production d'écrits préconisé dans les instructions officielles.

Les chercheurs font alors implicitement l'hypothèse que la démarche classique (qui consiste en une brève observation de laquelle on induit une règle avant de l'appliquer dans des exercices) ne mène pas les élèves vers une réelle maîtrise de la morphographie. Beaucoup pratiquées avant les propositions du groupe d'Ecouen, ils regrettent que ces pratiques soient toujours observables aujourd'hui. Cette méthode serait donc responsable de ce paradoxe. De plus, selon eux, il est indispensable de laisser véritablement écrire les élèves afin qu'ils fassent le lien entre l'apprentissage de la morphographie et les pratiques d'écriture.

Pour apporter des solutions aux incohérences de la démarche classique, les chercheurs y apportent des modifications. Ainsi, la phase orale d'observation collective est remplacée par une observation plus active des enfants. En effet, chaque enfant a un écrit simple à produire en lien avec l'objectif visé. De ce fait, les textes qui font émerger le savoir proviennent des enfants eux-mêmes. Quant à la règle, elle n'est plus énoncée de façon abstraite et compliquée mais elle est formulée par les enfants avec leur vocabulaire de sorte qu'elle leur soit plus compréhensible.

De plus, la troisième phase (exercices d'application) ne correspond plus à une accumulation d'exercices. En effet les chercheurs mettent en place des exercices proches de la règle induite par les élèves mais qui permettent aussi de poser des mots sur la langue et son système.

D'autre part, pour favoriser le lien entre savoir morphographique et production d'écrit les auteurs proposent que les enfants écrivent en s'appuyant sur le cahier sur lequel ils ont référencé les règles qu'ils ont formulées. De même, lors du deuxième jet, les élèves se basent sur ce cahier. C'est l'occasion pour les élèves de comprendre que les exercices scolaires, les savoirs induits sont au service de l'écriture. On évite ainsi le « faire pour faire ».

Après retour réflexif sur leurs modifications, les chercheurs énoncent trois principes pour aider les enseignants à mettre en œuvre une démarche efficace. Premièrement, le principe d'homologie qui consiste à rendre les situations de structuration des savoirs les plus proches possible des situations « d'écriture pour de bon ». Deuxièmement, le principe de détachement correspond à l'induction d'une règle mise en mots par les élèves à partir de l'observation de leurs propres textes. Ces règles sont référencées dans un cahier auquel l'élève a systématiquement accès. Troisièmement, le principe d'extensivité dans un cycle se traduit de la manière suivante : rattacher l'inconnu, les règles grammaticales nouvellement découvertes à des règles maîtrisées et connu depuis longtemps.

Cet article permet de traiter de manière plus concrète et sensée pour les enfants, un fait de langue. Toutefois, elle semble ne laisser que très peu de place à la créativité littéraire. La production d'écrit ne risque-t-elle pas dans ces conditions d'être réduite à un simple prétexte à l'étude de la langue ?

La créativité toujours absente des cours de français...

En 2002, les documents d'accompagnements Lire et Ecrire au cycle 3 accorde une place toute particulière à l'écriture en classe de littérature. L'écriture littéraire constitue donc un objectif à part entière qui est à relier d'une part à l'étude de la langue d'autre part qui doit s'appuyer sur les séances de lecture de littératures.

Pourtant, encore en 2009, dans son article: Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problème et enjeux du paradigme de l'intention créatrice Dominique Perrin regrette que la créativité n'occupe que si peu de place dans les cours de français. D'après ses recherches, il est difficile de mettre en place un enseignement de l'écriture littéraire car contrairement à la lecture littéraire, celle-ci ne fait l'objet d'aucune définition précise. En effet, aucune instruction officielle n'est donnée quant à son enseignement. C'est la raison pour laquelle on peut observer sur le terrain des pratiques diverses qui révèlent des conceptions très variées de l'écriture littéraire chez les enseignants.

L'article propose donc une définition de l'écriture littéraire. La chercheuse a généralement observé dans les classes que lors des séances de production d'écrit, la

primauté était accordée à la maîtrise de la langue au détriment de la création. Pourtant la créativité est un enjeu propre à l'écriture littéraire (peut être ce qui la distingue de tout autre type d'écrit?)

D'autre part, le mot création est totalement absent des programmes. L'imitation est privilégiée à la création. Le travail de l'auteur est donc réduit à de l'imitation. Selon V. Breyer, « C'est comme si, fondamentalement, l'auteur en tant que créateur constituait encore et toujours le grand refoulé du cours de français ». C'est la raison pour laquelle Dominique Perrin conseille aux enseignants de repenser pour leurs cours à la figure de l'écrivain dans toutes ses dimensions notamment l'écrivain en tant que sujet. En effet, si les élèves se font une mauvaise idée de la figure de l'auteur et écrivain, ils ne peuvent pas eux même se placer en réelle posture d'écrivain notamment en tant que créateur.

Selon la chercheuse, la tendance aujourd'hui est d'avantage à l'analyse qu'à la créativité. Pourtant, celle-ci affirme que la créativité peut avoir une incidence non négligeable sur l'analyse d'un texte. Mais la créativité fait peur. Elle est considérée négativement comme une forme de subjectivité incontrôlée. Pourtant celle-ci devrait être un critère essentiel de l'évaluation de l'écriture littéraire en plus des critères d'évaluation des autres écrits (maîtrise de la langue, cohérence générale du texte...). Pour aider les enseignants dans leurs pratiques, Dominique Perrin recommande d'instaurer un temps dans la formation des maîtres pendant lequel les professeurs étudiants s'attellent eux même à l'écriture littéraire pour se rendre compte de ses exigences.

2.4: Apport de la recherche pour ce mémoire

Finalement, les articles de recherche que j'ai lus ont précisé ma question de départ. En effet, l'article de Dominique Perrin m'a aidée à définir dans quel type d'écrit je situais ma recherche. Je voudrais m'interroger sur les pratiques des enseignants pour ce qui concerne le lien entre étude de la langue et écriture littéraire. Certains articles m'ont donné des idées précises de recherche. Celui de Garcia Debanc m'a donné une piste de recherche. Alors que Debanc Garcia élabore une sorte catégorisation des différentes consignes en production d'écrit, j'aimerais savoir si les enseignants connaissent leur existence et surtout s'ils les utilisent et s'ils ne les utilisent pas pourquoi? Enfin, j'aimerais

comparer les différentes productions d'enfants (premier jet et réécritures) pour voir si cette démarche est favorable ou non à la créativité. Pour finir, si j'ai accès à des productions d'écrits d'élèves corrigées par l'enseignant, je voudrais analyser ces corrections pour voir si elles portent équitablement sur le fond et sur la forme. Il serait ainsi possible d'évaluer si les enseignants accordent une priorité à l'étude de la langue, à la créativité ou les placent sur un plan d'égalité.

Les critiques au sujet de la créativité en production d'écrit à l'école primaire sont aussi anciennes que nombreuses. C'est pourquoi, dans son article *Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture*, Yves Reuter dressait déjà en 1996, un plaidoyer en faveur de la prise en compte de l'imagination et de la créativité à l'école. Selon lui, l'intention créatrice est refoulée à l'école car elle s'oppose à la science, celle-ci est difficilement contrôlable et risque donc de tomber dans une sorte « d'anarchie de l'art ».

D'autre part d'après certains didacticiens, enseigner la créativité n'a aucun intérêt pratique. Pour s'opposer à ces arguments et défendre ainsi la créativité Yves Reuter convoque l'histoire même de la didactique du français. En effet, les jeux d'écriture poétique, l'interdisciplinarité entre plusieurs disciplines: arts plastiques et français, français et musique sont des stratégies d'apprentissage du français qui ne pourraient être valables sans prendre compte la créativité. Considérant la créativité comme une composante essentielle de la littérature, Yves Reuter conseille de repenser les modalités d'évaluation en accordant aux élèves des temps de « non évaluation » pendant lesquels l'élève se sentirait plus libre de leur écriture, moins soumis aux exigences institutionnelles. Il conseille également de varier les consignes de production d'écrit pour que la créativité et l'investissement de l'élève soient parfois nécessaires, parfois non.

La prise en compte de la créativité du texte pourrait permettre de valoriser les élèves en échec scolaire. En effet, contrairement « aux bons élèves », ceux-ci présentent souvent des écrits originaux. Toutefois, ne correspondant pas aux exigences scolaires du point de vue des exigences de la forme, ceux-ci sont sous évalués.

Après avoir hésité entre les deux questions de recherche suivantes:

Quelle place accorder aux corrections linguistiques (orthographe, grammaire, syntaxe) lors des réécritures successives en production d'écrit?

Où

Où les enseignants situent les corrections orthographiques lors de leurs séquences sur l'écriture littéraire?

J'ai finalement choisi la deuxième pour des questions de faisabilité de la recherche étant donné le temps qui nous est imparti. En effet, je me suis dit qu'il serait peut être difficile de trouver plusieurs enseignants qui font pratiquer les corrections successives à leurs élèves. En revanche tous les enseignants s'intéressent à la question de l'orthographe.

Pour creuser ma problématique, j'envisage d'effectuer une petite recherche exploratoire, sous forme d'enquête auprès d'enseignants.

3 Recueil et analyse des données

3.1: Dispositif de recueil de données

Avec ce recueil de données, je souhaite creuser la question suivante : lors d'une production d'écrit, les enseignants accordent-ils plus d'importance au contenu ou à la forme ? Autrement dit, considèrent-ils de manière prioritaire les questions de langue ou la littérarité de la production ? Dans le cadre de cette question de recherche, je fais trois hypothèses.

- Hypothèse 1 : Beaucoup d'enseignants ne considèrent pas la créativité littéraire comme un objectif essentiel lors d'une production d'écrit littéraire.
 - Hypothèse 2 : Les consignes de production d'écrit ne donnent pas vraiment la possibilité d'être créatif
 - Les enseignants ayant suivi une formation littéraire accordent plus d'attentions à la créativité de leurs élèves que les enseignants n'ayant aucune formation littéraire.
- Pour recueillir les données et valider ou au contraire invalider mes hypothèses, j'ai choisi la méthode du questionnaire. Cela, pour plusieurs raisons.
- Premièrement, je voulais interroger une dizaine d'enseignants. Mais étant donnée le temps qui nous est imparti pour cette recherche, il aurait été difficile de prendre rendez-vous avec autant d'enseignants en essayant de concilier leurs disponibilités et les miennes.
 - Deuxièmement, par questionnaire les questions sont posées exactement de la même manière pour tous les sondés, contrairement à l'interview où la façon de poser la question peut influencer sur les réponses. En effet, je craignais d'influer sur les réponses des sondés même de façon non intentionnelle.
- Ajoutons cependant, que si le questionnaire a ses avantages, il a aussi des inconvénients.
- Contrairement à l'interview, le questionnaire ne permet pas au vérificateur de clarifier certaines questions, de s'assurer qu'il comprenne bien les réponses, de demander des éclaircissements sur des réponses, ou encore de

s'assurer que le répondant répond à toutes les questions du formulaire. Il peut être impossible de communiquer de nouveau avec le répondant si le questionnaire est anonyme, ce qui est le cas ici. Donc si une question n'était pas claire il n'est pas possible de joindre à nouveau le répondants. Il n'est pas possible, en général, d'obtenir des renseignements aussi en profondeur à partir d'un questionnaire qu'à partir d'une interview.

Pour faire passer mon questionnaire j'ai contacté par l'intermédiaire de ma directrice de mémoire, Madame Gippet, l'inspectrice de Roubaix- Est, Madame Patricia Lammertyn. Ma demande a été acceptée et huit questionnaires ont été remplis.

Elaboration du questionnaire

Pour le questionnaire, je ne mentionne jamais le mot imagination ou créativité car je crains que cela influence les réponses des enseignants qui comprendraient aisément que ma recherche porte sur cela. En ne le mentionnant pas, je fais l'hypothèse que certains enseignants ne feront jamais référence à la créativité, à l'originalité ou à la résistance des textes littéraires. Après quelques révisions, le questionnaire a acquis sa forme définitive. Il est visible en annexe. Les deux premières questions renseignent sur le rapport qu'entretiennent les enseignants interrogés avec la littérature.

- Question 1 : La lecture est-elle l'un de vos loisirs ? Si oui, préférez vous les documentaires ou la littérature ?
- Question 2 : Avez-vous une formation en littérature acquise au cours de votre parcours scolaire ou universitaire ? Laquelle ? (bac littéraire, deug ou licence avec module de littérature...)

Grace à ces questions, il sera possible de voir si ce qu'attendent les enseignants des productions d'écrit littéraire dépendent de leur rapport à la littérature. Les questions 3-4-5 permettent de connaître quelle est la pédagogie mise en place par les enseignants interrogés pour ce qui est de la production d'écrit littéraire. Ces questions sont les suivantes :

- Question 3 : Selon vous que développe la production d'écrit littéraire chez les élèves ?
- Question 4 : Quelles sont les deux dernières consignes d'écriture littéraire que vous avez proposées à vos élèves ?

- Question 5 : En ce qui concerne la langue que demandez-vous en priorité aux élèves ?

Enfin, la question 6 a plusieurs buts. En effet, en corrigeant une production d'élève l'enseignant validera ou au contraire invalidera ce qu'il a déclaré auparavant. La production d'élève est issue d'une des recherches de Catherine Tauveron. La chercheuse regrette alors que certaines remarques faites pour améliorer le texte aient finalement conduit « à gommer les effets littéraires initiaux ». Je voudrais donc analyser quels sont les types de conseils donnés par les enseignants afin de voir si ceux-ci sont de nature « à gommer les effets littéraires » .

Grâce à ce questionnaire, je voudrais voir quel est le rapport qu'entretiennent les enseignants avec la littérature. En effet, je fais l'hypothèse que leur conception de la littérature influencera leurs critères d'évaluation. S'ils considèrent les textes littéraires comme les autres textes, la créativité n'aura pour eux que peu d'importance, l'essentiel étant la maîtrise de la langue. Or, comme le montre Catherine Tauveron, lorsque l'enseignant accorde une plus grande importance à la forme qu'au fond cela finit par étouffer la littérarité des productions.

3.2: Analyse des données

Analyse générale

Profil des interrogés

Selon le questionnaire, 100% des enseignants interrogés considèrent la lecture comme un loisir. Parmi eux, 75% préfèrent la littérature aux documentaires. Dans la population étudiée, 37,5% des sondées déclarent avoir eu une formation littéraire au cours de leur formation scolaire ou universitaire. Cette formation peut alors aller de l'option littérature de jeunesse au CRPE à une maîtrise de Lettres Modernes.

Test de l'hypothèse 1 : Beaucoup d'enseignants ne considèrent pas la créativité littéraire comme un objectif essentiel lors d'une production d'écrit littéraire.

Selon la question 5, 87,5% des enseignants s'intéressent en priorité au contenu de la production en évaluant tout d'abord la cohérence générale du texte. Toutefois, si la cohérence semble prise en compte, les tentatives littéraires ne semblent pas particulièrement recherchées.

En effet, en faisant écrire des textes littéraires à leurs élèves, 80% des enseignants interrogés déclarent avoir comme unique objectif d'améliorer les élèves sur des questions de langue.

Seulement 20% des interrogés recherchent l'originalité dans l'écriture. Les questionnés A et B déclarent avoir la préoccupation de développer l'imagination de leurs élèves. En revanche, aucune mention n'est faite de recherche de figures de styles, de résistance du texte littéraire.

Plus surprenant, 87,5 % déclarent avoir les mêmes critères de correction quel que soit le type de texte produit. Le lien entre écriture et étude de la langue préconisé dans les programmes officiels est donc réalisé. Mais, plus étonnant, pour 80% des interrogés la production d'écrit n'a pour objectif que d'améliorer la maîtrise de la langue.

Cette indication des programmes est interprétée par 80% des interrogés de la manière suivante : l'écriture devient un prétexte à l'étude et la maîtrise de la langue, la créativité n'est donc pas encouragée ni mise en valeur. En effet, à la question : « selon vous que développe la production d'écrit ? », les objectifs revenant régulièrement, sont les suivants : Améliorer la syntaxe, réinvestissement des notions grammaticales vu en classe, maîtrise de la conjugaison « en situation », utilisation de vocabulaire spécifique à bon escient par exemple en production d'écrit, l'utilisation du passé simple se fait assez naturellement, ceci dédramatise la difficulté que beaucoup d'enfants rencontrent en exercices d'application, la concordance des temps... En lisant les objectifs répertoriés dans les réponses du questionnaire on remarque que pour beaucoup d'enseignants la production d'écrit devient un simple exercice d'application des règles.

C'est pourquoi, même en production d'écrit littéraire, les critères des enseignants sont les mêmes que lors de production d'autres types de texte pour 100% des enseignants ayant répondu à la question. La créativité et les effets littéraires ne sont donc pas

recherchés. Ceci se remarque à la question 6. En effet, lorsqu'on demande aux enseignants de corriger la production d'écrit suivante :

Pandi le panda

Autrefois vivait un petit panda qui s'appelé « Pandi ». Il habitait dans une cabane en bois en Afrique avec sa maman.

Un soir, Pandi va se couché dans sa chambre puis s'endore tranquillement. Sa mère va se coucher elle aussi. Lorsque d'un seul coup le petit se leve d'un bond de son lit. Il voit arriver un chasseur avec un fusil et un gros filet. Celui-ci tire sur la maman panda : « Pan ! Pan ! ». Un grand silence se passe et le méchant homme repare avec la maman du gros nounours. L'ours a taches noires et blanches sors de sa chambre et se met a pleurer, il était tout seul sans sa mère, abandonnée. Pandi va dans la forêt à la recherche d'autre parents. Une semaine après, il était adopté par une famille de la même race que lui. Deux mois passère. Le panda était heureux, il allait souvent se promener tous seul. Quand un beau jour il vit sa mère assassinée sur le sol. L'ourson hurla.

L'ourson hurla et se réveilla. En fait, ce n'était qu'un vilain cauchemar que Pandi avait vécu sous les draps de son lit bien au chaud. La porte s'ouvrit et sa maman apparu derrière. Le petit panda se leva et se jeta dans ses bras. Depuis ce jour notre ami ne fait plus que de merveilleuses aventures la nuit et ne quitte plus sa maman d'un poil.

Les corrections apportées par les enseignants concernent pour beaucoup des questions de langue. Tous apportent une correction orthographique. D'autres rappellent les règles du récit. Par exemple, 7 questionnaires sur 8 conseillent à l'enfant de réviser les temps en rappelant qu'il n'est pas correct de les mélanger.

Or, selon Catherine Tauveron, « l'école est gouvernée par une sorte de contrat didactique et moral implicite qui veut que ce qu'on enseigne, savoirs ou pratiques, se doit de présenter un profil nettement circonscrit et stabilisé, comme si la propre valeur de l'enseignant, sa légitimité, en dépendait ; il s'en suit qu'on ne peut enseigner le variable, le mouvant, l'indécidable (parfois vrai parfois faux, inefficaces), le pluriel (variété des options possibles pour un même effet), le complexe, toutes caractéristiques qui sont pourtant celles du récit. En sélectionnant, à l'inverse des savoirs jugés simples, surs, carrés, isolables et accumulables, en refusant de composer avec le complexe, en traitant le récit

comme un prototype, là où il existe une infinie variété de genre, ou comme un écrit ordinaire, l'école court le risque de n'enseigner finalement aucun savoir utile chez les élèves les plus démunis ou de ne pas faire fructifier le grain, déjà palpable, de l'écriture, chez d'autres élèves plus avancés ».

Dans les corrections apportées à cette production d'élève, 87% des enseignants déclarent que le mélange des temps n'est pas correct. Or, en lisant le texte on s'aperçoit que ce mélange des temps apporte un effet au texte. En effet, l'auteur a intelligemment alterné différents temps. Il utilise le présent pour la dramatisation du rêve, l'imparfait pour exposer la situation initiale et le passé simple pour le retour à la vie réelle. Les corrections demandées par ces enseignants inciteraient donc l'élève à produire un texte moins intéressant du point de vue littéraire.

De même, une autre tentative d'effet littéraire n'est pas valorisée mais pire, est mal considérée. On enregistre à l'analyse des données, 62,5% des enseignants qui conseillent à l'enfant de corriger la répétition de « il hurla ». Pourtant, on peut penser que cette répétition apportait quelque chose au texte. En effet, on peut penser que le panda hurla une fois dans son rêve et une fois en se réveillant. La répétition marquerait la superposition de la réalité et du rêve.

De plus, les 37,5% des enseignants demandent d'explicitier certains passages. Pourtant le texte est compréhensible mais demande à certains passages de l'interprétation de la part du lecteur. N'est ce pas la le propre du texte littéraire ? A trop expliciter, ne risque-t-on pas de tomber dans un texte informatif, explicatif ? Si le propre du texte littéraire est de trouver des résistances dans le texte, alors pourquoi les interdire ? Cette tentative mériterait pourtant d'être mise en valeur et discutée avec les élèves pour voir quel effet cela produit. Par exemple, ici, certains élèves pourront comprendre que le cauchemar commence dès le début et que par conséquent sa mère biologique n'est pas morte, d'autre au contraire pourraient penser que le cauchemar ne comprend que la mort de la mère adoptive. C'est l'occasion de créer un débat interprétatif à partir du texte d'un enfant !

Enfin, aucune remarque positive n'est donnée sur le jeu de mot de la fin. « *Depuis ce jour notre ami ne fait plus que de merveilleuses aventures la nuit et ne quitte plus sa*

maman d'un poil. » Pourtant, l'enfant a vraiment réussi à jouer avec la langue en utilisant une expression qui peut être, la, compris au sens propre et au sens figuré.

Test de l'hypothèse 2 : Les consignes de production d'écrit ne donnent pas vraiment la possibilité d'être créatif

On a vu à la question précédente qu'aucun enseignant n'a cité la créativité comme objectif de la production d'écrit. Mais leur consigne d'écriture laisse-t-elle au moins la possibilité aux élèves de l'être ?

Garcia Debanc distingue trois catégories de consignes. Premièrement, les déclencheurs symboliques comme une boîte à bijoux, ou une statuette, ensuite les déclencheurs iconographiques: affiches de films, vignettes de bandes dessinées et enfin les déclencheurs verbaux qui se distinguent par leurs longueurs et donc par leurs précisions.

Ici, 92,8% des consignes d'écriture sont des « déclencheurs verbaux » :

- Imagine la fin d'un court texte
- Rédige la suite des événements
- Imagine la suite de l'histoire en reprenant à l'endroit où nous sommes arrêtés (grille d'écriture avec critères à respecter)
- Réécrire le milieu d'une fable sous forme de récit.
- Ecrire la suite d'une histoire
- Raconter un mensonge de Pinocchio
- Ecrire de la fin d'un roman policier : les doigts rouges
- Ecrire un court dialogue dans un récit centré sur la rencontre de deux personnages.
- Ce court dialogue constitue un moment essentiel du récit. (à partir d'une fable : Le vieux et le jeune lion)

Parmi ces déclencheurs verbaux, 75% des consignes empêche d'imaginer une histoire entière. En effet, les élèves sont invités à continuer une histoire. En conséquence, beaucoup de choix de l'auteur du texte de départ s'imposent à l'élève. L'élève doit reprendre les mêmes personnages, le même lieu où se déroule l'histoire... De plus, en poursuivant, le texte d'une autre personne, l'élève sera probablement tenter d'imiter l'auteur dans son style. Il tentera alors d'être comique, ironique... à l'image de l'auteur.

La consigne qui permet le moins d'être créatif parmi toute celle proposée est la suivante :

- Ecrire un résumé d'un chapitre lu
En y réfléchissant, résumé un chapitre n'est pas une production d'écrit littéraire. C'est plutôt un texte explicatif. Selon moi, il n'y a aucune possibilité de tentative d'effets littéraires.

Une des consignes se distingue des autres :

- Décris l'image présentée sur ton document (portrait)
L'idée de partir d'une image est très intéressante. Toutefois, une réserve peut être émise quant à la formulation de la consigne. Le fait d'avoir choisi le mot « décris » peut faire comprendre à l'enfant qu'il doit en faire une description très classique. Si j'avais plus de temps, j'aurais aimé voir quel texte les élèves ont produit. Peut être que présenter l'image comme un simple déclencheur duquel on pouvait rapidement s'éloigner aurait permis aux élèves de s'autoriser à être plus créatif.

Hypothèse 3 : Les enseignants ayant suivi une formation littéraire accorde plus d'attentions à la créativité de leurs élèves que les enseignants n'ayant aucune formation littéraire.

Dans le panel d'enseignants interrogés, 37,5% ont suivi une formation en littérature. Voici les objectifs qu'ils veulent atteindre grâce à la production d'écrit :

- Questionné A
 - L'imagination
 - Adapter son vocabulaire au type d'écrit
 - Réinvestir les notions vues en classe
- Questionné C
 - l'organisation de la pensée, le travail sur la syntaxe des phrases.
 - l'aisance à s'exprimer de la façon la plus précise possible pour transmettre une idée (utilisation du vocabulaire en contexte)
 - la maîtrise dans l'utilisation des temps de la conjugaison dans des situations contextualisées (notamment pour le passé

simple qui paraît souvent inutilisable pour les élèves lorsqu'on le travaille en séance de conjugaison « pure »

➤ Questionné F

- Aide à la syntaxe, à la structuration du langage

Parmi les objectifs affichés, 71,4 % concernent strictement des questions de langues. On y retrouve régulièrement que la production d'écrit permet d'améliorer la syntaxe, d'adapter son vocabulaire, conjuguer en situation. Il faut ajouter que la question ne demandait pas Que développe la production d'écrit chez les élèves mais que développe la production d'écrit littéraire ? Or, dans les réponses mis à part la référence à l'imagination, rien ne fait spécialement de la production d'écrit littéraire, une production particulière ayant donc des objectifs particuliers.

Pourtant, parmi ces enseignants ayant une formation en littérature, 100% ont comme loisir la lecture et plus particulièrement la littérature. Ce sont donc des enseignants qui connaissent bien ce genre de texte et ces particularités : figures de styles qui donnent des effets sur le texte, détournement quelquefois des règles du récit par exemple non respect strict du schéma actanciel, résistance du texte. Or, 100% d'entre eux déclare avoir les mêmes critères d'évaluation pour les productions d'écrits littéraires que pour tout autre écrit.

3.3: Bilan

Les résultats de cette petite recherche doivent, il faut le préciser, être relativisés. En effet, seul 8 enseignants ont été interrogés. C'est la raison pour laquelle on ne peut considérer que ce panel soit représentatif du corps enseignant !

Toutefois, des réponses revenant très régulièrement dans les questionnaires peuvent quand même laisser entrevoir des tendances dans cette petite recherche exploratoire.

La recherche a mis en avant le fait que la majorité des enseignants s'intéressent à la cohérence générale du texte puis à des questions de langue.

La plupart d'entre eux exige une application stricte des règles quitte à brider toutes tentatives d'effet littéraire. Or, les recherches montrent que le récit ne correspond pas à des

règles stables, toujours valables et que jouer avec ces règles peut parfois permettre de rendre le texte plus intéressant.

On peut aussi relever une incohérence. Alors que les programmes officiels demandent aux enseignants d'amener leurs élèves à une compréhension fine voire à l'interprétation des textes littéraires, on interdit aux élèves lorsqu'ils sont eux-mêmes en position d'auteur d'écrire en s'inspirant de ce qu'ils ont compris de la littérature. Résistance de certain passage, jeu de langue pour créer certains effets...

Or, il faut reconnaître que les règles que l'on s'efforce de faire apprendre aux enfants pour qu'ils « écrivent bien » ne sont pas toujours valables. Beaucoup d'enseignants affirment que la production d'écrit est un exercice de réinvestissement, or en interdisant de contourner, de tester ces règles pour voir ce qu'elles apportent au texte, la production d'écrit se réduit à un exercice d'application. Pour faire donc de la production d'écrit littéraire un réel exercice de réinvestissement, il serait envisageable d'autoriser quelquefois les élèves à enfreindre les « fameuses règles » pour discuter sur les effets produits. En effet, si les textes d'auteurs eux-mêmes enfreignent ces règles pourquoi devraient-on toujours s'y conformer ? Bien sûr, cela ne concerne que l'écriture littéraire. Laisser les élèves manipuler ces règles contribuerait peut être à leur compréhension de la littéarité d'un texte.

Pour finir, les programmes demandent aux enseignants de lier l'étude de la langue à la production d'écrit. Cette recherche n'a pas du tout la prétention de remettre en cause cette injonction. Toutefois, d'après mes observations l'objectif de la production de textes littéraires est finalement réduit à l'étude de la langue. Or, cet exercice peut, il est vrai développer des facultés en langue (comme la production de tout type de texte), mais elle doit aussi permettre à l'élève de comprendre ce qu'est la littérature.

Conclusion

J'ai voulu montrer avec ce travail que la production d'un texte littéraire ne pouvait se mener comme la production d'un autre texte. La littérature est un genre qui a ses propres caractéristiques : pour le comprendre, il est donc essentiel de ne pas le mettre en œuvre comme un simple exercice d'application de grammaire de phrase ou de texte. Les élèves doivent être autorisés à jouer avec les normes afin d'évaluer si l'effet est intéressant ou si au contraire, il gêne la compréhension du texte. Le problème étant que pour jouer avec les normes il faut les maîtriser. Il pourrait alors être intéressant de laisser au moins les élèves dire si tel écrit produit par un des leurs est intéressant ou non compréhensible.

Si j'avais spontanément l'intuition que la créativité lors de l'écriture de texte littéraire était bridée par toutes les règles qu'on imposait aux élèves, je ne savais pas vraiment comment faire autrement. Les recherches que j'ai effectuées montrent en effet que peu d'enseignants prennent en compte la créativité des élèves : ils se concentrent beaucoup plus sur l'orthographe. Il est certain que l'orthographe est qui occupe toujours dans la société une place prédominante. On peut alors peut-être déjà essayer de valoriser les tentatives littéraires, éviter d'imposer des règles inutiles, et expliquer aux élèves l'importance de l'orthographe. En effet, un texte mal orthographié peut avoir un sens différent de celui initialement prévu par l'auteur. Il est donc intéressant d'enseigner l'orthographe en production d'écrit en le liant au sens. Ainsi, l'orthographe se met au service de la mise en valeur de l'écriture littéraire.

L'écriture de ce mémoire m'a aidée à développer la compétence 10 du professeur des écoles. En effet, la lecture de différentes recherches n'est au départ pas très facile d'accès mais la lecture régulière de ce type d'article les rend plus accessibles.

Ensuite, ce type de recherche permet de prendre du recul sur sa pratique. J'ai effectué un stage en responsabilité en classe de CE1 et CE2. J'ai moi aussi abordé plusieurs notions de grammaire ou de conjugaison en me servant de la production d'écrit. J'ai aussi par cette pratique réduit l'objectif de la production d'écrit à des notions de langue.

Toutefois, les recherches que j'avais lues auparavant pour l'écriture de ce mémoire m'ont permis de porter mon attention sur deux choses. La première est de diversifier les consignes de production d'écrit. Certaines productions avaient essentiellement pour but de faire découvrir des notions. Par exemple, pour faire découvrir le futur j'avais demandé d'écrire un texte en commençant le texte par « quand je serai grand... » Mais parallèlement, je prenais soin de donner des consignes bien plus ouverte. Par exemple, écrire un récit en commençant par une phrase trouvée à partir du jeu « le cadavre exquis ».

Pourtant la production ces écrits m'a posé encore quelques problèmes même si j'essayais d'appliquer les conseils des chercheurs. En essayant de laisser un maximum de liberté aux élèves dans leur écriture, j'avais aussi quelquefois l'impression de les bloquer. Ils attendaient des consignes plus précises. Et poser alors énormément de questions pour la préciser en me demandant « mais on écrit quoi ? » « mais on a le droit d'écrire ça ? » Une fois que j'avais expliqué à un élève que son idée était très bonne tous me rendait des choses similaires à lui. Ils n'osaient pas tenter sans mon aval. Je pense que la plupart des conseils donnés s'appliquent à long terme. Ce sont des habitudes à donner aux enfants. Or, je n'étais là que pour deux fois deux semaines.

Je retiens quand même de nombreux conseils concrets des chercheurs en ce qui concerne les séquences de productions d'écrits. Ces chercheurs nous éclairent sur différents points de la production d'écrit et même sur des points auxquels on ne pense pas directement . Par exemple, les recherches montrent que l'attitude de l'enseignant influe sur les tentatives de création des élèves. D'autres recherches mettent à jours différents types de consignes de production d'écrit auxquelles je n'avais pas du tout pensé.

Dans une perspective professionnelle, l'écriture de ce mémoire me permettra de consulter plus régulièrement des articles de recherche qui me paraissaient auparavant inaccessibles.

D'autre part, mon sujet me permettra aussi de prendre du recul sur ma pratique. En effet, j'essaierai de ne pas adopter de comportement qui peuvent me faire paraître comme la détentrice du bon texte, de varier mes consigne de production et surtout de ne pas présenter la production d'écrit comme un simple prétexte à l'étude de la langue.

Bibliographie

Martine Jey, 2006 « l'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la république », La fiction et son écriture, Repère n°3, p21 à 33

Jean François INISAN,1993, Un exemple de dispositif favorisant l'inventivité: la recherche orale collective, Apprendre le récit au collège, CRDP de Lille

Claudine Garcia-Debanc, 1996, Consignes d'écriture et création, Ecriture et créativité, Pratiques n°89, p69 à 88

Dominique Perrin, 2009, Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école, Ecrire avec, sur de la littérature, Problème et enjeux du paradigme de l'intention créatrice, repères n°40, p9 à 31

Groupe de recherche d'Ecouen,1988, Former des enfants producteurs de textes, Hachette, p33 à 47

Yves Reuter ,1996, Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture, Ecriture et créativité, Pratique n°89, p25 à 42

Gérard Teste et Jean Christophe Pellat, 2001, Morphographie et Production d'écrit au cycle 3 des écoles, Lidil, n° ? (site internet, absence de pagination).

Ministère de l'éducation nationale, 2002, Lire et écrire au cycle 3, Documents d'accompagnements, CNDP , 41 à 43

Catherine Tauveron, 2001, Pour une écriture littéraire du récit à l'école élémentaire ou comment les théories du texte ont en partie marqué le texte, Quelles grammaires enseigner à l'école ?Delagrave édition

Résumé

Depuis l'école de la République, la production d'écrit a connu un intérêt croissant. Tout d'abord, récit de description, l'exercice évolue vers les récits d'imagination. Toutefois, lorsqu'il s'agit de production d'écrit littéraire, la créativité n'est pas nécessairement recherchée : « C'est comme si, fondamentalement, l'auteur en tant que créateur constituait encore et toujours le grand refoulé du cours de français » V. Breyer.

Les programmes officiels demandent aux enseignants de lier la production d'écrit à l'étude de la langue. Il faut donc en production d'écrit littéraire enseigner aux enfants à écrire de la littérature mais aussi à leur faire appliquer des règles. Or le récit littéraire ne correspond à aucune règle stable, au contraire, le détournement de ces règles peut apporter quelque chose au texte . Alors comment s'y prennent les enseignants pour apprendre à leurs élèves à écrire des textes littéraires en s'améliorant en maîtrise de la langue ?

Mots clefs : production d'écrit, créativité, étude de la langue.