



HAL
open science

Pratiques d'écriture à l'école : “ favoriser l'émergence d'une position d'auteur ”

Laurenne Fabre

► **To cite this version:**

Laurenne Fabre. Pratiques d'écriture à l'école : “ favoriser l'émergence d'une position d'auteur ”. Education. 2015. dumas-01340535

HAL Id: dumas-01340535

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01340535>

Submitted on 1 Jul 2016

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Laurenne FABRE

soutenu le : **03 juin 2015**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Français

**Pratiques d'écriture à l'école :
« Favoriser l'émergence d'une
position d'auteur »**

Mémoire dirigé par :

Aline KARNAUCH-KRAEMER, Enseignante en Lettres, ESPE Centre Val de Loire, Chartres

JURY:

Philippe BOURDIER, Responsable du master MEEF 1er degré / Enseignant - chercheur en Lettres, Président du jury

Sophie MARIONNET-DYK, PEMF, Ecole primaire d'application Le Grand Jardin, Chartres

Aline KARNAUCH-KRAEMER, Enseignante en Lettres, ESPE Centre Val de Loire, Chartres

Pratiques d'écriture à l'école :

« Favoriser l'émergence d'une position d'auteur »

Remerciements :

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je tiens à remercier mes élèves de la classe de CE1-CE2 de l'école Pierre de Coubertin de Mainvilliers pour avoir participé avec confiance et enthousiasme à cette aventure littéraire.

Je remercie tout particulièrement Mme Aline KARNAUCH-KRAEMER, Professeur agrégée de Lettres, Enseignante en Lettres à l'ESPE Centre-Val-de-Loire et Directrice de ce mémoire, pour son précieux accompagnement, ses conseils, son regard constructif et l'aide apportée dans l'avancée de ce travail.

J'adresse également mes remerciements à Mr Pierre SÈVE, Enseignant-Chercheur à l'ESPE Clermont-Ferrand Auvergne et membre des Laboratoires ACTÉ et CEDILIT, pour l'opportunité qu'il m'a donnée d'intégrer sa recherche et pour ses commentaires et questions ayant aidé à préciser le travail.

Mes remerciements s'adressent également à Mme Cécile YAPAUDJIAN-LABAT, Professeur agrégée de Lettres modernes, Docteur en Littérature française, Enseignante en Lettres à l'ESPE Centre Val-de-Loire et à Mme Sophie MARIONNET-DYK, PEMF à l'Ecole Primaire d'application Le Grand Jardin à Chartres, mes tutrices en cette année de stage, pour leurs encouragements et leurs conseils de terrain.

Je n'oublie pas ma famille et mon compagnon, pour leur soutien tout au long de ce projet.

Table des matières

Introduction - Genèse	4
CHAPITRE 1 : Problématiser l'entrée dans l'écriture	7
Définitions	7
Problématique : quelle place pour l'écriture, quelle place pour l'élève ?	7
Appuis théoriques concernant l'écriture littéraire à l'école	9
Une appropriation culturelle par la lecture	9
L'émergence de la posture d'auteur : intention artistique et attention esthétique	10
Principes didactiques et dispositifs d'écriture littéraire	12
Le dispositif de recherche proposé.....	14
Conclusions théoriques	14
Hypothèses	15
CHAPITRE 2 : Protocole et expérimentation	17
Contexte général	17
Dispositif.....	18
Nature de l'activité	18
Les consignes du protocole	18
La programmation	24
La mise en œuvre en classe	25
Type de données et méthodes d'analyse	29
Recueil, catégorisation et analyse de textes	29
Observation des élèves : dynamique de groupe, paroles individuelles.....	31
CHAPITRE 3 : Ce que révèlent les textes des élèves.....	32
Participation et longueur des productions	32

Classification des écrits recueillis.....	36
Analyse des résultats obtenus	43
Éléments de conclusion à partir des textes d'élèves	54
CHAPITRE 4 : Au regard du vécu des élèves	56
Dynamique(s) de classe.....	56
Paroles d'élèves : analyse des questionnaires	60
Présentation des résultats	61
Remarques de clôture.....	70
Conclusion	71
Bibliographie	76
Références ayant servies à la rédaction de ce mémoire :	76
Références ayant nourries le travail de recherche en amont.....	77
Table des figures	80
Table des encadrés de texte	80
Index des tableaux.....	81
ANNEXES.....	82
Présentation des albums de référence	82
Graphiques.....	87
Exemples supplémentaires d'insertions (Le chat de Mathilde)	90

Pratiques d'écriture à l'école :

« Favoriser l'émergence d'une position d'auteur »¹

« Apprendre à écrire, c'est apprendre à innover ».
J-F-Halté, 1989 (cité par Bélinda LAVIEU-GWOZDZ)

« A l'école on m'a toujours corrigé, on ne m'a jamais répondu »
Thomas, 13 ans (cité par Philippe MEIRIEU)

Introduction - Genèse

Motivation du chercheur : « une envie de s'impliquer dans un domaine qui suscite en lui un réel intérêt ou un questionnement personnel quant aux recherches menées »².

L'écriture, cette voie des possibles, m'est toujours apparue, à titre personnel, comme une opportunité de développement de soi et de création d'espaces de liberté propres. L'enfant-écrivain que j'ai pu être n'en avait certainement pas conscience, mais en retirait néanmoins déjà ce plaisir de se dire à l'écrit, ce plaisir d'être lu, qu'évoque Pierre Sève³. Lycéenne, initiée au *creative writing* des américains, je prenais davantage la mesure qu'au temps de mes rédactions d'écolière de l'étendue de mes libertés stylistiques, des effets et des jeux possibles avec le lecteur, tout en n'appréhendant pas encore complètement la dimension identitaire de l'écriture. Adulte, en cursus théâtral, un carnet de bord a recueilli tous les jours les mots et images de mes « accroches » artistiques, ces petites choses qui attiraient mon attention ; ce fut une réelle mise en lumière d'un univers personnel jusque là indéfini, une étape de plus vers la prise de conscience de l'indéniable potentiel du terreau de l'écriture au service du développement de la « pensée originale »⁴ de l'individu.

¹ Formule de Pierre Sève aux côtés duquel s'est construite cette recherche

² Fiche d'atelier de l'académie de Nancy : « Atelier 3 : Quel rôle pour le chercheur dans la société ? », <http://www.ac-nancy-metz.fr/pres-etab/JeannedArcNancy/cultu/documents/cnrs/atelier3.pdf> (consulté en ligne le 10 mai 2014)

³ SEVE, Pierre, *Figures de l'auteur en milieu scolaire ordinaire : explorations et mouvances*, p.1

⁴ Ibid.

Arrivée dans l'enseignement, je me suis alors questionnée sur la façon de *donner à expérimenter* aux élèves une relation émancipatrice à l'écriture, telle que j'avais pu la vivre au travers de ces découvertes personnelles issues de quelques rencontres clés et d'heureux hasards. Il me semblait essentiel que les enjeux de construction identitaire sous-tendus par une pratique *libérée*⁵ de l'écriture ne soient pas laissés, justement, aux fruits des hasards divers, mais qu'en soient données les clés à tous nos élèves.

L'Ecole me semblait encore sur ce point peu explicite, le socle commun de connaissances actuel visant des compétences que l'on pourrait qualifier de « finales », sans que les maîtres n'aient nécessairement les outils, protocoles ou approches, pour rendre ces expériences d'écriture motivantes⁶ pour les élèves. En fin de cycle des approfondissements⁷, l'écolier doit :

- s'exprimer (...) à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis
- utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte ((...), mieux l'écrire)
- rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte-rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire.
- orthographier correctement un texte simple de dix lignes – lors de sa rédaction (...) – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire.

Le corps du programme indique également que la rédaction doit « faire l'objet d'un apprentissage régulier et progressif », les élèves étant « 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. »⁸

La question de *comment* aider à entrer dans l'écriture, pour à la fois en donner le goût et lui rendre ce « pouvoir » qui m'avait tant marquée, me paraissait encore entière. C'est cette question qui m'a poussée à entamer une recherche autour de la didactique de l'écriture.

Dans un premier temps, l'exploration des ouvrages théoriques existants m'a menée à interroger les différents *sens à donner* à cette pratique de l'écriture suivant

⁵ Ici : libérée des blocages (innés ou induits) et des représentations négatives

⁶ La motivation est entendue ici comme la source d'une énergie permettant d'insuffler les efforts menant aux apprentissages ; cette source serait l'anticipation d'un « *payback* », d'un *retour sur l'investissement fourni*, le gain envisagé par l'enfant pour la suite. Elle est donc intimement liée au *sens* qu'il donne à l'activité.

⁷ Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008, p27

⁸ B.O., Op Cit., p21

trois pistes : celle de l'écriture littéraire (*voix artistique*) principalement avec les travaux de Catherine Tauveron et de Pierre Sève, celle du sens social (*voix politique*) basée sur les travaux de D. Bucheton, et celle de l'expression personnelle (*voix intime*) sous l'inspiration du travail d'E. Bing.

La nécessité d'explorer un *dispositif* pour les enseignants et la considération que la première de ces voix (artistique) permettrait non seulement une ouverture vers les deux autres mais aussi le développement d'une identité d'*auteur* (être-écrivain artisan de son écriture et découvreur de sa pensée propre, non contraint par des besoins rhétoriques ou émotifs) a entraîné un recentrage de cette étude autour des travaux de recherche de Pierre Sève et du Laboratoire ACTé. En effet, son groupe de recherche autour de l'« *Ecriture et l'enseignement de l'écriture* » a engagé, sur la base d'une réflexion autour de la figure auctoriale de l'élève, un processus de recherche visant à proposer des protocoles d'enseignement applicables par les maîtres au « service du développement de l'écriture des élèves »⁹.

La présente recherche s'inscrit donc dans les efforts de ce groupe, proposant la mise en place sur une année scolaire de ses protocoles d'écriture (voir le Chapitre 2. Protocole et expérimentation) en vue d'une analyse de l'appropriation de l'*acte d'écrire* par les élèves.

L'enjeu dépasse l'unique didactique du français, pour entrer dans le domaine de la construction de soi, une construction multiple de l'enfant-élève, de l'être-grandissant, du penseur-créateur autonome, membre critique d'une société libre.

⁹ SEVE, Pierre. Op Cit. p.2

CHAPITRE 1 : Problématiser l'entrée dans l'écriture

« *J'écris pour pouvoir lire ce que je ne sais pas que j'allais écrire* »
Claude Roy (cité par C.Tauveron)

Définitions

De quelle écriture parlons-nous ici ? Quelle acception du mot allons-nous mettre de l'avant ? Je m'appuierai dans ce travail de recherche sur la définition¹⁰ de **l'écriture**, comme *objet d'enseignement*, qu'utilise Pierre Sève au sein du groupe de travail ayant créé le dispositif mis en œuvre dans la présente étude. Cette définition s'exprime en terme d'objectifs concrets, où écrire équivaut à :

- se donner le droit de chercher ce que l'on a soi-même à dire (à écrire),
- modéliser un lecteur sur lequel on veut exercer une influence (ou, plus précisément, programmer un effet),
- prendre en compte les contraintes de ce qu'on a déjà écrit,
- mobiliser, réemployer, recycler, imiter les lectures faites en amont,
- réguler en envisageant diverses possibilités.

L'écriture littéraire sera ici entendue au sens d'une écriture de textes « résistants », pour reprendre le terme que Catherine Tauveron applique aux textes littéraires et que nous développerons plus bas. Il s'agit donc d'une écriture faite des *intentions artistiques* d'un auteur, une écriture « épaisse », qui appelle à une interaction, un jeu, avec le lecteur. L'écriture littéraire est une écriture de *l'actif* (tant pour son créateur que son récepteur), vouée à être partagée. Elle brouille les frontières, elle explore les liens entre réel et imaginaire, elle permet à l'auteur de se dévoiler autant (ou aussi peu) qu'il le souhaite, de se « cacher » dans les mailles de sa narration, de « tordre » la langue pour mieux se dire, lui. L'écriture littéraire sera comprise ici comme l'œuvre d'un artisan créateur de choix.

Problématique : quelle place pour l'écriture, quelle place pour l'élève ?

Comment se fait-il que l'acte d'écrire soit si souvent perçu par les élèves comme une contrainte, possiblement désagréable voire effrayante si ce n'est insignifiante, plutôt que comme une opportunité d'être ?

¹⁰ Groupe de travail autour de l'écriture, *Présentation d'ensemble*, p.5

Je pose les bases du questionnement du présent projet en m'appropriant le double constat en cascade à l'origine de la recherche de Pierre Sève, constat qui cite d'une part la difficulté des maîtres à « didactiser les pratiques d'écriture littéraire »¹¹ et d'autre part la difficulté des élèves, voire l'impossibilité qui en découle pour eux, d'entrer dans cet *acte d'écrire* et de se l'approprier.

D'un côté, certaines représentations¹² des enseignants (à la fois sur la littérature jeunesse, les élèves, les exigences de l'écriture littéraire ou leur propre manque de compétences présumé possiblement lié à un manque de pratique personnelle de l'écriture) amènent à une pratique réduite de l'écriture en classe ; d'un autre côté, au cours de ces pratiques, les exigences posées sur les élèves sont fortes (cf. : extrait du B.O. en introduction) et impliquent qu'ils comprennent déjà à la fois les possibles de l'écriture et les « pouvoirs » et intentions de l'auteur. Il existe alors une sorte de paradoxe dans la position des élèves à qui d'une part l'on n'autorise pas l'accès au statut d'auteur (bien que ce ne soit pas volontaire) et envers qui d'autre part on exige des compétences de scripteurs expérimentés.

On observe donc une situation au sein de l'école où l'écriture est peu pratiquée, où les élèves se sentent bloqués, n'osent pas la prise de risque, et où peu de place existe pour le tâtonnement et l'expérimentation.

Comment faire alors en sorte que les élèves apprivoisent l'écriture, trouvent un style personnel, et retrouvent ce plaisir de « se dire à l'écrit »¹³ comme ils avaient éprouvé le plaisir de se dire à l'oral avec l'apprentissage du langage dans leur plus jeune âge ? Comment les amener à endosser une position d'auteur ?

Le postulat de cette étude, et celui de l'équipe de recherche à laquelle je me suis jointe, est qu'il faudrait pour cela permettre aux élèves « **d'oser être enfant dans l'écriture** »¹⁴. Tout comme ils découvrirent le sens et la force du langage parlé, ils découvriront alors le sens et la force du langage écrit, la nature *effective* et *spécifique* de cette forme d'expression, avant d'en aborder les questions plus techniques.

¹¹ Huynh, 2005, cité par P.SEVE dans « Ecrire de la littérature à l'école primaire : un exemple de dispositif ».

¹² en partie développées dans la section « Appuis théoriques concernant l'écriture littéraire à l'école »

¹³ SEVE, Pierre, Op. cit., p.1

¹⁴ Formule inspirée du compte-rendu de recherche du groupe de Pierre Sève, synthèse d'Aline Karnauch, juin 2014.

Appuis théoriques concernant l'écriture littéraire à l'école

Pour ancrer cette recherche, je me suis intéressée aux réflexions de penseurs, chercheurs et didacticiens autour des liens entre la compréhension en lecture littéraire et l'écriture elle-même, des conditions d'émergence d'une posture d'auteur et des types de dispositifs la favorisant. Je terminerai cette section par la présentation de l'opération de recherche plus large dans laquelle je m'inscris avec ce projet, menée par un groupe de recherche de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) d'Auvergne (Clermont-Ferrand).

Une appropriation culturelle par la lecture

Les travaux de C. Tauveron et P.Sève¹⁵ autour du lien entre la lecture et l'écriture littéraire, bien que n'étant pas le point central de la présente recherche, apportent un éclairage révélateur sur certaines des représentations initiales réductrices à déconstruire tant concernant la littérature jeunesse qu'autour des capacités des élèves.

En effet, permettre à l'élève une entrée dans l'*écriture* littéraire demande d'en reconnaître les spécificités et les complexités, non pas pour les aborder de front avec l'élève, mais pour le guider au travers de celles-ci et l'en soulager dans ses premiers pas.

Or, C. Tauveron met en évidence la nécessaire rencontre avec les écritures littéraires en premier lieu *par la lecture*, pour en comprendre les mécanismes, y déceler le dialogue entre auteur et lecteur à travers « l'espace commun¹⁶ » du texte, apprendre à devenir un lecteur averti de textes qu'elle appelle « résistants ». Car ainsi sont ces textes de littérature, même quand ils sont « de jeunesse », des écritures loin d'être simplistes mais bien, explique-t-elle, constitutivement et stratégiquement lacunaires, volontairement ambiguës voire contradictoires, et denses¹⁷. Pour occuper la *posture d'auteur*, il faut donc apprendre à lire le langage des auteurs.

¹⁵ TAUVERON, C., SÈVE, P., *Vers une écriture littéraire*.

¹⁶ TAUVERON, C., SÈVE, P., *Vers une écriture littéraire*, p.16

¹⁷ TAUVERON C. (direction), *Lire la littérature à l'école*, p.16-18

La lecture littéraire devient de ce fait un *jeu interactif*, au cours duquel le maître a la place de guide, appelant le lecteur à s'investir et à s'appropriier le texte-joueur ; « lire c'est prendre, ce qui n'est pas un geste simple » (Tauveron 2002, p19).

Aussi le lecteur, futur auteur, devra acquérir certaines compétences : en ce qui concerne les droits et devoirs du lecteur (ses différents rôles : de détective, de stratège, d'archéologue, de vagabond, de tisserand – « comprendre c'est mettre en relation » - ; son droit à l'interprétation dans le respect des droits du texte)¹⁸ ; et en termes de connaissances littéraires et culturelles (le fonctionnement éditorial, le concept d'auteur et l'acte d'écrire –qui n'est pas *ex nihilo*-, la genèse des textes – genres, intertexte, etc.-, les stéréotypes culturels –fondements de connivence avec le lecteur-, les mythes et symboles, les techniques narratives et effets¹⁹).

Engager l'élève dans la voie de l'écriture littéraire, c'est donc à la fois reconnaître les choix et les jeux d'auteurs inscrits dans la littérature jeunesse, et montrer une confiance bienveillante dans les capacités des élèves à comprendre et à s'approprier ces choix et ces jeux potentiellement complexes dans un contexte sécurisant.

L'émergence de la posture d'auteur : intention artistique et attention esthétique

Les **changements de représentations** nécessaires à l'entrée dans l'écriture littéraire sont multiples et touchent toutes les parties prenantes. En premier lieu, tel que nous l'avons soulevé précédemment, les enseignants doivent se défaire de la vision de l'élève comme enfant « scripteur » ou « producteur de texte » qui serait « en deçà de la création » (Tauveron et Sève 2005, p14). Puis, l'écriture doit être libérée de ce que Le Goff (2008, p29) appelle les *dogmes* à déconstruire, elle doit devenir ce que Tauveron et Sève (2005) détaillent ainsi: une écriture comme distanciation et non épanchement ; comme *creuset d'expériences de lecture* (droit à l'emprunt) et non création originale issue d'un don (dogme artistique) ; comme chemin vers sa propre pensée et non pensée préalable (dogme cognitivo-scriptural)²⁰. Les élèves doivent aussi transformer leur vision du lecteur auquel ils s'adressent, pour passer d'une conception pragmatique d'un lecteur passif (écriture

¹⁸ Ibid, p40-41

¹⁹ Ibid, p.50-77

²⁰ Le Goff parle également de dogme *conceptuel* (réduit l'écriture à un objet de médiation), de dogme *esthétique* (limite la jugement qualitatif de l'écrit aux respects des normes du « bien-écrire ») et de dogme *téléologique* (valorisant le produit achevé plus que le processus d'écriture).

de textes explicatifs recherchant la transparence) à une conception littéraire d'un lecteur coopératif (appréhendé par la lecture littéraire).

Doit se construire ensuite une **relation artistique** fondée sur le lien entre *intention artistique* (de l'auteur) et *attention esthétique* (du lecteur) :

L'œuvre d'art est celle qui mobilise une attention esthétique, parce que le récepteur perçoit une intention artistique. Le texte enfantin peut être qualifié de littéraire, quand sa lecture en attribue les résistances à un effort concerté, effort pour mobiliser la coopération du lecteur, effort pour solliciter une lecture par-delà la simple dénotation.²¹

Or il ne peut y avoir d'intention artistique que si l'élève « adopte une **posture d'auteur** »²². Cette posture implique qu'il prenne en compte son lecteur virtuel et conçoive le texte comme matériau naissant d'un *épaississement progressif*²³ (la réécriture, dont parle Le Goff, 2008). Certains indices révèlent l'adoption d'une telle posture par les élèves, tels la revendication au *ratage* et à l'emprunt, l'identification de procédés littéraires et la volonté consciente de les utiliser en vue d'un effet particulier sur le lecteur, les intentions symboliques, la conscience de l'importance du temps, de l'expérience et de la prise de risque pour l'amélioration des textes, des références à des pratiques d'écrivains ou à des genres littéraires, etc. (Tauveron et Sève, 2005). Lebrun (2007) observe l'impact positif dans le développement de ce nouveau rapport à l'écriture littéraire des lectures récentes et des rencontres d'écrivains en personne²⁴.

La relation artistique émerge aussi de l'émotion affective et/ou du plaisir cognitif ressenti(s) par le lecteur vis à vis de l'œuvre²⁵. La **communauté des lecteurs** a d'ailleurs une importance majeure dans la conception de Tauveron et Sève, où ces lecteurs avertis endossent le rôle d'**éditeurs**, légitimant de leur écoute le travail de l'auteur et lui permettant d'apprendre par leurs réactions constructives (Sève 2006, p.47).

Pierre Sève précise aujourd'hui²⁶ que ces réactions ne doivent en rien s'apparenter à une censure du groupe ni de l'enseignant, tout commentaire d'ordre négatif ou normatif (« ceci ne marche pas, on ne comprends pas bien cela, ce passage n'est pas clair ») devant être banni, au profit d'un *feedback* centré sur les

²¹ Cadre conceptuel de G. Genette donné par : SEVE, P., « Ecrire de la littérature à l'école primaire », p43

²² TAUVERON et SEVE, *Vers une écriture littéraire*, p19

²³ LEBRUN Marlène, « Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle », p390

²⁴ Elle note tout de même une réserve émise par un élève quant à la nature artificielle de ces rencontres scolaires où seules les questions sont autorisées, sans partage d'opinion ou de jugement. (p392)

²⁵ TAUVERON et SEVE, Op.Cit., p32.

²⁶ Echanges en réunion de recherche, mai 2015

effets du texte. L'élève-auteur sera ainsi en mesure de constater les « écarts entre les effets (qu'il a) programmés et les effets attestés chez les lecteurs empiriques (les camarades, le maître) »²⁷. C'est ainsi sa motivation à atteindre son objectif en terme d'effet sur la communauté des lecteurs qui nourrira son questionnement d'auteur, là où l'inverse (la norme, la désapprobation même « bienveillante ») présenterait une forte menace d'abandon de la part des élèves des prises de risques nécessaires à l'écriture.

La classe ouvre alors un *espace de rencontre* entre intention artistique et réception esthétique. Pour entrer dans cette relation, il faudra donc amener l'élève, nous disent Tauveron et Sève, à désapprendre des habitudes scolaires qui donnent le texte de pairs (et donc le sien) comme un texte *en manque* pour arriver à le concevoir comme un texte d'auteur²⁸.

Le transfert de la lecture littéraire vers l'écriture littéraire n'est donc, on l'aura compris, ni automatique ni immédiat ; il nécessite « durée, constance, et multiplicité des expériences » (Tauveron et Sève 2005, p12). Les auteurs mettent ici particulièrement en garde contre les « généralisations abusives », les « lectures techniciennes » (lire *pour* écrire) ou la prédominance des normes sur le style (singularité de l'élève).

Principes didactiques et dispositifs d'écriture littéraire

Il convient de réfléchir alors aux approches didactiques permettant d'entrer dans l'écriture littéraire, aux vues des conclusions précédentes. Nous nommerons ici certains des grands principes proposés par les différents auteurs.

Tauveron et Sève (2005) préconisent : d'identifier le *projet* d'auteur sous le texte d'auteur (les élèves éprouvant souvent des difficultés à transposer des effets en écriture qu'ils ont pourtant finement analysés en lecture) ; de mettre en place le carnet d'écrivain (tout comme Lebrun 2007, qui parle aussi du journal de lectures) pour favoriser la construction d'un univers personnel et d'encourager l'auto-prescription de consignes ; d'élaborer des consignes à la fois ludiques et complexes, invitant le travail de l'opacité et la connivence culturelle ; de structurer les possibles narratifs (connaissance des caractéristiques des genres et des options d'écritures) ;

²⁷ Groupe de travail autour de l'écriture, *Présentation d'ensemble*, p2

²⁸ Lebrun (2007, p392) parle de « passer d'une posture de correcteur sensible aux dysfonctionnements linguistiques à une posture de lecteur littéraire, attentif aux effets de lecture ».

d'encourager les élèves à nourrir la fiction d'expériences personnelles et de connaissances du monde²⁹ ; à s'approprier l'univers textuel des auteurs³⁰ ; de les inciter à verbaliser leur projet d'auteur, leurs difficultés et satisfactions ; et de construire, en synergie avec la communauté de lecteurs, une communauté d'auteurs au sein de laquelle est favorisé l'emprunt mutuel. Lebrun (2007, p395) insiste sur l'importance de la *diversification* et de la *multiplication* des situations d'écriture littéraire, pour une « prise de conscience du pouvoir d'écrire », générant plaisir et motivation chez l'élève, vers un « rapport positif et ouvert à l'écriture ».

Le Goff (2008) utilise le terme de « chantier d'écriture », révélateur d'un processus, et indique le besoin de penser l'intégration de la pratique d'écriture dans un projet d'enseignement global³¹ afin d'éviter l'écueil d'une écriture scolaire « modélisante » et « d'évaluation ».

Sève (2006, p.50) précise que la classe a besoin de moments pour *explicit*er et *s'appropri*er « les caractéristiques des textes à produire » et de moments de « respect de la consigne » pour s'entraîner, mais il nous dit qu'il est important de « scolariser la tâche d'écrire dans sa complexité, sans la fragmenter trop tôt en tâches ou procédures graduées et progressives.». Ainsi, la pratique d'écriture sera simplifiée *pour l'élève* par des démarches séparées visant chacune le développement de *quelques* compétences clés (voire *une seule*) dans l'appropriation de l'écriture littéraire, mais ne sera pas simplifiée *dans son essence*. C'est à dire que les élèves, dans ce que j'appellerais un « environnement didactique sécurisé » auront accès à toute la complexité des possibles littéraires (choix de fiction, choix stylistiques et choix narratifs). Pierre Sève utilise le terme de « simplicité »³² emprunté à Alain Berthoz, pour expliquer ce processus d'allègement de la tâche sous certains de ses aspects (simplification) afin de permettre d'en préserver la complexité inhérente et fondatrice. Lebrun (2007, p394) confirme la nécessité de la complexité dans le tissage d'une relation singulière à l'écriture. La possible présence de cette complexité-même dans les écrits des élèves permet en retour des échanges riches au sein de la classe, sur la mise en lumière et la nature des choix d'auteur dans le processus d'écriture littéraire.

²⁹ Il n'y a « pas d'affabulation possible sans connaissance », TAUVERON et SEVE, Op.Cit., p.95

³⁰ « Qui écrit a lu (...) Ecrire, dans ce sens, c'est lire sans discontinuer » P. Quignard, cité par TAUVERON et SEVE, p110

³¹ Il fait référence aux interactions lecture / écriture (préconisées par Tauveron et Sève) et au potentiel d'expérimentation et de construction des savoirs de l'écriture

³² En réunion de recherche, mai 2015

Le dispositif de recherche proposé

La présent projet s'inscrit dans la lignée de ces diverses propositions, en prenant part à une opération menée par le groupe de recherche dirigé par Pierre Sève au sein du Laboratoire ACTé depuis septembre 2012. Sous le nom « **Inventer des consignes d'écriture littéraire pour l'école élémentaire** », cette opération propose à des enseignants de mettre en place dans leur classe une pratique hebdomadaire « **d'Écriture à la petite semaine** » (détaillée dans le Chapitre 2 : Protocole et expérimentation). Ce protocole propose des situations d'écriture fréquentes et relativement courtes, centrées sur trois consignes d'écriture principales, le nombre limité de types de consignes et leurs reprises permettant à l'élève de s'affirmer progressivement dans sa posture d'auteur. Le groupe de recherche compte la participation de onze enseignants d'école élémentaire, avec des classes allant du CE1 au CM2 et a engendré trois publications officielles³³.

Cette recherche du Laboratoire ACTé pose la question de savoir s'il est possible de « transformer des consignes ordinaires [écrire une variation, insérer un épisode, écrire une suite, écrire à partir d'un style stéréotypé] en **espaces de travail qui favorisent l'émergence d'une position d'auteur.** »³⁴ Chacune des consignes s'emploie à consolider un des aspects de cette position : *éduquer à la prise de risque* (variation), *modéliser son lecteur* (suite et fin), *se soumettre à l'autorité du texte déjà écrit* (insertion), *s'inspirer de lectures antérieures* (écrire dans un style)³⁵.

Conclusions théoriques

La didactique de l'écriture littéraire est une voie de prise de risque (pour l'enseignant comme pour l'élève), aux marges de l'école³⁶ : « **Apprendre à écrire, c'est consentir à travailler sur le variable, le mouvant, l'indécidable (parfois**

³³ Les trois publications citées :

SÈVE P. (2014). "Profusion et confusion dans l'écriture enfantine". In forumlecture.ch 3/2014. Disponible sur www.forumlecture.ch/ > Archives > Mot-clé « Sève »

SÈVE P. (2013). "La figure de l'auteur dans l'activité interprétative des sujets lecteurs à l'école", Recherches et Travaux 83, pp. 91-100.

SÈVE P. (2014). "Se connaître, se reconnaître auteur à l'orée de l'apprentissage", in JACQUES M. et RAULET-MARCEL C. (dir.) Invention de l'écriture. Dijon, EUD, p. 275-288.

³⁴ Groupe de travail autour de l'écriture, *Présentation d'ensemble*, p5

³⁵ Tels que formulés dans la *Présentation d'ensemble* du Groupe de travail autour de l'écriture

³⁶ SEVE, Pierre, « Ecrire de la littérature à l'école primaire : exemple de dispositif », p50

efficace, parfois inefficace) et le complexe.³⁷ » ; glisser de « l'écriture imposée vers une écriture proposée, puis apprivoisée ³⁸».

L'écriture est ici une « exploration de soi-même, dans la mesure où elle est reconfiguration du réel »³⁹, que les élèves, au travers de leurs « *conceptions évoluées* »⁴⁰, sont en mesure de faire fleurir. Une telle expérience vécue dans *l'euphorie*, nous dit Sève (2006, p.50) amènera les jeunes auteurs vers une « sécurité scripturale » ouvrant les portes de pratiques « tant intimes que scolaires ».

Hypothèses

Aux vues de ces considérations théoriques et de la problématique soulevée en amont, on peut supposer comme **hypothèse générale** qu'un élève pourra s'approprier l'écriture (acte d'intention et de construction) s'il en a une *pratique régulière* structurant pour lui des espaces balisés d'exploration littéraire et qu'il peut faire sienne en tant qu'« expérience positive ».

Cette hypothèse générale se traduirait dans le travail des élèves par les quatre **hypothèses opérationnelles** observables suivantes :

1. Une prise de confiance : grâce à la répétition de consignes connues, à l'appui de textes d'auteurs et à une philosophie du « tout est possible », les élèves développeraient une relation positive à l'acte d'écrire.
2. L'acceptation du risque : l'installation de cette confiance amènerait les élèves à se détacher des textes posés en référence (ce que Pierre Sève nomme « cultiver la divergence »⁴¹).
3. L'émergence d'une parole singulière : par la rencontre avec des paroles singulières d'auteurs, la compréhension des choix d'écriture, la relation texte-lecteur, ils développeraient des choix d'énonciation personnels.
4. Une prise de plaisir : par la reconnaissance de la spécificité de chaque texte, la valorisation des productions, les partages en classe donnant

³⁷ TAUVERON et SEVE, Op. Cit. p12

³⁸ CAUTELA, Annick, « Emprunts et empreintes textuel(le)s » p.44

³⁹ SEVE, Pierre, « Ecrire de la littérature à l'école primaire : exemple de dispositif » p.50

⁴⁰ LEBRUN Marlène, « Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle » p.394

⁴¹ SEVE, Pierre, Figures de l'auteur en milieu scolaire ordinaire : explorations et mouvances », p.2

aux textes des récepteurs actifs, les élèves développeraient une relation de plaisir à l'acte de *se dire par écrit* dans une écriture littéraire.

Afin de vérifier ces hypothèses, le protocole défini par le groupe de recherche de Pierre Sève, auquel je me suis associée et qui est décrit en détails au chapitre suivant, a été mis en place.

CHAPITRE 2 : Protocole et expérimentation

Contexte général

L'expérimentation s'est déroulée dans une classe de **CE1-CE2** d'une école primaire relevant de **l'éducation prioritaire** en zone périurbaine de l'agglomération de Chartres, classe dont j'avais en charge l'enseignement à mi-temps.

Dans cette école, une majorité des familles d'élèves est issue de milieux socio-économiques considérés comme défavorisés, selon l'état des lieux fourni dans le projet d'école (55% d'ouvriers ou inactifs, 20% d'employés, artisans, commerçants, agriculteurs, contre 20% de cadres). Il existe donc une certaine mixité sociale, mais la population des élèves continue d'avoir de forts besoins en soutien éducatif (de nombreux élèves présentent des profils « en difficultés », scolaires ou comportementales), beaucoup d'enfants n'ayant pas l'opportunité de voir leurs connaissances scolaires « réinvesties » dans le milieu familial, ou de bénéficier d'une acculturation (par exemple littéraire) en dehors de l'école.

Il s'agit d'un relativement grand établissement, comptant 230 élèves ; notre classe, seul double niveau de l'école, étant celle avec le plus petit effectif : **15 élèves**, répartis en **5 CE1** et **10 CE2**. De plus, les capacités d'autonomie que demande un cours double ont orienté les choix de l'équipe pédagogique dans la formation de la classe : la plupart des élèves sait faire preuve d'initiative et d'indépendance (chacun à leur niveau) et aucun ne présente de problème grave de comportement.

Le travail d'écriture, débuté en début d'année scolaire (**septembre 2014**), est encore en cours au moment de la rédaction de ce mémoire et se poursuivra jusqu'aux vacances d'été. Les derniers documents d'élèves recueillis pour cette recherche ont été produits au mois de **mai 2015**, ce qui nous offre un recul d'un peu moins de **9 mois** sur la pratique d'écriture de ce groupe d'élèves.

Dispositif

Nature de l'activité

La pratique d'écriture en question, « **Écriture à la petite semaine** »⁴², présentée brièvement dans le chapitre précédent, consiste à proposer aux élèves un travail **hebdomadaire** autour d'une des **trois (3) ou quatre (4) consignes** du protocole (détaillées ci-dessous).

Le travail à partir d'une de ces consignes s'appuie toujours sur **un texte ou un corpus** de textes et se déroule sur **2 ou 3 séances** tout au plus, afin de garder une dynamique dans l'acte d'écrire (situations courtes), de dédramatiser l'activité (laisser derrière ce qui a été fait, ne pas s'appesantir) et d'encourager une appropriation des gestes d'auteur par la répétition des tentatives (situations fréquentes).

Les différentes consignes ne sont donc pas travaillées simultanément (« ne pas croiser les consignes »⁴³) mais successivement, dans un roulement continu où l'ordre et le choix des consignes ainsi que des textes associés sont laissés à l'appréciation du maître⁴⁴ (voir le tableau de programmation sur l'année ci-dessous), qui peut s'aider d'un répertoire de tapuscrits mis à disposition dans une *drop-box* par le groupe de recherche.

Les textes-sources (littérature jeunesse) sur lesquels s'appuient les consignes d'écriture doivent permettre une position de « **surplomb** » pour les élèves et ne pas contenir de problèmes de lecture trop complexes ; il s'agit bien ici d'un travail *d'écriture*, la compréhension des ouvrages initiaux ne doit pas devenir un obstacle. (Par exemple : des textes supports de CP pour les CE1-CE2, de CE pour les CM, ect.)

Les consignes du protocole

Ces consignes proposent trois démarches que j'appellerai ici « principales » (1, 2 et 3) et une que je nommerai « secondaire », car moins souvent utilisée (4.).

⁴² Toutes les descriptions concernant ce protocole suivent les directives de recherche du groupe de Pierre Sève

⁴³ Groupe de recherche autour de l'écriture, *Compte-rendu de recherche « Écriture et enseignement de l'écriture »*, p.1

⁴⁴ Le groupe de recherche préconise une entrée par les consignes les « moins contraintes », contrairement aux tendances générales en milieu scolaire, afin de permettre une exploration des possibles avant une prise en charge réelle des contraintes imposées par le texte.

1. La variation

Comme nous l'avons vu au Chapitre 1, la consigne de variation encourage l'élève à **la prise de risque** dans l'écriture.

A partir de la lecture de textes pouvant être mis en parallèle (versions d'une même histoire, plus ou moins divergentes) et de l'étude du parallélisme entre deux d'entre eux, on donne aux élèves la consigne suivante :

« *Ecris l'histoire à ta manière* ».

Les tapuscrits des deux textes sources sont à disposition des élèves (dans leur cahier d'écriture) et ceux-ci auront toutes les libertés dans la prise en charge de leur version de l'histoire : Pierre Sève précise qu'à toutes les demandes d'élève, le maître répondra simplement « On a le droit. »

Le processus vise à conduire l'élève à réaliser que l'écriture permet l'emprunt mais aussi la transformation des textes de référence. Le jeune scripteur peut alors s'installer dans l'acte d'écrire avec le niveau de confort qui lui convient, de la copie à une grande prise de distance, d'où l'importance, comme pour les autres consignes, de répéter son utilisation pour permettre à l'élève d'évoluer dans cette pratique de la prise de risque.

On cherchera également à proposer aux élèves des textes de formes et styles variés, pour les amener à pratiquer cette diversité.

2. La suite et fin

Cette consigne vise à engager l'élève à **prendre conscience des choix qui ont été opérés** dans l'écriture du texte.

Cette fois-ci, le texte de référence n'est pas lu en entier (nous utiliserons le terme de Pierre Sève : *texte amorce*), mais seulement jusqu'à un point de l'histoire où ce texte « pose » une **question** au lecteur (ex. : dans le cas de *Il neige* : l'histoire qui nous est contée est-elle réelle ou seulement dans la tête du personnage ? ; dans *Deux grenouilles* : laquelle des grenouilles aura raison, celle qui s'inquiète de l'éventuelle attaque d'un chien ou l'autre ?). Le choix du texte amorce est donc crucial : seuls des textes de qualité littéraire seront suffisamment « résistants » (*denses, énigmatiques, volontairement paradoxaux*) pour entraîner le lecteur dans un questionnement, un réel « jeu interactif » selon les termes de Catherine Tauveron

(voir Chapitre 1). Le texte initial, ni transparent ni lisse, sans être toutefois inaccessible, construira alors les conditions pour qu'émerge une question dans l'esprit du lecteur-complice, question que l'auteur résoudra en terminant son récit (résolution plus ou moins ouverte selon ses choix). Il y a donc un moment de l'histoire où diverses « suites » seraient envisageables (dans la mesure des « droits du texte »⁴⁵ -C.Tauveron-), telles autant de choix possibles dans l'esprit d'un auteur. C'est à cet endroit du récit où les élèves se substitueront à l'auteur d'origine pour proposer leurs solutions à la *question du texte*.

Pour que ce travail d'écriture soit possible, il faut donc que cette question soit **claire pour tous**, ce qui nécessitera avec le groupe classe un temps de lecture-compréhension suivi de la formulation collective de la *question*. Une expérience antérieure (et concomitante) de la lecture littéraire, telle que présentée au Chapitre 1, est nécessaire pour familiariser les élèves avec les subtilités de ce types d'écrits et les préparer à *entrer dans leurs jeux*.

Une fois cette découverte du texte amorcée et la question soulevée, les élèves reçoivent la consigne suivante :

« *Ecris une suite et une fin pour l'histoire* »

Les élèves ont bien sûr toujours à leur disposition le tapuscrit du texte amorcé. Les choix d'*auteur*, complémentaires, qui s'offrent aux élèves sont de deux natures : d'une part concernant la résolution de la question (éléments de la fiction), d'autre part touchant aux stratégies narratives employées (type de clôture, narrateur explicite, jeux avec le lecteur, etc.).

Comme nous le verrons dans la section « Mise en œuvre en classe » ci-dessous, les productions d'élèves, quelle que soit la consigne d'origine, donnent toujours lieu à des lectures en classe visant à faire émerger les processus d'écriture à l'œuvre. Dans le cas de la *suite et fin*, ces analyses collectives porteront sur trois catégories de choix d'auteur : le choix fictionnel (« comment ai-je choisi de répondre à la *question du texte* ? »), les jeux avec le lecteur (faire drôle, faire peur, faire du suspense, etc.) et les choix de clôture (« par quoi est-ce que je finis mon texte ? »,

⁴⁵ Bien que le lecteur ait un droit d'interprétation, ce droit n'est applicable que dans la limite des « droits du texte » : le texte impose certaines contraintes, conditions, informations (même lacunaires) dont le lecteur ne peut pas faire abstraction. (par exemple : un personnage ne peut pas tout à coup *ne plus* faire partie de l'histoire sans qu'une « raison » soit donnée (même implicitement) dans le texte)

par exemple : une expression toute faite, une morale, la réponse explicite à la question, la reprise d'une des phrases des personnages.).

Cette consigne, apparemment « classique » dans sa forme (souvent donnée à l'école), doit être menée avec attention : il ne s'agit pas ici de s'intéresser aux dysfonctionnements des propositions des élèves, mais bien d'insister sur l'existence des choix qu'ils ont effectués. De plus, il importe de guider les élèves vers une perception des « possibles multiples », afin d'éviter l'écueil de la « réponse unique et valide » de l'auteur. La suite proposée par l'auteur sera présentée « comme le résultat de choix, attestés pour partie dans les productions des élèves »⁴⁶.

3. L'insertion

Au contact de cette consigne, l'élève pourra progressivement **prendre conscience des contraintes textuelles**, réalisant « l'autorité du texte déjà écrit⁴⁷ » tout en sollicitant et en disciplinant son imagination pour répondre aux limites imposées par l'œuvre.

A partir d'un ouvrage de référence aux contraintes assez souples pour faciliter un repérage dans le texte par les élèves et amoindrir l'effet de possibles erreurs (quant à la cohérence et aux contraintes), on donne la consigne suivante aux élèves :

« Ecris un morceau qu'on puisse ajouter au texte. Attention : il faut que ce morceau ne vienne ni à la première place ni à la dernière. »

Les élèves, à nouveau, disposent du texte-source. C'est ensuite ensemble en groupe classe au moment de l'analyse des productions que l'on cherchera où pourrait se situer chacune de ces productions dans le texte d'origine. L'objectif est alors de faire émerger le ou les critères que l'élève-auteur a utilisé pour créer son « extrait à incorporer » : l'ordre des éléments de la fiction, l'évolution des personnages, mais aussi des éléments de narration (atmosphère, état du narrateur).

Dans cette consigne, contrairement aux autres, on pourra s'arrêter sur les dysfonctionnements des propositions dites « déviantes » : on nommera *déviantes* ces productions non-cohérentes avec les contraintes du texte, puisqu'il s'agit bien ici de développer une *compétence de prise en charge des contraintes* dans l'écriture

⁴⁶ Groupe de recherche autour de l'écriture, *Démarche « suite et fin »*, p.1

⁴⁷ Groupe de recherche autour de l'écriture, *Démarche pour l'insertion de son propre texte dans un texte déjà écrit*, p.1

d'un texte. Une production déviante fournira soit des indices incompatibles avec les exigences du texte-source (ex. : trop d'informations dans une lettre pour la vache « Myrtille » alors que le texte est construit sur la distillation progressive d'indices mystérieux hors contexte), soit des indices se contredisant entre eux (ex. : un indice indiquerait un emplacement dans l'histoire, alors qu'un autre obligerait un positionnement ailleurs dans le récit), ou encore ne fournira pas assez voire aucun indice relié au texte-source (ex : production ne participant pas à la construction du récit, forme respectée –ex. lettre- mais contenu narratif ne répondant pas aux besoins de l'histoire). L'analyse en classe cherchera à faire émerger *pourquoi* telle ou telle production ne peut pas s'inscrire dans le texte d'origine.

La mise en avant du dysfonctionnement n'est ici pas normative, mais cherche à ouvrir davantage la conscience de l'élève.

4. Ecrire dans le fil

Cette dernière consigne a pour objectif de solliciter chez les élèves une mobilisation des lectures faites antérieurement, pour **faire prendre conscience que l'« on écrit à partir de ce qu'on a lu »**⁴⁸.

Pour cette consigne, contrairement aux autres, le moment de la rencontre avec les textes-références est différé du moment de l'écriture. On amènera à la connaissance des élèves un certain nombre d'ouvrages qui pourraient être décrits comme « se ressemblant » (que ce soit de par leur script – « *histoires de rêve* » par exemple-, ou de par leur style narratif – histoires écrites comme une liste, histoires où le narrateur est présent au « je », par exemple-).

Cette découverte peut se faire de plusieurs manières, tel que le décrit Pierre Sève dans le protocole de démarche correspondant : mise à disposition des ouvrages choisis dans le coin livre, lecture offerte, faire travailler un texte noyau et faire circuler les textes ressemblants en lecture individuelle ou organiser une mise en réseau, par exemple. Dans l'expérience *d'écriture dans le fil* effectuée pour ce projet, j'ai choisi de présenter les textes en lecture offerte par le maître, car je disposais d'un temps limité.

L'étape d'écriture vient donc normalement après un certain temps de latence. Pour la première « écriture dans le fil » de ce projet (celle présentée ici), j'ai

⁴⁸ Groupe de recherche autour de l'écriture, *Compte-rendu de recherche « Ecriture et enseignement de l'écriture »*, p.2

cependant dû proposer la consigne sans ce temps de recul : la nature de la démarche demande que les élèves aient expérimenté plusieurs fois les trois consignes précédentes avant d'entrer dans celle-ci (ce qui nous amenait en période 4) ; or souhaitant étudier leurs réactions à cette nouvelle démarche dans ce mémoire, j'ai pris la décision de les engager dans l'écriture dans la continuité immédiate de la découverte des textes (dont le style a été choisi pour sa particulière simplicité).

Pierre Sève précise que ce travail d'écriture devra s'affranchir des modèles type « cahier des charges » où l'on institue des listes de critères de ressemblance avec des textes de références, modèles qui supposeraient que l'élève sache déjà s'inscrire dans un genre. La consigne cherche, au contraire, à faire découvrir à l'élève par le vécu d'une pratique d'écriture cette lignée des textes, où « toute écriture est plus ou moins une reprise de textes antérieurs. »⁴⁹

La consigne alors donnée aux élèves reprend la formule qui aura servi à identifier la famille de textes en question dans la classe, soit ici :

« Ecris une histoire comme une liste »

Le groupe de recherche propose d'autres possibles tels : *écris une histoire de rêve, écris une histoire qui fasse une surprise, écris un conte de « pourquoi les animaux sont comme ils sont »*.

Consignes supplémentaires

Le protocole prévoit l'observation d'autres consignes : « **pour aller plus loin** », qui relèvent d'évolutions des trois consignes principales (par exemple : écrire une variation *en parodie*) ; ou tout autre travail d'écriture effectué dans la classe en complément des consignes précitées (ex. : questionnaire, travail écrit en science, rallye d'écriture).

La consigne « pour aller plus loin » n'a pas été mise en place pour cette étude, quant aux écritures annexes (minoritaires cette année), nous ne les incluons pas dans la présente analyse.

⁴⁹ Groupe de recherche autour de l'écriture, *Démarche pour écrire dans un genre*, p.1

La programmation

Les travaux d'écriture (11 occurrences) ont été répartis sur toute la période de l'étude tel que décrit dans le tableau ci-dessous. Le tout premier travail a porté sur une *variation*, démarche considérée comme la plus accessible pour un premier « saut » dans l'écriture littéraire, grâce aux forts appuis potentiels sur le texte-source (ce point sera à nouveau abordé dans l'analyse des données). L'ordre des consignes dans l'année est indiqué par le numéro précédant le titre de l'ouvrage-référence principal utilisé (souligné). Une présentation de tous les albums figure en annexes.

	Variation	Suite et fin	Insertion
1 ^{ère} période	1. <u>Loup, y es-tu?</u> « Ecris ta version de l'histoire. » 1 bis. Reprise guidée de la variation sur <u>Loup y es-tu ?</u>	2. <u>Il neige :</u> « Ecris une suite et une fin à l'histoire. »	
Toussaint			
2 ^{ème} période	4. <u>Quel radis dis-donc !</u> « Ecris l'histoire à ta façon. »	3. <u>Deux grenouilles</u> « Que va-t-il se passer ? Ecris la suite et la fin de l'histoire. »	5. <u>Bon anniversaire Myrtille</u> « Ecris une carte à glisser dans l'histoire, et décide où la glisser. »
Noël			
3 ^{ème} période	6. <u>Sept souris dans le noir</u> « Ecris l'histoire à ta manière. Rappel : Tout est permis, même copier »	7. <u>Papa loup</u> « Que va décider le loup ? Ecris une suite et une fin à l'histoire. »	
Hiver			
4 ^{ème} période	8. Reprise de la variation de la période 1 (<u>Loup y es-tu ?</u>) (évolution dans le temps) « Réécris l'histoire que tu avais écrite à partir de Loup y es-tu. Tout est permis : tu peux tout changer, la changer un peu, changer quelques mots, ne rien changer du tout. »		10. <u>Le chat de Mathilde :</u> « Ecris un morceau de l'histoire à glisser quelque part, et décide où le glisser. Ça ne peut être ni le tout début, ni la toute fin.» Sur feuille blanche, permettre illustration (importante ici)
Dans le fil de textes lus			
	9. Explorer une façon d'écrire : Ecrire comme une liste (Qu'ont en commun ces histoires dans la manière dont elles sont écrites? : « Aujourd'hui on va », « Bonsoir Lune », « Le grand livre de mes peurs », « Le thé aux larmes », « Liste de mes peurs ») : « Toi aussi écris une histoire comme une liste ».		

Tableau 1 : Programmation des consignes d'écriture

Le choix de ne proposer une insertion qu'en cinquième consigne visait à consolider en premier lieu la confiance des élèves face à des démarches connues, répétées au moins deux fois.

De plus, contrairement aux progressions habituelles (allant des situations contraintes vers celles de plus grands espaces de liberté), nous suivons ici la logique inverse proposée par Pierre Sève selon laquelle nous irons du « moins contraint » permettant aux élèves d’explorer l’espace des possibles de l’écriture, vers le « plus contraint » non dans le but d’apporter un modèle à suivre mais pour former à la prise en compte d’un cadre d’écriture (tel que peut se le donner l’auteur).

La présente étude a permis la collecte de **131 textes** d’élèves répartis comme suit en fonction des consignes (entre parenthèses est rappelé le nombre de fois qu’a été donnée chaque consigne).

	Variation (4)	Suite et fin (3)	Insertion (2)	Dans le fil (1)
CE1	17	10	6	2
CE2	40	30	17	9
Total	57	40	23	11

Tableau 2 : Répartition du corpus des productions d’élèves par type de consigne

La mise en œuvre en classe

En début d’année, le projet d’*Ecriture à la petite semaine* a été présenté aux élèves comme une activité d’écriture s’inscrivant dans une recherche à laquelle participaient des écoliers dans d’autres villes de France, avec l’objectif explicite « d’apprendre à écrire comme des auteurs ». Il m’a semblé important de leur parler de cette dimension *commune* (expérience partagée par d’autres pairs) d’un projet de recherche global (ampleur dépassant la simple classe et dans un but précis) pour plusieurs raisons : motivationnelle (savoir que l’on apporte à un projet), de mise en confiance (ce qui sera demandé est « validé » par des chercheurs et vécu par d’autres élèves) et de construction du sens (objectif clair et valorisant).

Après cette entrée en matière, vint la découverte des consignes. Chaque nouvelle consigne a été dévoilée au moment de sa mise en application et non en amont. Le travail autour d’une démarche en particulier commençait toujours par la découverte du ou des textes de référence.

Dans le cas de la variation, cette découverte se déroulait sur une séance complète, pour assurer une bonne intégration des points de ressemblance entre les textes et soulager la mémoire de travail des élèves au moment de l'écriture, selon un déroulé type⁵⁰ :

- travail de lecture-compréhension sur un premier texte
- lecture d'un second texte et identification du parallélisme
- travail spécifique du parallélisme, à l'aide des procédés suivants:
 - o Sur une feuille avec deux colonnes, disposer le texte n°1 dans la première colonne, et distribuer le texte n°2 en morceaux à coller en face des passages correspondants du texte n°1 (parallélisme étroit).
 - o Associer des images aux moments / items clés de chacune des histoires, utiliser ces images pour illustrer la structure du texte n°1 au moment du travail de compréhension, mettre en regard les images du texte n°2 avec celles du texte n°1⁵¹.
 - o Faire surligner dans le texte n°2 les passages évoquant le texte n°1 (je n'ai pas eu recours à cette dernière méthode, qui nécessite de plus grandes compétences en lecture, plus appropriée pour les élèves de CM).

D'autres ouvrages correspondant à cette variation étaient également proposés en lecture, pour augmenter le volume du corpus de référence des élèves (environ 4 ou 5 albums en tout). Ces lectures supplémentaires, le cas échéant, étaient proposées soit en fin de première séance (à l'issue de l'étude du parallélisme) soit en début de seconde séance (relance avant l'écriture).

Venait ensuite une séance d'écriture puis une séance de lecture-analyse des productions.

Pour les autres types de consignes (*suite et fin*, *insertion*), la présentation du ou des textes sources précédait directement l'activité d'écriture, au cours de la même séance.

⁵⁰ Nous suivons toujours ici les recommandations du document de travail « Démarche pour les écritures de variation », juin 2014

⁵¹ Cette méthode n'était pas proposée dans le protocole, je l'ai ajoutée au regard des difficultés de mes élèves (certainement dû à leur niveau de classe) à s'approprier le parallélisme des histoires en début d'année.

Le moment d'écriture, qu'elle que soit la consigne, en était toujours un de « liberté totale ». Les élèves avaient à leur disposition les textes dans leur cahier d'écriture. Je mettais également à disposition les albums lus (l'objet-livre avec ses illustrations). Aucune longueur de texte particulière n'était exigée. Les élèves « bloqués » étaient encouragés à faire des emprunts directs aux textes sources (« Tu peux copier si tu veux. »). Chacun rendait ce qu'il avait réussi à produire, un non-rendu était toujours accepté (bien que surveillé, pour tenter d'identifier les difficultés spécifiques de l'élève). Le recours à la *dictée à l'adulte* était ponctuellement utilisé (en réponse aux difficultés vécues par les CE1 lors de la première mission d'écriture par exemple, ou sur certaines phrases pour aider un élève de CE2 en particulier, ayant des problèmes spécifiques de transfert phonie-graphie et d'auto-relecture d'une graphie mal formée), comme *l'écoute de relecture* (où l'élève relit à l'enseignant des segments de son texte au fur et à mesure de l'écriture pour en vérifier l'adéquation avec son idée originelle, sa « petite voix intérieure »).

En début de projet, les élèves écrivaient les textes directement dans leur cahier d'écriture (au crayon à papier), ce qui m'a posé question concernant la nature et la forme des corrections à y apporter. Pour des raisons de valorisation des productions, j'ai donc opté à partir de la troisième mise en écriture pour des textes rédigés sur des feuilles libres que je ramassais en fin de séance, rendant les textes des élèves systématiquement tapés à l'ordinateur en début de séance suivante.

La deuxième séance (ou troisième pour les variations) en était alors une de lecture-analyse. Les textes des élèves, tapés et imprimés, étaient tout d'abord distribués et chacun prenait alors un moment pour découvrir son œuvre « éditée ».

Dans le cas de la variation, une première lecture était ensuite donnée de quelques productions prototypiques d'élèves (c'est à dire celles représentatives des diverses catégories de versions possibles au regard des degrés de divergence avec le texte source – cf. la section « Classification des écrits recueillis » du Chapitre 3), avec tentative de faire *émerger* par la classe ces diverses catégories, puis des lectures supplémentaires étaient faites pour engager le groupe des élèves à classer les productions selon les catégories proposées. Enfin, les élèves étaient invités à identifier individuellement la catégorie de leur propre texte.

Pour les consignes de *suite et fin*, l'analyse se faisait autour des choix de fiction et des choix narratifs, selon la démarche suivante :

- Lecture des productions sélectionnées (une par choix fictionnel opéré) pour identifier et répertorier les *types de réponses* (fiction) proposés
- Nouvelle lecture de quelques productions pour mettre en lumière des éléments de jeu avec le lecteur.
- Répertorier ces divers choix (tableau, affiche).

La mise en évidence des choix d'écriture se faisait également parfois en comparant des paires de productions contrastées et en en répertoriant d'une part les points communs, d'autre part les divergences.

Dans le cas de la démarche d'*insertion*, des productions « qui fonctionnent » au regard des contraintes étaient lues à la classe qui cherchait alors à les placer dans le texte source (début, milieu, fin) et à justifier l'identification de cet emplacement selon les critères objectifs de l'ouvrage (tels : intrigue, atmosphère, style narratif). Ensuite, des productions « qui ne fonctionnent pas » étaient présentées : les élèves étaient invités à faire émerger les raisons de ce dysfonctionnement.

De la même manière, pour la consigne d'*écriture dans le fil*, on présentait aux élèves entre quatre et six productions de la classe effectivement conformes au style-cadre et une ou deux non-conformes, pour leur faire clairement identifier les déviations, et donc en négatif les caractéristiques du genre ou sous-genre proposé. On répertoriait également, de notre point de vue de lecteurs, les solutions adoptées par les élèves pour « rentrer » dans le style proposé.

En début de projet, je faisais moi-même les lectures des productions d'élèves, dans le souci d'en donner une lecture théâtralisée valorisant les effets et les choix de l'élève dont celui-ci n'était peut-être pas encore conscient lui-même, et qu'il n'aurait pas nécessairement su communiquer par sa lecture au groupe des lecteurs. L'anonymat des textes lus était maintenu, pour éviter une mise en danger « publique » prématurée (l'écriture est une révélation de soi qui peut fragiliser et dont il faut protéger l'éclosion). Puis, à partir de la période 4 et face aux évolutions du groupe, nous sommes passés à une lecture par les élèves-scripteurs, les incitant à

défendre eux-mêmes leur production à travers la lecture, et devant pour cela conscientiser davantage encore leurs choix d'auteur pour savoir les donner à entendre. La lecture par l'auteur lui-même participe aussi d'un processus de valorisation, de reconnaissance de son « œuvre ».

Les élèves qui le souhaitaient, pouvaient, à l'issue de n'importe laquelle des consignes, *remanier* leur texte mais ce n'était cependant pas exigé. Ce remaniement n'impliquait en rien une réutilisation de la première version, l'élève étant libre de proposer une toute nouvelle écriture en réponse à la même consigne. Il était également proposé aux élèves d'illustrer leurs écrits (méthode ajoutée au protocole suite à la proposition d'une maîtresse de CM), pour en faire émerger l'originalité à leurs propres yeux.

Type de données et méthodes d'analyse

Deux formes d'analyse complémentaires ont été utilisées pour étudier les résultats de la recherche : d'une part, une catégorisation des productions recueillies et une observation des tendances et des évolutions en ce qui concerne les choix d'auteur mis en œuvre par les élèves (Chapitre 3) ; d'autre part, un recensement et un traitement d'observations qualitatives et de témoignages d'élèves (Chapitre 4).

Recueil, catégorisation et analyse de textes

L'ensemble des 131 productions d'élèves a été retranscrit à l'ordinateur. Un premier pan d'analyse se penche sur les caractéristiques **quantitatives** des textes en terme d'évolution de la *longueur des productions* (déclinée en divers volets : par consigne, par niveau, par élève).

Puis vient une analyse sur le **contenu** des textes, selon chaque consigne. Pour la *consigne de variation*, les textes sont catégorisés en familles « fictionnelles » (selon les degrés de divergence par rapport au texte source) et en familles

« énonciatives » (selon les prises en charge narratives de l'élève)⁵². Plusieurs analyses⁵³ émergent de l'utilisation de ces catégories :

- l'évolution des textes au sein de ces familles, pour éclairer le niveau de confort des élèves avec la prise de risque dans l'écriture (donc de la liberté ressentie),
- la répartition des élèves prenant le moins de risque (faisant appel à des familles fictionnelles semblables d'une production à l'autre, ou de moins en moins *risquées* – plus proches du texte-source – avec le temps),
- la répartition des élèves allant vers une prise de risque.

Pour les consignes de *suite et fin*, un regard qualitatif est porté sur les choix fictionnels de l'élève et sur ses jeux avec le lecteur :

- récapitulatif des solutions trouvées par les élèves pour répondre à la question de l'histoire et analyse des tendances du groupe,
- récapitulatif des types de *jeux avec le lecteur* utilisés par les élèves, évolution de l'utilisation de ces jeux au fil des trois (3) consignes (type et fréquence).

Les textes issus de la consigne d'*insertion* seront analysés en fonction de leur respect de la contrainte :

- répartition des textes « concordants » et des textes « déviants »⁵⁴,
- répartition des causes de dysfonctionnement.

La consigne (unique) *dans le fil* donne également lieu à une analyse de la répartition des textes concordants, complétée par une étude des degrés de liberté que se sont autorisés les élèves par rapport au modèle générique.

Les évolutions de la position d'énonciation et de la position éditoriale seront également étudiées, en termes de volume d'utilisation et de types de procédés utilisés.

⁵² « Matière fictionnelle », « construction énonciative » : termes de Pierre Sève dans « *Figures de l'auteur en milieu scolaire ordinaire : explorations et mouvances* »

⁵³ Inspirées des travaux de Pierre Sève, visant à en compléter le corpus

⁵⁴ Mes termes : j'entend ici « texte concordant » comme un texte qui répond à des contraintes d'écriture spécifiées, « texte déviant » comme un texte qui en *dévie*, qui ne répond pas aux exigences du texte source.

Observation des élèves : dynamique de groupe, paroles individuelles

Je m'attacherai ensuite aux réactions « humaines » à ce processus d'entrée dans l'écriture.

L'évolution des dynamiques de classe sera évoquée, en fonction des réactions observées et répertoriées des élèves (attitudes, actions, paroles) : difficultés éventuelles et résolutions, indices d'intérêt envers la pratique, indices de prise en charge de la figure d'auteur, indices de prise de plaisir.

Je présenterai ensuite les résultats d'un questionnaire rempli par chaque élève lors d'une séance de réflexion sur la pratique, une fois les onze (11) travaux d'écriture effectués. Les sept (7) questions suivantes ont tout d'abord été présentées une à une à l'ensemble de la classe (vidéoprojetées) et précisées au besoin, puis chaque élève y a répondu individuellement par écrit (un étayage a été apporté au besoin : questions de relance, dictée à l'adulte ponctuelle, rappel des ressources utilisables –cahier d'écriture-, rappel des types de consignes d'écriture) :

- Quel est le travail d'écriture que tu as préféré ? Pourquoi ?
- Fais la liste de ce que tu penses avoir appris.
- Fais la liste de ce qui te fait peur dans l'écriture.
- Fais la liste de ce que tu aimes bien quand on écrit.
- Est-ce que tu pourrais dire ce que tu penses ne pas savoir faire ?
- Est-ce qu'il y a un texte de camarade dont tu te souviens avec plaisir ?
- Dans les textes que tu as écrits, lequel est-ce que tu préfères ?

Note : (Les questions ci-dessus sont telles qu'elles ont été écrites sur le questionnaire donné aux élèves).

Ces questionnaires donneront lieu à une analyse statistique et qualitative des réponses données par les élèves.

C'est ainsi sur leurs perceptions que se terminera l'étude des données recueillies dans cette recherche.

CHAPITRE 3 : Ce que révèlent les textes des élèves

L'analyse des 131 textes recueillis a permis d'observer certaines tendances des élèves en terme de prise de confiance et de participation dans l'activité, ainsi que de prise en charge des choix d'auteur (Quelle histoire raconter ? Comment la raconter ? Quels effets rechercher sur le lecteur ?).

Participation et longueur des productions

Tout d'abord, on peut observer **l'adhésion relativement rapide** des élèves à l'activité d'écriture proposée, après un « cap » d'entrée (brèves difficultés initiales). Je m'appuie pour cela sur le graphique (*Figure 3 : Nombre d'élèves non-scripteurs par consigne*) consultable en annexes qui illustre le nombre d'élèves (axe vertical) n'ayant produit aucun texte sur les consignes données (axe horizontal, classées par ordre chronologique).

On constate une confusion lors de la première expérience d'écriture, la variation sur *Loup y es-tu*, (9 élèves n'ayant pas réussi à entrer dans l'écriture) autant du côté des CE1 que des CE2. Cela s'explique certainement par la combinaison de plusieurs facteurs : une appréhension initiale de l'acte d'écrire (page blanche) et de la prise en charge d'un texte narratif complet, une autocensure (malgré les autorisations orales) quand aux emprunts aux textes-sources, une confusion autour de ce que peut vouloir dire *écrire l'histoire* « à sa manière », un choix de texte compliqué pour une première variation (*Loup y es-tu* présente une apparente simplicité, mais sa structure répétitive a pu entraver la liberté des élèves, les bloquer), ou une difficulté à s'approprier la fiction d'autrui.

Cette variation a été reprise (« Var. 1bis » sur le graphique) immédiatement après, à la séance suivante, pour guider les élèves « en dehors » de ces craintes et pour qu'ils ne restent pas sur une sensation d'échec, de vide. On voit sur le graphique que tous les CE1 ont été scripteurs pour cette reprise : en effet, pour tous les impliquer et oraliser une partie du processus potentiellement *obscur* de la mise en écriture, je leur ai proposé un travail d'idéation collective (*brainstorm*) à partir d'un canevas à trous de l'histoire. Leurs propositions orales ont été retranscrites (lien entre monde de la pensée et page d'écriture) au tableau et ils ont chacun recopié le résultat de cette création commune dans leur canevas vierge. Donc seuls quatre (4)

CE2 n'ont pas proposé de texte pour cette version *bis*, dont trois (3) qui avaient déjà rendu une production la première fois (la réécriture n'est jamais imposée).

On a donc en réalité un seul CE2 qui n'a rien proposé lors de ces deux premières expériences, que l'on retrouve non-scripteur dans la troisième également (une suite sur *Il neige*). Il reste un petit scripteur dans les consignes subséquentes, mais propose tout de même toujours un texte. A partir de la quatrième consigne d'écriture, tous les CE2 sont entrés et restent impliqués dans l'écriture.

Chez les CE1, il y a systématiquement un (1) ou deux (2) élèves non-scripteurs, qui s'avèrent être les mêmes d'une consigne à l'autre (dont un, nous le verrons plus tard, qui semble vivre un blocage). On remarque que la rencontre avec une nouvelle consigne engendre toujours plus de non-scripteurs (trois (3) non-scripteurs chez les CE1 pour la première suite, quatre (4) soit 80% d'entre eux pour la première insertion ce qui est certainement dû à la difficulté de prise en charge des contraintes du texte⁵⁵), mais que cet inconfort s'estompe à la reprise de la même consigne une seconde fois sur un nouveau texte. Nous le verrons à nouveau avec les longueurs des productions individuelles ci-dessous.

En effet, en observant la longueur moyenne (en nombre de mots) des textes produits par les élèves au fil du projet sur un deuxième graphique (Figure 4 : *Longueur moyenne (aplanie) des productions d'élèves par consigne*, en annexes), on peut déduire que s'établit une **relation positive à l'écriture**, les élèves des deux niveaux étoffant leurs productions pour atteindre un niveau de confort relativement stable.

J'ai choisi de calculer ces moyennes en enlevant à chaque fois la production la plus longue et la production la plus courte, ces deux extrêmes pouvant fortement déséquilibrer le résultat et donner une image erronée de l'ensemble.

Pour chaque consigne (numérotée de 1 à 10 selon la chronologie du projet, à l'exception de la dernière insertion, basée sur le texte *Le chat de Mathilde*, 11^{ème} consigne dont le travail mi-écrit mi-graphique n'est pas comptabilisé ici), la bande de gauche représente les écrits des CE2 et la bande de droite ceux des CE1.

⁵⁵ Ce qui confirme l'hypothèse du Groupe de recherche sur l'écriture d'une plus grande difficulté du « plus contraint », exigeant la prise en compte des demandes du texte (dans *Démarche pour l'insertion de son propre texte dans un texte déjà écrit*)

On voit très nettement le décalage (attendu) en terme de capacités de prise en charge d'un texte « long » (considérons : plus de 60-70 mots) entre ces deux niveaux : en fin de parcours, les CE1 arrivent aux longueurs de productions des CE2 en début d'année, et les textes restent extrêmement synthétiques.

Outre cette différence structurelle, les deux niveaux ont suivi sensiblement la même évolution. Notons trois éléments en particulier : un accroissement continu des longueurs des textes des *suite et fin* (les élèves assument de plus en plus leurs choix, développent davantage leurs idées), un saut quantitatif entre la première consigne de variation (les deux premières colonnes du graphique : Var.1 et Var. 1 bis. : *Loup y es-tu*) et la deuxième expérience de la variation (colonne 5 : *Quel Radis !*), et une relative stabilisation sur les variations suivantes.

Tout agirait comme si le « coup pour rien » de la première variation suivi des deux expériences de *suite et fin* avaient construit une réelle confiance chez les élèves leur permettant de s'approprier les *scripts* des textes source (de s'autoriser la copie aussi) et de prendre en charge un texte complet beaucoup plus long (le double) que lors de la variation précédente. *Quel Radis !* et les textes associés forment un corpus encourageant particulièrement à « écrire plus longuement », ce qui est dû à la nature de l'histoire, construite en accumulation (entrée successive de personnages cherchant à aider les précédents mais échouant toujours jusqu'à l'arrivée de la petite souris, amenant la victoire : tirer le radis !). Voir leur capacité à « écrire tout ça »⁵⁶ en a encouragé un certain nombre.

On remarquera la faible moyenne pour la consigne d'insertion (colonne 6), inhérente à ce type de travail, qui aboutit à la création d'*extraits* (ici : insertion de lettres dans *Bon anniversaire Myrtille !*, les lettres existantes dans l'album étant elles-mêmes assez courtes.)

Quatre graphiques supplémentaires (figure 5 à 8 : *Longueur des textes par élève*, en annexes) nous permettront d'observer plus en détail ces longueurs avec un œil sur la répartition des longueurs de textes selon les élèves, et de vérifier la dispersion des données (le groupe est-il relativement homogène ? Evolue-t-il « ensemble » ?). Les deux premiers graphiques concernent les écritures de *variation*

⁵⁶ Paroles d'élèves

(un pour les CE1, l'autre pour les CE2), les deux suivants les écritures de *suite et fin*. Sur chaque graphique, l'axe horizontal donne le numéro de réitération de cette consigne dans l'année (ex : « 5 » = 5^{ème} consigne de variation de l'année).

Pour les deux types de consignes et pour les deux niveaux, il y a confirmation de la tendance dégagée plus haut à l'aide des moyennes, cette fois au niveau individuel. **Les élèves produisent tous des textes sensiblement plus longs** en fin de projet qu'en début (sauf deux élèves de CE2 : Olivia, dont les textes initiaux avaient une longueur plutôt au dessus de la moyenne de la classe mais qui n'a pas évolué au fil du projet, la plaçant en deçà des volumes moyens en fin de recherche, et Carla, relativement stable qui produisait déjà en début de projet des textes de la longueur moyenne des productions de fin de projet des CE2) : pour les variations, les CE2 produisent à l'issue de l'expérimentation des textes entre deux (2) et trois (3) fois plus longs qu'au début, les CE1 environ deux (2) fois plus longs ; pour les suites, les CE2 ont doublé la longueur de leurs textes et les CE1 triplé.

De plus, on observe une certaine **homogénéité des longueurs finales** des textes, proche de la moyenne globale observée précédemment : la plupart des CE2 écrit des variations finales entre 100 et 150 mots, entre 50 et 80 pour les CE1 ; les suites donnent lieu à des productions entre 50 et 100 mots chez la majorité des CE2 et autour de 70 pour trois CE1 sur quatre scripteurs.

Le pic observé sur les graphiques des variations, à la troisième consigne, correspond au texte source *Quel Radis !* dont j'ai expliqué la longueur inhérente à la structure ci-dessus.

Il est intéressant de remarquer une certaine **variabilité des positions** de chacun. Aucun élève ne ressort comme « gros producteur » en permanence au dessus des autres : la plupart des courbes s'enchevêtrent, un élève ayant écrit moins que ses camarades à la consigne précédente peut écrire plus à la suivante. Les courbes permettent aussi d'identifier quelques exceptions : le CE2 qui avait eu plus de mal à entrer dans l'écriture est resté petit scripteur (mais nous verrons son ouverture en fin de projet), une autre des CE2, Justine, est aussi souvent parmi ceux qui écrivent le moins (peu de variabilité). Ce sont des élèves présentant des résultats scolaires moyens dans les autres matières. Y'a-t-il là une dimension de confiance plus globale ? On notera que ces élèves **évoluent** tout de même au fil du projet, **à leur rythme**.

Les graphiques ne permettent pas d'établir de tendance particulière en terme de préférence entre les suites ou les variations (à savoir si certains élèves produiraient plus dans l'une ou l'autre des catégories).

Finalement, on voit clairement sur les deux graphiques concernant les CE1 qu'un des deux élèves non-scripteur mentionné dans la figure 1 (Heykel) n'arrive absolument pas à prendre en charge une suite, alors qu'il produit des textes dans la moyenne de ses camarades en variation. J'y vois une difficulté de prise en charge de la pensée autonome dans la suite (décider de sa propre fin), alors que la variation offre l'appui d'un *script* donné et des *mots*, *passages* et *formules* du texte-référence (possibilité de la copie). On voit que son assurance dans l'écriture est **en cours de construction** et qu'il n'est pas encore en mesure d'assumer les consignes plus complexes. Cette assurance se développant, il serait intéressant de le voir évoluer dans ce protocole en année de CE2.

Classification des écrits recueillis

Après un regard quantitatif sur les textes, nous proposerons une étude qualitative, en reprenant les critères d'analyse établis par le groupe de recherche⁵⁷ afin d'en compléter le corps des résultats.

Dans la présente section, seront présentées les catégories et classements qui serviront à décrire les écrits recueillis selon des critères fictionnels, énonciatifs, de jeu avec le lecteur, éditoriaux et stylistiques, avant de poursuivre dans la section suivante avec une analyse du corpus des productions d'élèves selon ces diverses catégories.

Dans les tableaux et listes ci-dessous, j'indiquerai par une double étoile (**) les items que j'ai rajouté aux critères initiaux du groupe de recherche, au vu des productions des élèves.

⁵⁷ Issus du document « *Figure de l'auteur en milieu scolaire : explorations et mouvances* » et des *Démarches* pour les 4 consignes de la recherche.

Consigne de variation

Dans les variations, seront étudiés en premier lieu les **critères de fiction**. On cherchera à établir le *degré de divergence* que les élèves se sont autorisés par rapport au texte de référence (choix fictionnels, ayant attiré à la construction de l'histoire, au « scénario »), et donc à jauger le niveau de prise de risque auquel ils ont accédé. Pour cela les textes seront catégorisés comme suit :

Le **centon** (C): production résultant d'un collage d'extraits des deux textes sources, articulé par des mots de liaisons. Je le nomme aussi le *copié-collé*. On classe également dans cette catégorie les textes où n'ont été modifiés que des détails ponctuels (noms de personnage, nature d'un objet, etc.)

Le **centon burlesque** (CB): l'élève prend appui sur les textes sources (un ou les deux) et essaie de « faire drôle ». Il fait appel par exemple à *l'insertion* d'autres textes en cours de lecture ou à des expressions et proverbes impertinents, à la *transposition* dans des univers décalés (dessins animés, mangas, super héros, plusieurs fois Les Simpsons, une fois les unités de forces spéciales de la police), *l'exagération hyperbolique* (démensure, chiffres astronomiques), à la création *d'images burlesques* comme celle proposée dans le premier encadré ci-dessous où la figure du méchant loup devient une *précieuse* en talons aiguilles, au changement de *registre de langue*** (changement de *couleur* du texte) comme dans le second encadré où l'histoire du loup prends des allures de roman policier série noire peu « châtié », ou à une intertextualité plus large** (complicité avec le lecteur sur des références communes supposées, ouvrages relevant de la culture « populaire »)

Le remodelage symbolique (RS) : texte aux modifications importantes quant à la symbolique, la morale, le message du texte de référence. Par exemple, dans des versions de *Quel Radis !*, l'apologie du plus petit comme clé de la réussite est remplacée par : une impossibilité de réussir, la découverte de nouvelles amitiés dans une euphorie générale, l'écrasement injuste de personnages « passant par là ».⁵⁸

⁵⁸ Le groupe de recherche avait déjà cité ce texte-source pour illustrer les remodelages symboliques qui avaient émergés dans les textes d'autres élèves participant au même protocole. Ses contenus premiers (une morale, un geste symbolique d'extraction) se prêtent peut-être particulièrement à la découverte du plaisir du détournement symbolique...

Le **prétexte** : le texte source a servi de « prétexte » à l'écriture, mais le lien avec la production de l'élève reste vague. L'élève a plutôt suivi son envie d'écriture propre du jour.

Texte 1 : Justine (CE2) - CB burlesque

[...]

- Je prends ma robe du soir.

- Que fais-tu ?

- J'en ai marre des ces « que fais-tu ».

- Que fais-tu ?

- Je mets mes chaussures à talon pour soirée, je me maquille et je vous croque. Oups ! Je suis tombée en talon. Hum hum hum hum.

Texte 2 : Carla (CE2) - CB registre de langue

[...]

Subitement Marion arrêta de chanter et elle dit : « merde !!!!! J'ai oublié ma boîte à prout. » Alors elle retourne chez elle ! Mais sur le chemin, elle entendit une petite voix qui lui dit « ooooooooouuuuu, je suis le looooooooouuup ! » Alors Marion dit : « aaa tu es un loup ... alors montre toi ! »

Le loup dit : « Je mets mon flingue. »

Marion dit : « Montre. » [...]

Notons que contrairement aux résultats précédents du groupe de recherche, aucun texte ici ne rentrait dans la catégorie « **recherche sur la langue** », où l'élève chercherait à créer un langage spécifique, absence certainement due au niveau des élèves (fin cycle 2/début cycle 3).

Consignes de suite et fin

Les suites proposées par les élèves seront quant à elles tout d'abord classées selon les **choix fictionnels** opérés par les élèves. Cette fois-ci, il ne s'agit pas d'observer la divergence d'avec une version-source mais de répertorier les différents types de réponses apportées par les élèves à la *question du texte* (ex : les grenouilles rencontre un chien mais s'en sortent, les grenouilles rencontrent un brochet mais s'en sortent, les deux grenouilles se font manger...) et de trier leurs productions dans ces catégories.

Ensuite seront identifiés les **jeux avec lecteur** mis en place par les élèves. Les différents jeux apparaissant dans les productions recueillies sont : créer du suspense, faire peur / rire, faire une ou des surprises, inclure des rebondissements**, ne pas tout dire, faire appel aux références intertextuelles communes**, faire un clin d'œil à la communauté de lecteurs proches** (noms de camarades dans le texte).

Insertions

Je sépare les textes issus de la consigne d'insertion en deux catégories : ils sont soit « **concordants** » (s'il prennent en compte les contraintes du texte source) soit « **déviants** » (s'ils dysfonctionnent et ne répondent pas aux contraintes, et ne peuvent donc pas s'insérer pertinemment dans l'histoire).

Pour les textes déviants, les **dysfonctionnements** suivants ont été répertoriés :

- Pour la lettre à Myrtille (dans *Bon anniversaire Myrtille !*) :
 - Un niveau d'information inadéquat : trop (élimine le suspense), trop peu (ne permet pas de faire avancer la découverte de l'identité de Myrtille).
 - Une lettre hors propos pour l'intrigue (en dehors de l'histoire).
- Pour *Le chat de Mathilde* :
 - L'absence de second degré sur ce « qu'aime le chat » (dans ces productions, le chat aime *effectivement* les activités citées)
 - L'absence du jeu sur le transfert des goûts de Mathilde aux goûts du chat (dans ces productions, le chat n'aime pas l'activité citée, mais rien n'indique que Mathilde l'aime).
 - Le non respect de la consigne de n'écrire ni le début ni la fin de l'histoire.

Le chat de Mathilde permet également la catégorisation **des appropriations éditoriales** :

- La complémentarité du dessin par rapport au texte, fondamental dans cet album, où l'on voit toujours le chat redouter l'activité citée et Mathilde-déguisée y prendre au contraire un grand plaisir, comme dans les deux dessins ci-dessous.

- Une reprise de la mise en page de l'album (jeu des mots barrés, comme si le chat rayait les propositions de Mathilde les unes après les autres), comme l'a illustré Caroline dans le dessin de droite.



Figure 1 : Romain, CE2 - insertion (Le chat de Mathilde)



Figure 2 : Caroline, CE1 - insertion (Le chat de Mathilde)

Dans le fil

Pour le consigne *dans le fil*, les textes sont encore une fois triés en « concordants » (conforme au style du texte-source) ou « déviants » (non-conformes), mais pour cette consigne ce sont les textes concordants que je catégorise. J'ai relevé des pratiques correspondant à trois niveaux de **degré de liberté** (vis-à-vis du texte de référence) explorés par les élèves :

Je retiens à nouveau la pratique du **centon** (l'élève utilise les textes sources comme pour une variation et en reste proche).

Une pratique de **centon avec appropriation**** a émergée où l'élève, tout en gardant une thématique tirée d'un des textes sources, personnalise l'objet d'écriture (références personnelles, modification de forme, ajout de burlesque).

Finalement, je propose le terme de **centon renouvelé** pour un texte où seul le style est conservé comme essence, le reste ayant été librement modifié (ex : liste sur un nouveau thème).

En plus, et en parallèle, des critères mentionnés plus haut, les textes révèlent de la part des élèves des choix énonciatifs, stylistiques, éditoriaux, ou d'ordre symboliques (du même ordre que dans la catégorie « remodelages symboliques » des variations, mais appliqués à tout type de textes).

Les procédés suivants, indices de la construction d'une **position d'énonciation**, ont été identifiés dans le corpus de productions :

- La présence du mot fin
- L'attribution par le scripteur de son propre prénom (à son personnage ou à un personnage du texte)
- La présence manifeste d'un narrateur :
 - Des éléments de méta-narrativité, tels « mais il faut s'attendre au pire... » annoncé en amorce de la suite des *Deux grenouilles*, « et c'est la ... » avant le mot *fin*.
 - La présence explicite du conteur, comme en ce début de texte : « Bonjour, je suis le loup. Aujourd'hui, je vais m'habiller. »
 - Une justification de l'existence de l'histoire**, par exemple « Et c'est le jour où elles sont devenues amies. » lu en phrase de clôture d'une production.
 - La mention de l'acte d'écrire**.
 - La visibilité du dialogue intérieur du narrateur ** : comme si le lecteur vivait le moment de l'écriture (comme dans le texte de Romain ci-dessous)
 - La manifestation finale d'une présence, tel qu'on peut le voir dans le texte d'Aurore suivant.
- Une conclusion explicite :
 - Finir par une expression toute faite : « ils vécurent heureux ».
 - Donner une réponse par une formule finale : « la grenouille au bâton avait raison ».

Texte 3 : Romain, CE2 - Variation (réécriture de Loup y es-tu)

Coucou !! Je suis le loup-garou. Je mets ma culotte. Je mets mon tee-shirt. Je mets mes chaussettes –
Ouh là, je tombe. Je mets mon pantalon –il est pas à ma taille. Je mets mon pull –il fait trop chaud. Je
mets mes bottes –Il pleut pas pourtant la météo se trompe jamais. Je mets mon bonnet –il neige pas. Je
mets mon grand manteau et... j'arrive, miam !!

Texte 4 : Aurore, CE2 - Suite (Deux grenouilles)

- Eh ! Un chien ! On va se faire manger !
- Mais non gros bêta ! Tu crois vraiment qu'il y a un chien ?
- Euh, euh, là, là, il... il y a un chien !
- Mais non, il n'y a pas de chien. Où ça, tu en vois ? Parce que moi je n'en vois pas.
- Là ! Là ! Un chien !
- Eh oui ! Ici ! Je le vois ton chien ! C'est un chien en bois ! Donc on est tranquille pour toujours.
- Euh, en fait non, on ne sera pas tranquille pour toujours parce que je viens de voir un chien dans le lac qui est en train de venir vers nous...
- A l'aide !! On va se faire manger !

Le chien est en train de demander le bâton à la grenouille, si il peut jouer avec le bâton.

- Eh, mais en fait il veut jouer, le chien.
- Euh, dans l'eau il y a le brochet qui arrive vers nous, la bouche vers nous, c'est pour nous manger ! [...] Aaaaah !
- Non mais t'es fou ou quoi ? Tu m'as fait peur, parce qu'en fait il n'y a pas de brochet, aaah !

Et ils furent heureux jusqu'à la vie éternelle !

Mon histoire est terminée.

FIN

Les Effets de style** relevés sont quant à eux : la répétition, l'utilisation d'onomatopées et l'utilisation de formules toutes faites (« Il était une fois... »).

J'ai en plus répertorié cinq (5) types de **choix éditoriaux**** auxquels les élèves ont eu recours pour appuyer leurs intentions, clarifier la lecture ou jouer davantage avec le lecteur : la mise en forme des dialogues, l'utilisation de la mise en page (agencement particulier du texte sur l'espace de la feuille), la typographie (taille) et la ponctuation au service du propos, l'organisation du texte en chapitres ou en versions, et l'importance de l'illustration dans le sens de l'histoire.

Pour finir, **l'inclusion d'enjeux symboliques**** (l'acte d'écrire servant à porter un symbole, un message) s'est manifesté par ces quatre (4) catégories : l'écriture comme révélation de soi, la dimension morale, le récit de ruse, le traitement d'un thème fort (exemple : la dévoration, l'abandon).

Analyse des résultats obtenus

L'ensemble des productions est maintenant classé selon ces diverses catégories, pour faire ressortir les tendances qualitatives émergeant du travail de la classe.

Evolution de la prise de risque : analyse des variations

Nous tentons dans le tableau d'établir l'évolution de la tendance des élèves à prendre des risques dans l'écriture. Chaque niveau (CE1 et CE2) étant composé d'un petit effectif, l'impact de chaque production sur les pourcentages est relativement important. Un échantillon plus large donnerait des données plus lisibles. Nous pouvons tout de même en tirer certaines observations. La deuxième ligne du tableau correspond au titre du texte source de la consigne (L : *Loup y es-tu*, L.b : variation bis sur *Loup y es-tu*, QR : *Quel radis, dis donc !*, LC : *La chose*, L.2 : reprise de la variation du *Loup y es-tu* en fin de projet)

	CE1					CE2				
	L	L.b	QR	LC	L.2	L	L.b	QR	LC	L.2
Centon	100*	100	100	100	40	17*	33	33	80 ²	10
Centon burlesque, dont :					40	17*	33	33 ¹	20	40
<i>Inclusions</i>					40		17	20		
<i>Transpositions d'univers</i>						17		10	20	
<i>Exagérations hyperboliques</i>										
<i>Images burlesques</i>							17	10		10
<i>Changements de registre</i>										10
<i>Intertextualité élargie</i>										20
Remodelage symbolique							17	33		10
Prétexte					20 ⁵	67	17*			40 ⁶
"Fin", tournures, titre	100*		33	100	80	33	50	88	90	90
Prénom du scripteur				25				22	30	20
Présence manifeste du narrateur					40		33		10	10
Conclusion explicite				25					70 ⁴	20
Recours à des choix éditoriaux				25	60	17*	33	33	70	60
Recours à des effets de style								10 ³		30

Tableau 3 : Répartition des productions (en pourcentage des textes écrits)

Notes sur les données du tableau :

* Le pourcentage indiqué représente une seule production. Ex. : en CE1 une seule élève a produit un texte pour la première variation du loup, d'où le 100%)

¹ Un CB peut utiliser plusieurs effets, d'où une somme des pourcentages des sous-catégories parfois supérieur au pourcentage de la catégorie CB.

² Dont 3 productions (30%) qui ne répondent pas à la nécessité de *l'énigme* (la chose mystérieuse est soit introuvable par le lecteur et non révélée par l'auteur, soit trop facilement dévoilée, ou le suspens n'est pas présent).

³ Allitération dans les prénoms des personnages

⁴.La nature de l'histoire s'y prête particulièrement : une « chose » mystérieuse que chaque personnage ne découvre que sous un aspect sans comprendre de quoi il s'agit est finalement dévoilée dans son entièreté.

⁵. L'élève semble être resté influencé par le texte-source de la consigne précédente : la suite et fin de *Papa loup* (confusion possible à cause des personnages de loup), dont il s'inspire ici pour écrire une variation.

⁶. Dont un texte-prétexte mais qui a gardé le style *question-réponse* des textes-source.

Tout d'abord, on remarque le besoin de sécurité des élèves de CE1, utilisant tous la pratique du centon sur les quatre premières consignes de variation. C'est seulement à la dernière consigne que certains tenteront de s'éloigner des textes sources vers le centon burlesque (2 sur 5), grâce à l'inclusion (méthode qui semble être la porte d'entrée la plus facile pour les élèves vers le centon burlesque).

Chez les CE2, les choix de fiction sont plus difficiles à généraliser. On voit tout de même une maîtrise s'installer avec le recul des prétextes (surtout après la toute première expérience d'écriture). Des productions prétextes ne réapparaissent qu'à la réécriture de la variation *Loup y es-tu*. Cela pourrait découler de plusieurs sources :

- Des versions supplémentaires plus divergentes ayant été lues aux élèves avant cette réécriture certains ont peut-être eu du mal à identifier le *squelette* commun à toutes ces versions (la quête du loup, la peur de la dévoration –transformée ou non), ils ont en général gardé le personnage du loup sans arriver à se raccrocher au texte source.
- Les élèves prenant plus d'aisance avec l'écriture ont été plus aventureux, perdant de vue l'intention initiale du texte.
- De la même façon, ayant goûté à leur liberté d'écrivain, ils ont eu envie d'écrire « leur histoire », affranchis des contraintes d'un fil conducteur extérieur. (voir les réponses aux questionnaires d'élèves au Chapitre 4).

Les types de centon burlesque ont tendance à se diversifier au fil des consignes et on voit apparaître des remodelages symboliques. On observe un recul des risques pris dans le travail d'écriture sur *La chose*, certainement dû à la complexité ajoutée par la notion de « texte-énigme » (une grande partie de leurs compétences est certainement mobilisée pour maintenir en mémoire leur compréhension du texte source pendant l'écriture, ou pour élaborer une énigme plausible) ; huit (8) élèves sur quinze (15) ont tout de même modifié l'objet de

l'énigme (qui n'est donc plus un éléphant), et ont dû créer une nouvelle batterie d'indices.

La position d'énonciation se renforce à la fois chez les CE1 et chez les CE2 au fil de l'année. En particulier, l'apposition du mot fin est extrêmement fréquente, et la plupart des productions ont un titre. On note aussi un élargissement de l'éventail des procédés utilisés (plus de textes utilisent *plusieurs* procédés d'énonciation à la fois), ce que l'on étudiera à nouveau dans le tableau de répartition des choix d'énonciation et d'édition (Tableau 11) plus bas. Il est intéressant de noter que plusieurs élèves de CE1 ont cherché à exprimer une présence explicite du narrateur, positionnement de narration loin d'être évident (on retrouve ces tentatives chez les CE2 aussi).

Les élèves de CE2 testent dès les premières variations des effets éditoriaux, et de plus en plus d'élèves y ont recours (il est d'ailleurs important de conserver ces effets lors du passage au traitement de texte de leur écrits manuscrits). En CE1, ces tentatives apparaissent plus tardivement, mais leur fréquence augmente aussi.

Voilà donc des élèves qui expérimentent la prise de risque et enrichissent leurs écrits de choix variés, tant énonciatifs qu'éditoriaux. Les effets de style sont les moins représentés (ce qui va dans le sens de l'absence de jeux linguistiques dans le corpus des productions).

Regardons à présent les tendances individuelles des élèves, en terme de prise de risque dans les consignes de *variations*.

	CE1	CE2
Ont produit des centons non burlesques pour toutes leurs productions	3	1
Produisent la même catégorie de texte d'une consigne à l'autre		1
Avaient produit d'autres types de textes et reviennent en dernière production à un centon (ou prétexte)		2

Tableau 4 : Répartition des élèves qui prennent le moins de risque (en nombre d'élèves sur 15)

	CE1	CE2
Une fois quitté le centon, n'y reviennent plus (ou aboutissent en dernière consigne à un autre type que le centon)	2	2
Ont essayé au moins 3 types d'écrits différents sur les 5 consignes (hors centon)		2

Tableau 5 : Répartition des élèves qui prennent des risques (en nombre d'élèves sur 15)

Le tableau 4 tendrait à illustrer que la majeure partie des élèves de CE1 et un tiers des CE2 restent encore frileux à une prise de risque croissante et choisissent une position plus prudente : prendre un appui fort sur les textes sources (copies remodelées, ou transformations légères – personnages, objets, espaces, mais sans entrer dans le centon burlesque), recourir toujours au même procédé de transformation dans un centon burlesque, ou revenir au centon après avoir tenté des prises de risque plus grande.

Le tableau 5 quant à lui révèle que six élèves (un tiers de la classe dont un tiers des CE2) ont osé la prise de risque croissante : soit, dans la plupart des cas, en arrivant en fin de projet à des centons burlesques (principalement par l'insertion : inspiration de textes en cours de lecture et inclusion d'expressions *impertinentes*), soit en variant presque systématiquement leurs types de transformation du texte-source (ex : un remodelage symbolique une fois, un centon burlesque par transposition d'univers ensuite, puis un centon burlesque par changement de registre).

Nuançons tout de même ces deux tendances avec un regard qualitatif sur les évolutions des textes : les élèves cités étant revenus au centon (ou au prétexte) en dernière production avaient su précédemment oser le remodelage symbolique et le centon burlesque. D'autres élèves, ne figurant pas dans les tableaux, avaient également eu recours à ces catégories d'écrit, mais en intercalant un retour au centon non burlesque. Il y a donc bien des essais, des tentatives, des recherches de ses degrés de liberté chez la grande majorité des élèves, même si pour certains la recherche du risque littéraire n'est pas encore stable.

	CE1	CE2
ont produit un texte qui n'est ni un centon ni le même que la fois précédente pour la variation 1bis (<i>Loup y es-tu</i> , guidée)		3
... pour la variation 2 (<i>Quel radis !</i>)		5
... pour la variation 3 (<i>La chose</i>)		1
... pour la variation 4 (réécriture de <i>Loup y es-tu?</i>)	2	5
... pour l'écriture libre (reprise autonome de <i>Loup y es-tu?</i>)		1 (sur 3)

Tableau 6 : Répartition des élèves prenant un risque d'une consigne à l'autre (nombre d'élèves)

Le tableau ci-dessus (Tableau 6) montre d'ailleurs l'évolution des prises de risque d'une consigne à l'autre : il semble y avoir à la fois des *moments* (une habitude du type de consigne : troisième temps d'écriture avec la variation *Quel*

Radis, dis donc !, ou une reprise d'une écriture après un temps de latence) et des *textes-sources* propices à encourager les explorations dans l'écriture (ici : *La chose* a au contraire restreint les prises de risque). Il serait intéressant de pousser cette observation sur une durée plus longue pour déterminer si des comportements se stabilisent effectivement ou s'il continue d'exister ces mouvances dans les prises de risques (qui pourraient être en plus liées à des facteurs encore extérieurs à l'activité d'écriture elle-même, tels : l'état d'esprit du jour, l'affinité personnelle avec le texte proposé).

Produire des effets : suite et fin

Le travail de *suite et fin* éclaire d'autres aspects encore de la construction d'une identité d'auteur. Les tableaux suivants résument les choix fictionnels adoptés par les élèves pour chacune des trois consignes données : *Il neige*, *Deux grenouilles*, *Le Papa Loup*.

Dans les deux premiers tableaux (*Il neige* et *Deux grenouilles*), les grandes familles de réponse proposées à la *question du texte* sont inscrites dans les bandeaux gris, avec sous chacune d'elles les réponses spécifiques apportées par les élèves.

Il neige vraiment	8	C'est un rêve	3
<i>Réponse directe</i>	4	<i>Réponse directe</i>	1
<i>On fait d'abord croire qu'il ne neige pas</i>	3	<i>On fait d'abord croire qu'il neige</i>	1
<i>On fait d'abord croire que c'est un rêve</i>	1	<i>On fait d'abord croire qu'il ne neige pas, puis qu'il neige vraiment</i>	1

Tableau 7 : Choix fictionnels proposés sur "Il neige"

* Elève de CE1 ayant écrit simplement une réponse formelle à la question du texte : « c'est dans la tête du garçon » (première fois que la consigne de *suite et fin* est donnée).

La grenouille au bâton a raison (un chien peut surgir)	4	L'autre a raison (danger issu des hérons et brochets)	3
<i>Rencontre avec un chien, sans conséquence (chien gentil, ou repoussé)</i>	4	<i>Un brochet un ou héron mange la grenouille au bâton, mais elle s'extirpe du ventre</i>	2
		<i>La grenouille au bâton se fait manger par un héron</i>	1
Aucune des deux n'a raison	3	Les deux ont raison	1
<i>Danger venu d'ailleurs, une ou les deux grenouilles se font manger</i>	2	<i>Menace du chien ET du brochet, mais les grenouillent restent sauvées</i>	1
<i>Elles rêvent leurs péripéties</i>	1		

Tableau 8 : Choix fictionnels proposés sur "Deux grenouilles"

* référence au *Chaperon Rouge*, avec la découpe du ventre du loup.

Le loup protecteur aide le lapin	3
Le loup laisse le lapin (dans un cas, après l'avoir attaqué)	2
Le loup mange le lapin : (dont 1 fois où le loup est tué ensuite)	4
Le loup veut manger le lapin mais en est empêché : (dont 1 fois où le loup est aussi tué ensuite)	3

Tableau 9 : Choix fictionnels proposés sur "Papa loup"

Un premier constat porte sur la capacité de tous les élèves à apporter une réponse à la *question posée par le texte* (à l'exception de trois élèves sur l'histoire des deux grenouilles, dont la question présentait un niveau de complexité plus élevé, puisque la *question du texte* –laquelle des deux grenouilles a raison – comportait en réalité des sous questions : *si* le danger pressenti par l'une ou l'autre se présente, que se passera-t-il ? Seront-elles mangées ou non ? L'une ou les deux ?).

Un mot sur la tendance initiale (première consigne de *suite*) de rester ancré dans des fictions « réalistes » : dans *Il neige* une relativement faible proportion des élèves opte pour un récit étant en fait un rêve (et donc quelque part « n'existant pas », même dans un potentiel « monde parallèle des histoires »). Le travail sur le rêve sera continué après cette recherche avec une consigne *Dans le fil* « écrire une histoire de rêve ».

La deuxième observation fait état de la variété des solutions proposées : on voit là la richesse d'un travail engageant les choix d'auteur personnels de chacun. Les élèves sont en effet en mesure de répondre à cette exigence.

Nous verrons ci-dessous que ces choix incluent également un certain nombre de jeux avec le lecteur.

Analyse globale des jeux avec le lecteur dans les textes de *suite et fin* :

Rappelons les jeux identifiés dans les textes des élèves : faire du suspens, faire peur/rire, faire une ou des surprises, inclure des rebondissements, ne pas tout dire, faire appel aux références intertextuelles communes, ou faire un clin d'œil (noms de camarades dans le texte). Le tableau ci-dessous répertorie leurs utilisations selon les trois consignes d'écriture.

	Types de jeux utilisés (en % des textes les utilisant)						J/T*	Nb De T**	
	Suspense	Faire peur / rire	Surprises	Rebondis sements	Ne pas tout dire	Intertextu alité			Clin d'oeil
Il neige	9	9		45	9			1	7
Grenouilles	14	21	21	29		14		2,6	9
Papa loup	7	14	14	7	14	7	14	1,3	9

Tableau 10 : Utilisation des jeux avec le lecteur dans les consignes de suite et fin

* moyenne des types de jeux différents utilisés par texte (pour les textes ayant eu recours à des jeux avec le lecteur)

** nombre de textes ayant eu recours à un ou plusieurs types de jeux.

Les deux dernières colonnes du tableau permettent de constater une utilisation relativement généralisée et constante des jeux dans le travail des suites : lors des deux dernières consignes, les deux tiers des élèves y font appel, et ils utilisent en moyenne au delà d'un procédé par texte.

Le procédé du rebondissement a été la porte d'entrée pour beaucoup d'élève, un jeu qui est plus facilement « accessible » (alterner entre les choix de réponses possibles). On voit qu'au fil des consignes le recours au rebondissement s'est amoindri au profit de l'exploration d'autres types de jeu, pour arriver en dernière consigne à une répartition très éclatée des jeux utilisés, reflet d'une exploration des élèves parmi les possibles de ces jeux. Un effet d'apprentissage inter-auteur est fort probable : la lecture des textes des camarades donnant envie, lors de la consigne suivante, de « s'essayer » soi aussi à cette interaction ludique avec les lecteurs (d'autant plus que ce sont des lecteurs familiers ici).

Observation des effets de mode (dans les jeux) : vu sur les textes de variations

Cet effet de répercussion des tentatives des uns sur les essais suivants des autres s'est particulièrement remarqué dans les textes de variation, dans lesquels les élèves cherchaient également le rapport au lecteur par ces jeux. En effet, lors de la variation sur *Quel Radis, dis donc !* (le quatrième moment d'écriture), une des élèves a inclus dans son texte des noms de camarades de la classe, produisant une grande hilarité dans le groupe. Ils ont été à la fois surpris (que cela soit « possible ») et très amusés de se voir apparaître comme personnages d'une histoire. La variation suivante a donné lieu à des productions dont 45% (6 sur les 14 écrites) ont eu

recours à ce procédé, qui s'est encore retrouvé dans deux des textes de la consigne suivante (*suite* sur *Le Papa Loup*), deux de la consigne d'après (réécriture de la *variation* sur *Loup y es-tu*), et deux encore de la consigne d'ensuite (*Dans le fil* sur « la liste »), exploité chaque fois par des élèves différents.

Je me suis questionné sur cette *mode*, voyant son retour fréquent et ayant peur que ce procédé ne *cannibalise* le développement d'autres explorations, mais j'ai finalement laissé leurs tâtonnements suivre le cours de leurs curiosités. La présente analyse révèle qu'il y a effectivement un roulement des tentatives. Les élèves apprennent au contact de leurs camarades-auteurs à être « de bons voleurs » et à *faire leur* ce qui leur a plu en l'essayant, jusqu'à l'émergence du désir d'explorer une nouvelle « arme » d'auteur.

L'insertion : l'apprentissage de la contrainte

La prise en compte de la contrainte dans le travail de l'insertion se révèle être l'une des missions les plus difficiles pour les élèves. Le premier travail d'insertion (5^{ème} consigne de l'année) a engendré 70% de textes déviants (n'arrivant pas à répondre aux contraintes du texte-source) ; quand le second (10^{ème} consigne) en a révélé 46%. On constate donc que les élèves ont mûri dans leur prise en charge des contraintes d'un texte entre la première et la deuxième insertion, mais que l'ajustement de leur imagination à l'*autorité du texte*⁵⁹ présente encore des difficultés.

Dans le travail autour de *Bon anniversaire Myrtille!*, les dysfonctionnements présents dans les productions déviantes se répartissent comme suit :

- plus de la moitié (4 textes sur 7) sont « hors intrigue »,
- un tiers (2 sur 7) donnent trop d'information,
- et un texte n'en donne pas assez.

La difficulté première tournerait donc autour de l'appropriation même de l'intrigue : rentrer *dans* l'histoire de l'auteur, même pour un épisode apparemment « autonome » comme une lettre (les élèves réussissent à « entrer dans l'histoire de l'auteur » dans le cas des suites, comme nous l'avons vu, certainement parce que la contrainte n'y est qu'*initiale* et s'apparente plus à une « rampe de lancement » qu'à

⁵⁹ Terme de P. SEVE déjà cité, issu de la « *Démarche pour l'insertion de son propre texte dans un texte déjà écrit.* », p.1

une obligation de cohérence bornée de tous côtés ; *une* question y est clairement posée). L'enjeu de chaque nouvelle lettre (pourtant étudié en classe) n'était donc pas ancré (ou pas accessible mentalement au moment de l'écriture, dû aux multiples contraintes à prendre en compte) pour de nombreux élèves.

L'insertion sur *Le chat de Mathilde* présentait une difficulté autre : celle de prendre en compte une double contrainte (l'association entre le rejet par le chat des activités proposées et l'enthousiasme de Mathilde, qui se projette dans le chat), exprimée par l'opposition entre texte et image. Ici, les dysfonctionnements se répartissaient ainsi :

- plus de la moitié des textes déviants (3 textes sur 5) ne prenait en compte aucune des deux contraintes et le chat aimait réellement l'activité citée (révélé par l'image également, comme ce chat qui « aime jouer au foot » dessiné souriant en train de marquer un but⁶⁰),
- deux textes réussissaient à prendre en compte le rejet du chat (le chat n'aime pas l'activité citée : « Le chat de Mathilde aime se battre avec les requins » avec une image du chat éploré dans le ventre d'un requin), mais non la deuxième contrainte (l'activité est aimée de Mathilde).

Un autre élève a proposé un texte, qui, sans être purement déviant, était ambivalent, citant une activité que le chat pourrait aimer ou non, tout comme Mathilde (pas d'illustration pour donner des indices supplémentaires).

En terme *d'appropriation éditoriale*, on remarque que la quasi-totalité des textes concordants (5 sur les 6) ont su utiliser l'illustration comme élément de narration, apportant les indices contradictoires nécessaires au texte. Quatre des six textes ont également repris l'effet méta-narratif de mise en page (texte barré « par » le chat), s'appropriant les positions des deux « narrateurs » engagés dans le dialogue non-dit de l'histoire, Mathilde et le chat.

Un troisième travail sur la contrainte permettrait certainement d'améliorer encore le taux de textes concordants.

⁶⁰ Il était intéressant de croiser le travail de deux élèves s'étant inspirés de cette même activité : l'un a produit le texte cité en exemple, l'autre a accompagné la même phrase d'un dessin où le chat part en courant de la cage de but effrayé par le ballon avec lequel joue Mathilde.

Degrés de liberté : écrire *dans le fil* d'un corpus donné

Reprenant la méthode de classement des *variations*, nous observons ici les tendances qui ressortent des productions *dans le fil*, l'avant dernière consigne du projet.

	CE1	CE2
Centon	67	11*
Centon approprié, dont :	33*	56
<i>Changement de forme</i>		11
<i>Personnalisation des thèmes</i>		44
<i>Images burlesques</i>		11
Centon renouvelé, dont :		44
<i>Insertion d'éléments</i>		11
<i>Personnalisation des thèmes</i>		22

* un texte

nb. : les pourcentages ne s'additionnent pas nécessairement, des élèves ayant pu avoir recours à plusieurs formes d'appropriation dans le même texte, ou d'autres étant entrés dans une grande catégorie (comme le centon renouvelé, avec une thématique entièrement différente) mais sans faire appel aux procédés détaillés par la suite.

Comme pour les variations, on voit que les CE1 restent attachés au centon, pratique plus rassurante pour ces élèves encore très jeunes dans l'écriture. A l'inverse, les CE2 ont majoritairement opté pour des versions *appropriées* ou *renouvelées*, l'écriture commençant à devenir réellement l'endroit où « se dire » et le lieu des inventions possibles.

Evolution de la position d'énonciation et de la position d'éditeur

En plus des postures d'auteur décrites plus haut, les élèves ont su, au fil du projet, s'approprier des choix d'énonciation et d'édition. Le tableau suivant fait état du pourcentage des productions utilisant les procédés cités (colonne de gauche) dans chacune des consignes (premières lignes). Chaque consigne est labélisée par son numéro de référence, son titre (L : *Loup y es-tu*, IN : *Il neige*, DG : *Deux grenouilles*, QR : *Quel radis !*, LC : *La chose*, PL : *Le Papa Loup* et Li : écrire comme une liste) et son type (var : variation, sui : suite, fil : dans le fil). La section basse du tableau donne un aperçu de la répartition du nombre d'auteurs s'emparant de ces procédés et du nombre des procédés ayant été globalement utilisé par la classe.

	1	1 bis	2	3	4	6	7	8	9
	L	L	IN	DG	QR	LC	PL	L	Li
	var	var	sui	sui	var	var	sui	var	fil
Enonciation (%)									
Présence du mot fin	30	20*	18	43	58	50	43	27	33
Attribution de son prénom					17	29		13	8*
Présence du narrateur dont :		40		21					
<i>Méta-narrativité</i>				7*		7*			25
<i>Présence explicite du conteur</i>		40				7*		13	8*
<i>Justification de l'histoire</i>				7*					
<i>Mention de l'acte d'écrire*</i>									
<i>Dialogue intérieur du narrateur</i>								7*	8*
<i>Manifestation finale d'une présence</i>				7*					
Conclusion explicite, dont :				36		64	28		
<i>Expression toute faite</i>				14		7*	21	7*	
<i>Réponse finale</i>				21		57	7*		33
Edition (%)									
Dialogues						14		7*	
Mise en page	14*	40			8*	14		20	33
Typographie et ponctuation "sensible"					17	36	21	33	50
Segmentation du texte (chapitres)								7*	25
Illustration significative						7*			
Evolution des utilisations									
Nombre d'auteurs utilisant 1 procédé	3	1	2	3	4	1	2	2	1
Nombre d'auteurs utilisant 2/+ procédés	1	2	0	5	4	11	5	10	10
Nb. de types de procédés utilisés par la classe	2	3	1	6	4	10	4	9	9
Variation du nb. des types de procédés		+1	-2	+5	-2	+6	-6	+5	+5
	var	var	sui	sui	var	var	sui	var	fil
	L	L	IN	DG	QR	LC	PL	L	Li

Tableau 11 : Indices du développement de la posture d'énonciation et d'édition

* Présent dans un texte effectué en réécriture libre, non inscrit au tableau.

On constate une timidité relative sur les premières consignes, avec une sorte de « débloccage » dès la quatrième (*Deux grenouilles*) où un grand nombre de procédés a été mise en œuvre par la classe, par plus de la moitié des élèves-auteurs. Les travaux d'écriture suivants maintiennent ces utilisations, avec quelques irrégularités (baisse d'utilisation), possiblement corrélées au changement de type de consigne ou à la nature des textes proposés (dans le retour à la variation avec le travail autour de *Quel Radis, dis donc !* : une attention plus centrée sur les choix fictionnels ; le passage à la suite avec *Le Papa Loup* : un souci premier portant sur le sens symbolique de l'histoire – rendre le personnage protecteur ou dangereux ?)

Sans faire de généralisation « linéaire » de ces données, on peut tout de même voir que les élèves de la classe, en tant que communauté d'auteurs, ont développé des postures d'énonciation et d'édition aux recours multiples et qu'ils

commencent à percevoir l'ampleur des possibilités s'ouvrant à eux quant aux « épaisseurs » de l'écriture littéraire.

En regardant les profils individuels des élèves, on remarque que seuls deux (2) des quinze (15) élèves n'ont jamais adopté ni l'une ni l'autre de ces positions : il s'agit d'élèves de CE1, dont l'élève en blocage sur les suites mentionné précédemment et un deuxième petit scripteur (écrivant en moyenne 25 mots par production). Ces élèves sont donc encore au stade des premières préoccupations de l'écriture : entrer dans les choix fictionnel, s'autoriser à écrire. Ils n'ont pas encore accès aux étapes subséquentes de complexification de l'écriture. Ce sont des élèves qui s'autorisent d'ailleurs encore peu ou pas de jeux avec le lecteur, pour les mêmes raisons.

Éléments de conclusion à partir des textes d'élèves

Les éléments de ce chapitre font apparaître en premier lieu une claire différence entre les CE1 et les CE2 en terme de capacité à adopter une posture d'auteur preneur de risque. Les élèves de CE2 sont plus aptes à proposer des centons divers, à proposer des jeux avec le lecteur, à s'affirmer dans une position d'énonciation, tandis que les CE1 s'appuient principalement sur le centon non burlesque et n'incluent que peu de jeux ou éléments énonciatifs dans leurs productions. Cet écart entre les deux niveaux illustre bien la phase dans laquelle ces jeunes élèves se trouvent dans leur relation au monde écrit : les élèves de CE1 maîtrisant depuis peu l'écriture « fonctionnelle » (transcription de l'oral), la fonction « artistique » de ce médium leur est encore difficilement accessible. Nuançons tout de même en mentionnant un réel premier pas effectué par ces élèves de CE1 dans l'écriture littéraire, avec une capacité d'appropriation des textes d'auteur et la prise en charges de choix fictionnels.

On note de plus un accroissement général de l'aisance des élèves, quel que soit leur niveau, à produire des textes littéraires. Et il y a une réelle diversification des choix fictionnels, avec l'émergence de centons burlesques et de remodelages symboliques (en particulier chez les CE2).

On remarque la multiplication des usages concomitants de plusieurs procédés d'auteur au sein d'un même texte, ce qui indiquerait un développement (après une sorte de « seuil de déblocage ») de la capacité à prendre en charge des dimensions multiples de l'écriture littéraire : les choix de fiction, d'énonciation, d'édition, les options stylistiques et les jeux avec le lecteur. Les élèves réduiraient cependant l'éventail de ces procédés dans leurs textes lorsque leurs capacités sont autrement sollicitées (surcharge, re-concentration sur un élément-problème nouveau).

La prise de risque dans l'écriture n'est pas constante ni généralisable à tous les élèves (en particulier concernant les choix fictionnels dans les variations), ce qui semble encore une fois normal pour le niveau de ces élèves. Le groupe compte tout de même plus d'un tiers de « risqueurs » constants. Les *suite et fin* offrent aussi le témoignage de la variété des solutions (choix fictionnels « libres », à créer de toute pièce) prises en charge par les élèves pour répondre à la *question du texte*, et à leur capacité à engager des jeux avec le lecteur (la plupart y a recours).

La prise en charge de la contrainte (respecter l'*autorité* du texte source) reste encore difficile. Cette pratique nécessiterait d'autres entraînements, répétitions supplémentaires et analyses en classe, pour que les élèves entrent dans l'habitude « d'enfiler » les obligations du texte, d'en jouer, de mieux comprendre comment ils peuvent emmener le lecteur vers un endroit précis défini mais avec leurs moyens. Ils semblent avoir déjà évolué dans cette compréhension entre la première et la deuxième insertion.

Il se dégage de leurs dernières productions, et en particulier dans le travail *Dans le fil*, une certaine appropriation (et un souhait) de la liberté à s'autodéterminer dans l'écriture. Ils doivent tout de même à ce moment là être vigilants à rester dans l'exploration d'une écriture littéraire (intentionnelle) et de ne pas glisser vers le prétexte.

Dans l'ensemble, l'analyse des textes des élèves révèle bien leur capacité à endosser un rôle d'auteur au travers des diverses consignes qui leur ont été proposées.

CHAPITRE 4 : Au regard du vécu des élèves

Les textes d'élèves *racontent* d'eux-mêmes une partie du parcours de découverte de l'écriture de ces jeunes auteurs-en-herbe, que les attitudes et les paroles des élèves viennent compléter. C'est maintenant ce vécu d'élève que nous allons aborder.

Dynamique(s) de classe

Je porterai un regard sur les dynamiques observées au sein de la classe selon qu'elles révèlent des **attitudes** spécifiques envers l'écriture ou qu'elles traduisent des **capacités** particulières.

En terme *d'attitudes*, on note un *enthousiasme* partagé par la majorité de la classe quant à l'entrée dans l'activité (ex : des commentaires positifs à l'annonce de *l'Écriture à la petite semaine* dans la présentation du programme du jour, une mise en écriture rapide et un engagement soutenu dans l'activité, des questions sur les possibles de l'écriture « Je peux ajouter un personnage ? Je peux changer la fin ? »...). Cet enthousiasme s'est généralisé après le flottement décrit au chapitre 3 des premiers moments de découverte (zone d'insécurité).

Quelques élèves (2 CE1 et 1 CE2) ont eu plus de difficultés à adhérer à cet enthousiasme et à s'appropriier la prise de risque de l'écriture (essayer, oser), ce qui peut s'expliquer par des capacités encore en développement (ou perçues comme lacunaires par l'élève) ou à des tendances personnelles de comportement : un élève très inquiet de « ne pas avoir d'idées » (bloqué sur les suites et les insertions), un élève assez « lunaire » qui entre dans les activités avec une attention inégale, et un élève qui tend à « se débarrasser » des tâches scolaires. Alors que l'écriture est une activité complexe, qui pourrait décourager les élèves dans certains dispositifs et en particulier des élèves plus en difficulté, j'ai pu constater que la régularité et la forme des consignes (faisant émerger les « secrets » des auteurs, donnant ainsi de réelles clés aux élèves) ont tout de même su *entraîner* l'ensemble des élèves, même ceux que je viens de mentionner. Je citerai une phrase marquante de l'élève de CE2 en question, petit scripteur et habituellement jouant peu avec des choix d'écriture (n'ayant pas encore trouvé sa posture d'auteur), qui après l'écoute d'un texte d'un de ses camarades s'est exclamé : « Ah ! Merci !! Tu viens de me donner une idée ! Je

sais ce que je vais écrire ! » et a proposé une nouvelle réécriture de *Loup y es-tu*, en dehors d'un temps de consigne (librement, de façon autonome).

Quelques demandes d'écriture autonome ont d'ailleurs commencé à émerger autour de cette période de la fin du projet, comme si un deuxième seuil d'appropriation de l'acte d'écrire (après le dépassement du flottement initial) avait été atteint. Trois élèves (sur 15 : 20%) ont spontanément repris leur dernière version de *Loup y es-tu*, dont l'élève mentionné ci-dessus, insistant pour que cette version « sauvage » ait une reconnaissance officielle (« Tu vas la taper à l'ordinateur, maitresse ? »). Un de ces trois élèves a en plus proposé une *double* réécriture du travail *Dans le fil*, une première fois insatisfait du format qu'il avait utilisé, une seconde fois s'étant inspiré des textes des camarades et ayant inclus une dimension plus symbolique (message sur l'envie d'écrire).

Il n'était pas rare au cours du projet que des élèves demandent « d'emporter leurs productions » avec eux dans leurs temps libres pour les continuer, les modifier.

L'évolution de la *nature des questions* posées par les élèves est également révélatrice. En début de projet, ils exprimaient plus d'inquiétudes sur leurs choix, ces choix *d'auteur*, (« Est-ce que j'ai le droit ... ? » « Est-ce qu'il peut arriver ceci à mon personnage ? ») et ils sollicitaient plus de clarifications, souvent de forme ou autour de la langue mais aussi sur les consignes (« Il faut écrire combien de lignes ? » « Comment s'écrit ce mot ? » « Là je dois dire ce qu'il se passe ensuite ? Mais je ne sais pas comment elle doit se finir l'histoire... ! Je peux vraiment l'inventer, même si c'est *pas bon* ? »). La plupart de ces questionnements représentent des paliers vers une prise de confiance : insister sur leurs libertés, sans donner de solution à leur place, participe de la construction de cette confiance (c'est à eux de *faire*, et ce qu'ils font *conviendra* toujours : en tant que recherche de leur écriture personnelle) ; soulager les attentes sur les autres processus linguistiques également (par exemple : en dédramatisant les erreurs d'orthographe). En fin de projet, les élèves étaient plus absorbés dans leur écriture et semblaient moins avoir besoin de s'appuyer sur des questions au maître.

Le *blocage*, ou la *peur d'écrire* qui empêcherait la mise en route, n'a pas entravé le travail d'écriture de la classe. Seulement un élève l'a systématiquement vécu et exprimé (tel que déjà mentionné : en particulier dans les *suites*). Au contraire, le reste du groupe, et ce dès la troisième consigne (la première *suite et*

fin), avait une relation simple à cette feuille aux lignes vierges, chacun allant bien à son rythme : ils s'autorisaient des moments de réflexion, des moments d'écriture, de ratures, de déplacement de blocs de texte... Cela n'empêche pas la *présence* de la peur (voir les questionnaires des élèves), mais montre que le travail d'écriture dans ce contexte était possible *au travers* de cette peur.

Le moment de la *découverte des textes* de camarades était toujours attendu avec beaucoup de plaisir, et ce dès les premières séances. En fin de projet, les élèves exprimaient le souhait de connaître toutes les productions créées sur chaque consigne. Il leur arrivait fréquemment (toutes les semaines) d'en reparler en classe même en dehors des moments d'écriture (« Maîtresse, tu te souviens, tu avais dit qu'on lirait d'autres textes de l'Écriture à la petite semaine »). Ils offraient une écoute particulièrement attentive aux productions des autres élèves, curieux de voir les solutions trouvées par chacun, et se montraient expressifs face à ces textes (exclamations, rires). En début de projet (première phase, durant laquelle la lecture des textes était anonyme, l'auteur non dévoilé), les élèves cherchaient systématiquement à savoir qui avait écrit tel ou tel texte : savoir à qui appartient la parole, *qui* elle révèle. Le *texte* devient une découverte multiple : d'histoires, de personnages, mais aussi d'émotions (pour le lecteur-récepteur) et d'univers singuliers (celui de l'auteur). Plus avant dans le projet, cette curiosité a été satisfaite, les noms des auteurs cités : après une première phase de protection (anonymat), les élèves (à qui le choix était laissé de garder ou non cet anonymat) étaient fiers de *s'annoncer créateur* de leur texte. Ils avaient alors acquis suffisamment *confiance* en leurs capacités d'écriture pour prendre le risque du dévoilement, et commençaient à goûter à l'une des récompenses de l'écriture : la reconnaissance leur singularité et de la valeur de *leur œuvre* (leur production propre, émanant de leurs choix libres et visant à être partagée).

En ce sens, un autre indice de l'attitude des élèves vis à vis de cette expérience d'écriture est la demande qu'ils ont commencé à formuler en fin de projet quant à une possible *lecture publique*. « Est-ce qu'on va les lire aux autres de l'école, nos textes, maîtresse ? » Ils ont exprimé le souhait de pouvoir donner à entendre leurs productions, non plus à la seule classe, mais à un public plus large. On peut supposer qu'ils nourrissent alors un sentiment de fierté, non seulement individuel,

mais aussi collectif, envers cette aventure d'écriture au long cours, qui les a constitué en une *communauté d'auteurs*.

Les interactions dans la classe ont également mis en lumière les *capacités* des élèves en ce qui concerne la prise en charge d'un matériau littéraire.

Tout d'abord, le *niveau de participation* pendant les restitutions de textes, au cours desquelles étaient discutés et mis au jour les différents choix portés par les productions, était toujours élevé : le type de questionnements auquel incite le protocole (faisant émerger des intentions d'auteur, donc du *sens*) stimule la réflexion des élèves, les engage à soumettre leur point de vue, les interroge (pas de réponse toute faite), les valorise (ils sont autant porteurs du savoir que l'enseignant), et encourage l'échange (tel élève identifie tel choix, tel autre complète en repérant tel autre effet). Les caractéristiques *d'auteur* de chaque élève (ex : petit scripteur, auteur-*fleuve*, auteur-joueur) n'influaient en rien sur leur niveau de participation et ces moments de restitution rassemblaient réellement tous les membres de la classe autour de l'*objet écriture* (qu'est-ce que le texte fait au lecteur, qu'est-ce qu'il cherche à dire) et de l'*acte d'écrire* (qu'a fait l'auteur pour produire cet objet) dans une réflexion commune.

J'ai pu constater d'ailleurs une richesse croissante des *sujets abordés* par les élèves lors de ces moments d'analyse, en lien avec les divers choix émergents des productions d'élèves cités au chapitre 3. Les élèves s'approprièrent de plus en plus des réflexions sur les choix fictionnels (identifier facilement les solutions proposées par les pairs dans les suites, ou positionner sa propre suite dans un tel classement ; repérer les apports des textes sources et les divergences dans les variations ; citer le lien thématique entre les productions et les textes sources dans le travail *dans le fil*). Ils identifiaient les jeux mis en place par leurs camarades (« Il a cherché à faire du suspense », « Il nous fait une surprise », « C'est drôle il veut nous faire rire », « Il laisse des choses à deviner », « Il mets des noms de la classe dans l'histoire comme pour nous parler »). Ils relevaient certains effets stylistiques (la répétition, l'accumulation). Le type de choix avec lequel ils étaient moins à l'aise, certainement parce que nous l'avons moins souvent mis en avant dans les analyses en classe, touche à l'énonciation : repérer qu'un narrateur s'adresse directement à nous, que le texte joue sur de la méta-narrativité (présence de la voix de l'auteur), par exemple.

Cependant, dans des cas où un de ces choix prend une place prépondérante, les élèves arrivent à le nommer ; comme dans le texte de Caroline ci-dessous, où ils ont identifié le dialogue intérieur du narrateur (« elle veut écrire l’histoire, mais il y a toujours un problème qui bloque son idée »).

Texte 5 : Caroline, CE1 - Dans le fil (Liste)

**Aujourd’hui on va...
... Liste de choses à faire.**

Jouer à la corde.

Oh ! Mince ! J’ai oublié ma corde. C’est pas grave. On va jouer à ...

bavarder.

Bla bla bla... non c’est nul, et puis en plus, j’ai rien à dire. On va jouer à... à... à...

à faire du tricot !

Ouh non non !

On va faire de la couture !

Oh non !

Ça.

Oh ! Non ça !

J’ai tellement d’idées !

Ils s’emparent des mots « auteur », « écrire un texte », « choix », « jouer avec le lecteur », « chercher un effet », « faire comme –un style », « s’inspirer de », « le texte de l’auteur », « mon texte »...

Paroles d’élèves : analyse des questionnaires

J’étais aussi curieuse de connaître leur ressenti plus personnel de cette rencontre avec l’écriture, leurs impressions complémentaires à ce que révélait le travail de classe, leurs réflexions individuelles. L’étude des questionnaires qu’ils ont remplis en fin de projet dévoile un appétit pour l’activité créatrice, un goût pour le jeu, un apprentissage de la prise de risque, des peurs de natures variées, quelques difficultés ressenties encore sur les choix à faire en tant qu’auteur, et une préférence pour les variations (« les histoires au complet »).

J'ai choisi de retranscrire leurs réponses dans les tableaux ci-dessous, leur façon de s'exprimer autour de l'écriture étant en soi un indice de leur implication et de la « croissance » de leur figure d'auteur.

Présentation des résultats

Les questions posées aux élèves sont retranscrites en gras, suivies d'une présentation de la classification adoptée. Puis un tableau récapitulatif est présenté, que détaillent des observations par la suite.

Ces classifications visent à faire ressortir certaines tendances dans le ressenti des élèves. Nous considérerons tout de même ces résultats quantitatifs avec un certain regard critique, étant donné la petite taille de l'échantillon, et réfléchirons également en termes qualitatifs.

1 . « Quel est le travail d'écriture que tu as préféré ? Pourquoi » :

Les préférences des élèves ont fait l'objet d'une double classification représentée dans ce tableau à double entrée. D'une part les travaux d'écriture cités ont été classés en fonction du type de consigne auquel ils correspondent (variation, suite, insertion : selon les colonnes) ; d'autre part, ces critères ont été croisés avec une catégorisation (selon les lignes) issue de l'observation de leurs réponses, faisant émerger ce qui *motive* leur préférence.

	Variation	Suite	Insertion	TOT
Ludique	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Loup</i> « C'était drôle » • <i>Loup</i> : « L'histoire était amusante » 	<ul style="list-style-type: none"> • « les textes des copains étaient drôles » 	<ul style="list-style-type: none"> • Myrtille : « il y avait des passages rigolos » 	4
Inventer / Modifier / Imaginer	<ul style="list-style-type: none"> • « écrire les histoires au complet, parce que j'aime faire les histoires tout seul » 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il neige</i> : « J'aime quand j'ai modifié l'histoire » • « On peut imaginer, on se sent dans la peau de l'auteur » 	<ul style="list-style-type: none"> • Des lettres : « On laisse notre imagination libre pour écrire des lettres » • Une lettre : « parce qu'il n'y a pas forcément de règle » 	5
S'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ecrire</i> : « parce qu'écrire ça sert un peu à s'exprimer, à prendre du plaisir, à partager nos idées... » 			1
Plaisir	(voir citation ci-dessus)			1
Sans justification	<ul style="list-style-type: none"> • Réécriture du <i>Loup</i> • « Quand on écrit notre version à nous » • <i>Dans le noir</i> : « parce que j'aime bien » 	<ul style="list-style-type: none"> • « J'aime quand on écrit la suite » 		4
TOT	6	4	3	

Tableau 12 : Préférences des élèves en terme de travail d'écriture

Il apparaît clairement que l'aspect ludique, l'humour, existant dans l'écriture (la leur, et celle des textes à la fois des camarades et des auteurs) représente une forte accroche auprès du groupe. La liberté d'imaginer, de prendre en charge une histoire seul revient souvent également ; beaucoup citent d'ailleurs la variation comme travail d'écriture préféré. On peut également se poser la question de savoir si cette préférence est corrélée à la fréquence de fréquentation d'une consigne (la *variation* est celle qu'ils ont le plus expérimentée.) Il serait intéressant d'observer les changements de préférences selon les types de consignes fréquentées. Les résultats ici ne sont pas non plus « tranchés » : un tiers des élèves citent la suite et 20% l'insertion.

Certains parlent déjà de ce *qu'est écrire* : « parce qu'écrire ça sert un peu à s'exprimer, à prendre du plaisir, à partager nos idées » ; « on se sent dans la peau de l'auteur » ; « on laisse notre imagination libre », sans qu'un discours formaliste ne les y ait incité (pas de cours formel sur « à quoi sert écrire »).

Il semble s'être installé un rapport très décomplexé avec l'écriture.

2. Fais la liste de ce que tu penses avoir appris

Les élèves pouvaient proposer plusieurs réponses à cette question. Les voici synthétisées dans le tableau suivant. Encore une fois, les paroles d'élèves y sont retranscrites et ont été regroupées par catégories selon le type d'apprentissage qu'elles évoquaient. La colonne *total* (colonne de droite) comptabilise le nombre de réponses s'inscrivant dans chaque catégorie (colonne du centre)

L'éventail de leurs réponses montre l'étendue de leur conscience de jeune auteur : elles touchent à de nombreux points fondateurs de la posture d'auteur et du sens de l'écriture littéraire (faire émerger des intentions, s'emparer de ses idées, arriver à effectuer le transfert de ces idées et intentions en une histoire faite de mots et de phrases, prendre conscience de son lecteur – destinataire modélisé⁶¹ –, donner une couleur et un style à son écriture). La capacité à « écrire des histoires » domine les réponses. Les élèves semblent exprimer une réelle confiance maintenant face à cette activité.

⁶¹ SEVE, P, « Ecrire de la littérature à l'école primaire : un exemple de dispositif », p45

Réponses des élèves	Apprentissage concernant :	TOT
« Ecrire des histoires » (3) / « Inventer une histoire toute seule ! » « A faire une histoire » « Inventer une histoire »	<i>Prise en charge narrative / accepter la prise de risque associée</i>	6
« Arriver à écrire mes idées » « A écrire ce que je pense comme si j'étais un auteur » « Ecrire » « A aimer l'écriture »	<i>Posture d'auteur / nouveau rapport à l'écriture</i>	4
« Continuer des histoires » « Inventer la fin de l'histoire » « Finir des histoires »	<i>Mise en œuvre de choix</i>	3
« Avoir des idées » (2)	<i>Recours à l'imaginaire / capacité à y faire appel</i>	2
« Qu'il ne fallait pas écrire n'importe quoi »	<i>Intention d'auteur (≠ prétexte)</i>	1
« Qu'il fallait écrire quelque chose d'intéressant »	<i>Modélisation du lecteur (choix fictionnels et jeux avec le lecteur)</i>	1
« qu'il fallait respecter des règles »	<i>Prise en compte de contraintes</i>	1
« Ne pas répéter (je-je-je) »	<i>Efforts stylistiques</i>	1
« A voir différentes manières d'histoires (styles)	<i>Conscience de la diversité littéraire</i>	1
« j'ai appris à mieux écrire (orthographe) »	<i>Maitrise de la langue</i>	1

Tableau 13 : Apprentissages perçus des élèves

On retrouve également dans les retours de certains élèves des problématiques personnelles, comme cet élève qui a de grosses difficultés en orthographe et graphie (bilan orthophonique demandé) qui cite comme seul apprentissage celui de « mieux écrire » (« les mots, l'orthographe », m'a-t-il précisé). Même si ce n'était pas ici l'objet premier du travail, le fait d'écrire *pour* les autres, de devoir être lu, dans un premier temps pour être retranscrit, puis pour être découvert par la classe, donne un sens au rôle de l'écriture et forge la nécessité d'arriver à se faire comprendre à l'écrit pour pouvoir « se dire » (faire passer ce qu'il y a en nous). La graphie et la maîtrise de la langue peuvent en bénéficier.

3. Fais la liste de ce qui te fait peur dans l'écriture

Le tableau ci-dessous s'organise de la même façon que le précédent.

Un premier constat au regard des peurs répertoriées par les élèves est qu'il n'y a pas *une* peur principale qui dominerait la plupart des élèves. On notera tout de même qu'il existe encore des inquiétudes autour de cet « accouchement de soi » qu'est écrire, avec une peur de ne pas trouver quoi écrire ou de ne pas arriver à écrire tel qu'on le souhaiterait. Il y a donc bien une attention particulière à porter au

sentiment de sécurité des élèves pour les aider à ne pas être seuls face à l'écriture, dans le *vide*. L'entrée dans l'écrit par la variation soutient cette ambition, avec le droit absolu à la copie, à l'emprunt. Le peintre avant de trouver *son* langage graphique reproduira les grands maîtres de sa discipline, s'inspirera de leurs techniques, de leurs traits, de leurs couleurs. De même, l'apprenti-auteur peut prendre la main de ces écrivains reconnus pour se laisser guider dans les choix, les structures, les jeux, les mots, les phrases, les effets. Ecrire de toutes façons, écrire même quand « on n'a pas d'idées », accepter d'essayer, de laisser venir ses idées ensuite.

Réponses des élèves	Peur portant sur :	TOT
« Faire des fautes d'orthographe » (3)	<i>Maîtrise de la langue (orthographe)</i>	3
« Lire devant tout le monde » « qu'on dise que j'ai mal su écrire l'histoire » « qu'on se moque de ce que j'ai écrit »	<i>Regard des autres / jugement</i>	3
« De me tromper » « quand j'ai fini une histoire et après j'ai une faute au début » « avoir du mal à écrire ce que je pense »	<i>Difficultés à écrire tel qu'on le souhaite</i>	3
« ne rien écrire, écrire qu'une phrase » « de ne pas savoir quoi écrire » « de ne pas finir mon histoire »	<i>La page blanche / panne d'inspiration</i>	3
« de ne pas avoir respecté les règles »	<i>Ne pas maîtriser les contraintes d'écriture</i>	1
« que la maitresse dise que je dois recommencer » ⁶²	<i>L'effort de l'écriture</i>	1
... « rien maintenant mais avant : de ne rien avoir à écrire »	<i>Peurs résolues</i>	1
<i>Rien (3)</i>	<i>Pas de peurs</i>	3

Tableau 14 : Peurs exprimées par les élèves

Notons aussi l'inquiétude quand au jugement des autres, inhérente à cette activité d'écriture qui fragilise son pratiquant car elle le révèle. L'enseignant a en cela un rôle très important de « protecteur du sensible » : à la fois en recevant avec bienveillance toutes les productions, en valorisant celles qui commencent à trouver des chemins d'auteur, en n'exposant pas les auteurs dont les productions n'ont pas encore trouvé ces voies, en félicitant les mises en écriture, en dédramatisant l'acte d'écrire. Sans oublier que la peur s'amointrit aussi par la pratique répétée.

Plusieurs élèves (quatre sur quinze, environ un quart de classe) indiquent ne pas avoir de peur du tout face à l'écriture, dont un qui a dépassée la peur de la page

⁶² Cette phrase vient de l'élève de CE2 petit scripteur mentionné précédemment. Sa formulation fait certainement référence à l'expérience des suites, où il cherchait souvent à « finir vite » n'écrivant qu'une phrase, sans recherche particulière, de façon désengagée. Très légèrement, tout en le félicitant d'avoir déjà écrit, je l'invitais à proposer une deuxième possibilité de fin. (l'aider à prendre conscience de la notion de *choix* dans l'écriture et l'encourager à plonger un peu plus longuement dans l'activité, s'y laisser « entraîner »)

blanche qu'il ressentait en début de projet. Il n'y a donc pas de « fatalité de la peur » d'écrire pour les élèves.

4. Fais la liste de ce que tu aimes bien quand on écrit :

Les élèves ont également su faire ressortir les aspects qui leur plaisaient dans cette aventure de l'écriture. Le tableau ci-dessous organise leurs réponses de la même façon que pour les deux questions précédentes.

Réponses des élèves	Plaisir émanant de :	TOT
« Ecrire ce que je veux » « Raconter mon histoire » « Inventer mon histoire (pas trop reprendre les phrases de l'auteur) » « quand on peut écrire ce que l'on veut » « Quand on invente nos trucs à nous ! »	<i>Trouver sa liberté (pensée originale)</i>	5
« Ecrire et modifier l'histoire » « Imaginer des choses » « Inventer »	<i>Rapport à l'imagination</i>	3
« Réfléchir » « Penser à ce que je vais écrire »	<i>Planification</i>	2
« Ecrire » « Ecrire une histoire toute entière »	<i>Assumer pleinement sa responsabilité d'auteur</i>	2
« surprendre, faire rigoler » « Quand on peut écrire des choses marrantes »	<i>Jouer avec le lecteur</i>	2
« jouer avec les mots (faire des lettres rigolotes) »	<i>Jouer avec la langue</i>	1
« réfléchir aux illustrations »	<i>Rapport texte-image</i>	1
« quand on doit écrire des lettres »	<i>S'approprier un style</i>	1
« Les histoires »	<i>Découvrir des oeuvres</i>	1
« Lire l'histoire inventée »	<i>Présenter aux lecteurs</i>	1

Tableau 15 : Plaisirs que les élèves associent à l'écriture

On retrouve dans les plaisirs mis en avant par les élèves une caractéristique première de l'écriture, un de ses pouvoirs, que nombre d'écrivains pourraient citer : créer de la liberté, la fabriquer. Elle ouvre un espace de possibles, une aire de jeu, où laisser exister *son* essence à soi. S'essentialiser. « Ecrire c'est une manière de vivre » proclame Flaubert.

Cet espace de liberté peut accueillir toutes les pensées, images et imaginations, que l'auteur-architecte de son univers agence selon ses intentions créatrices. Il y a aussi là un plaisir, dans le processus de naissance de ces mondes imaginaires, que les élèves ont bien identifié (planification, acte même d'écrire).

Peu ont cité le plaisir de l'écoute des textes (pourtant évident en classe), certainement à cause de la formulation de la question : « quand on écrit ».

5. Est-ce que tu pourrais dire ce que tu penses ne pas savoir faire ?

Le tableau suivant reprend à nouveau les réponses des élèves et en retire des catégories de difficultés éprouvées. Cette fois-ci, j'ai séparé les réponses des CE1 et des CE2 pour observer l'impact de la différence de niveau sur les savoir-faire. Le total indiqué dans la colonne de droite fait la somme du nombre de réponses des deux niveaux.

	CE1	CE2	TOT
Planification / Invention	« Inventer des histoires »	« Bien réfléchir pour faire une histoire »	2
Maitriser ses choix fictionnels	« Bien <i>bien</i> (sic.) écrire une histoire »	« écrire l'histoire que je veux »	2
Maitrise de la langue	« N'avoir aucune fautes d'orthographe »	« ne pas faire de fautes »	2
Apports graphiques		« Faire les illustrations » « Bien illustrer »	2
Assumer son écrit devant les autres		« raconter mon histoire sans rigoler »	1
Stimuler l'intérêt du lecteur modélisé		« Ecrire une histoire intéressante »	1
Métanarration		« Inventer un titre à mes histoires »	1
Sans réponse			3

Tableau 16 : Difficultés éprouvées par les élèves

Seulement trois élèves n'ont pas donné de réponse à cette question ; les autres ont su percevoir des zones de développement potentiel dans leur pratique. Encore une fois leurs réponses se répartissent sur un éventail de catégories, ce qui indiquerait que dans ce processus d'appropriation de l'écriture, chacun centre son questionnement sur des objets qui lui sont propres. *L'inventivité* et la *maitrise des choix* d'auteur apparaissent à nouveau.

Je remarque l'absence de la mention des jeux avec le lecteur, certainement parce que les élèves ont effectivement commencé à expérimenter ces pratiques et s'en sentent, à leur niveau, capable.

6. Est-ce qu'il y a un texte de camarade dont tu te souviens avec plaisir ?

A cette question, moins de la moitié des élèves a su donner une réponse. Pour l'autre moitié, il est possible qu'aucun texte spécifique ne leur soit resté en tête, les productions lues ne l'ayant été qu'une fois, au moment des discussions collectives.

Variations
L'histoire du loup qui s'habille (<i>pas de prénom</i>)
Quel radis ! (<i>texte de Martin</i>)
Insertion
Bon anniversaire Myrtille (<i>d'Olivia</i>)*
Bon anniversaire Myrtille (<i>de Carla</i>)**
Dans le fil
La liste de mes plus grandes peurs (<i>de Lyse</i>)
La liste de mes peurs (<i>pas de prénom</i>)
Un auteur camarade : Lyse

Tableau 17 : Textes préférés de camarades

* le texte (ci-après) a plu certainement pour son côté débridé (une amie licorne, des « petits hauts sexy, McDo, shopping », une adresse « 25 rue caca mou qui pue »), mais n'entrait pas dans les contraintes de l'insertion (pas d'indices de contextes permettant d'identifier petit à petit le personnage de Myrtille, la vache, et les indices qui sont présents sont plutôt trompeurs).

** choisi par son auteur aussi comme son propre texte préféré (tableau suivant).

Aucune *suite* n'a été citée, ce qui découle soit du hasard, soit du fait que les élèves associent plus difficilement la *suite* à un texte à part entière (et ils expriment une préférence pour les histoires « complètes »), bien que le travail d'écriture y étant relié (opérer des choix conscients) est essentiel à la maîtrise d'une écriture « longue ». L'insertion mentionnée ici (inclure une lettre d'anniversaire pour Myrtille) s'apparente à la création d'un texte entier, plutôt qu'à un « extrait ».

On retrouve dans les productions nommées d'une part des textes drôles (les deux variations, l'insertion) et d'autre part des textes « révélateurs » (les *listes* ayant fait appel à des références personnelles, mariées à des propositions loufoques ou burlesques). Cela donne des indicateurs quant aux types de textes pouvant particulièrement motiver les élèves (même s'il ne faut pas s'y confiner, pour justement les ouvrir à des zones d'expression en dehors de leurs tendances habituelles).

Leurs préférences ne semblent pas pour le moment être corrélées à la richesse littéraire des productions : sur les six (6) mentionnées, il n'y a qu'un centon burlesque et un centon approprié ; un des textes est une insertion déviante (ne

répondant pas aux contraintes du texte source –ci-dessous). Leur conscience des choix d’auteur dans l’écriture n’engage peut-être pas encore leur plaisir de lecteur : la lecture littérature, comme nous l’avons vu, est une pratique qui s’apprivoise en soi. Tout comme l’amateur de musique classique, l’amateur de textes se délectera d’autant plus de leurs richesses qu’il y a été initié.

Le nombre de réponses ne permet cependant pas de dégager de règles générales, et sert ici surtout de support à la réflexion qualitative.

Texte 6 : Olivia, CE2 - Texte déviant (Insertion sur Bon anniversaire Myrtille)

Chère Myrtille

Coucou ma meilleure amie. Tu as rendez-vous chez moi pour changer ton après-midi pour le midi Mc Do, shopping, petit haut sexy et survêtement et c’est moi qui paie. C’est pour ton anniversaire ! Bisous

Joyeux anniversaire

FIN

Signé : ta meilleure amie
Adresse : 25 rue caca mou qui pue
Ton amie la licorne

7. Dans les textes que *tu* as écrits, lequel est-ce que tu préfères ?

Pour cette présentation de leur production préférée, j’ai choisi de détailler les caractéristiques d’écriture de chaque texte, pour vérifier s’il existe un lien ou non entre la satisfaction de l’*écrivain* et la complexité littéraire de son écrit.

Les textes sont classés selon chaque type de consigne, la deuxième colonne indique la place de la consigne dans le projet d’écriture (ex : 6^{ème} consigne de l’année) ; puis figurent les choix d’auteurs effectués par l’élève dans son texte (spécifiques à chaque consigne).

A une exception près, on remarque que les élèves choisissent une de leurs productions plus « expérimentée » (consigne plus tardive dans l’année). Le bouquet de choix, jeux et effets auxquels ils ont eu recours montre en effet qu’il s’agit de textes commençant à être plus « touffus » littérairement. Les élèves ne s’y trompent pas, ce sont de ceux-là dont ils sont fiers, ceux qui ont commencé à *engager l’auteur en eux*.

<i>Titre (texte source) :</i>	<i>n°</i>	<i>Choix d'auteur :</i>				<i>Nb .</i>	
Variations		<i>Fic. / Symb.</i>	<i>Jeux</i>	<i>Enon. / fin</i>	<i>Edit. / Style</i>	6	
Un problème très mystérieux (<i>La chose</i>)	6	CB-T			Typo. sur « fin » Tournure	3	
La feuille de papier (<i>La chose</i>)	6	C	Nom des camarades	Titre, « fin », Prénom de l'élève, Méta-narration	Tournure Typo. sur le mot fin.		
La chose	6	C	Nom : camarades + maitresse,	« Fin de l'histoire », Prénom de l'élève	Mise en page, Ponctuation		
Mon journal ! (<i>Loup y es-tu</i>)	8	P	Nom de personnages (dessin animé)	Titre	Formule	3	
Je m'habille et je te croque**	8	C	Humour	Titre, Présentation du narrateur	Typo. (majuscules pour emphase)		
Le loup (réécriture)	11	CB – Intertextu alité		Titre, « fin »	Dialogue, ponctuation		
Suite et fin		<i>Fic. / Symb.</i>		<i>Jeux</i>	<i>Enon. / fin</i>	<i>Edit. / Style</i>	4
Le papa loup	7	P*					3
Le papa loup	7	Le loup veut manger le lapin mais en est empêché, Morale		Humour	« Fin », Formule de clôture « Ils se voient tous les jours »	Ponctuation	
Le papa loup	7	Burlesque		Surprise Ne pas tout dire Faire peur			
Deux grenouilles	3	Sauves (rencontre avec un chien gentil)		Suspense Surprise			1
Insertion		<i>Qual.</i>			<i>Edit.</i>		1
Bon anniversaire Myrtille	5	C (indice : « ma petite laitière » et d'expéditeur : « Adresse : neuf clos prospère poulet périmé tel dindon, poulet bien rôti »)			Mise en page (lettre)		1
Dans le fil		<i>D. de liberté</i>	<i>Jeux</i>	<i>Enon.</i>		<i>Edit. / Style</i>	3
La liste de mes plus grandes peurs signé le petit souriceau	10	Centon	Surprise	« Fin »		Tournures Versions	
Liste des choses à faire	10	CA		Titre, Dialogue intérieur narrateur		Ponctuation, Mise en page	
« La dernière » (Liste)	10	C				Liste numérotée	

Tableau 18 : Textes dont les élèves sont le plus fier

* P : prétexte. L'élève a produit un texte prétexte car il semble être « resté » sur le texte source précédent (réécriture de *Loup y es-tu*)

** élève ayant écrit seulement 3 textes (+Var.1bis guidée) – celui-ci est son dernier

Deux élèves citent des textes prétextes : textes où ils ont effectivement « pris leur liberté », ce qui en fait peut-être des expériences d'écriture particulièrement agréables pour eux, mais où ils ont perdu de vue *l'intention* du texte premier sur lequel s'appuyer (serait-ce pour le détourner !). L'écriture littéraire est une porte ouverte sur la liberté, mais ne s'apparente pas non plus à une écriture libre

(complètement sans contraintes, objectifs ou caractéristiques). Il y a donc cette double position de l'enseignant à trouver : arriver à guider les élèves vers l'écriture de textes « résistants » (C. Tauveron), tout en accueillant chaleureusement leurs premiers pas dans l'écriture. Il ne s'agit en aucun cas de les « dégoûter ».

Remarques de clôture

Les élèves ont réagi fortement et positivement au projet d'*Ecriture à la petite semaine* qui leur a été proposé. C'est un rendez-vous qu'ils retrouvaient avec enthousiasme chaque semaine et qui les a positionnés en *chercheurs* de textes et *trouveurs* de solutions littéraires. Il y a eu un réel changement de représentation, tel qu'appelé par le chapitre 1, de la vision qu'ont les enfants d'eux-mêmes : ils peuvent se nommer auteur, connaissent et reconnaissent les tours de mains de ces *architectes de textes*, un texte qui ne « tombe » pas miraculeusement sur la presse d'un éditeur. Ils deviennent artisans, même si parfois maladroits tels que doivent l'être les apprentis, d'une écriture qui devient la leur. Ils expriment d'ailleurs cette appropriation de l'écrit (« mon histoire », « écrire ce que je veux »).

La représentation des textes aussi se modifie. Ils sont appréhendés dans leurs « recoins » secrets (Comment l'auteur a fait pour donner cette impression ? Comment joue-t-il avec le lecteur ? Quelles sont ses « armes » ?), dans leur épaisseur, dans la multitude des choix qui les composent. Ils sont aussi muables : et si la fin était différente ? Et si on ajoutait un morceau ? Et si on remodelait celui-ci ? Car après tout, tout cela ne vient que de la décision (certes nourrie du monde littéraire qui le précède) d'*un* auteur à un moment donné. Et si, et si, et si ?

Les élèves se sont également constitués en une véritable communauté d'auteurs-lecteurs, « mangeurs » de textes, prêts à les recevoir, à les digérer, à en percer les mystères. L'écoute bienveillante des camarades a réellement contribué à la construction de la confiance des auteurs ; et cette écoute devenant « experte » (à son niveau) nourrissait en même temps une motivation pour les auteurs à jouer davantage avec cette communauté d'initiés. La classe est devenue cet endroit pour « expliciter et s'approprier » les caractéristiques des textes à produire (cité au chapitre 1), ainsi qu'un lieu de pratique régulière de la mise en écriture dans sa complexité, tel que préconisé par P. Sève.

Conclusion

Le protocole proposé, on le constate au vu des attitudes et compétences des élèves développées au fil du projet, a rempli sa mission : favoriser le développement d'une posture d'auteur. En effet, les informations recueillies, tant grâce aux textes d'élèves (longueurs, qualités) que par les relations avec les élèves eux-mêmes mettent en lumière les éléments permettant de vérifier les hypothèses opérationnelles de la recherche : la prise de confiance par l'établissement d'une relation positive à l'écriture (envies d'écritures spontanées, estompage des blocages, défense de son texte, souhait de diffuser les textes en dehors de la classe), l'acceptation du risque par une pratique se détachant des textes références (explorations de pratiques burlesques, de remodelages), l'émergence d'une parole singulière (jeux avec le lecteur, constructions énonciatives), et la prise de plaisir (enthousiasme lors des partages en communauté d'auteurs, envie de donner à entendre son texte).

Ce travail a également été l'occasion pour moi de questionner mon propre positionnement par rapport à l'écriture des élèves. Je parlais déjà avec un grand attrait personnel pour la pratique de l'écriture littéraire en milieu scolaire, mais ce projet m'a amené à regarder le matériau *texte* comme un terrain à explorer plutôt qu'à apprécier (« ce à quoi on donne une appréciation »). Cette position du maître-guide, co-explorateur avec les élèves, que je cherchais est devenue plus claire grâce à ce projet : il ne s'agissait plus de déceler « un bel effet », « une structure pertinente », « une image poétique »... mais de poser des questions *avec* les élèves. Des questions très *simples* pour mettre à jour des choix d'auteur pouvant, eux, devenir assez complexes (le champ de la littérature pourrait en témoigner !) : quelle est la question *du texte* (que le texte pose au lecteur) ? Quelle réponse y apportes-tu ? (Il neige... réalité ou rêve ? Un loup porte un jeune lapin et hésite... va-t-il le manger ou l'aider à retrouver ses parents ?) Quel est le jeu avec le lecteur ? (Faire rire, faire peur, faire du suspense, etc.) Comment t'es-tu servi du texte source pour écrire ta version ? (Éléments pris tel quel aux deux textes ? Transformations, changement d'univers, images burlesques, insertions ? Remodelage du message final du texte ?). L'enseignant doit devenir maître dans l'art de déceler les réponses à

ces questions, à la fois dans les textes sources et dans les productions d'élèves, pour orienter ces derniers vers leurs découvertes.

Mon regard sur les textes d'élèves en a été modifié. J'ai pu, grâce aux éclairages du protocole (les mots concrets posés sur les différents axes d'actions de l'auteur), déceler les embryons de voix littéraires, comprendre ce qui se jouait dans certaines tournures (énonciatives, par exemple) et tentatives. Je n'avais plus à chercher la *valeur immédiate* de l'objet écrit (souci parfois prégnant dans notre métier), mais bien ses graines en croissance. Et ce très concrètement, loin de l'illusion du « magique » artistique ou de la tyrannie du « talent » (que j'avais déjà reniée, convaincue de l'éducabilité de tous dans cette pratique, mais encore me fallait-il des outils pour *guider* autrement).

J'ai un temps porté un questionnement concernant les retours en communauté de lecteurs : le regard des pairs peut-il, lui, aider à travailler les dysfonctionnements d'un texte ? Le travail de l'auteur pourrait ainsi bénéficier d'un regard multiple... Des échanges avec le porteur de cette recherche, Pierre Sève, a fini de me convaincre du contraire : toute force de *censure* (jugement de valeur émis sur un texte) n'aura aucun effet bénéfique sur la pratique d'écriture de la personne la recevant. La clé serait de toujours identifier ces mécanismes (organiques) des textes dont nous avons parlé, faire émerger les choix qui ont fonctionné, valoriser ces productions là. Alors, par imprégnation de ces trouvailles et par souhait d'obtenir la satisfaction de faire partie de ceux « qui trouvent », l'élève commencera à chercher de nouvelles solutions, devenant de ce fait « auteur ».

Cette recherche a été également pour moi source de petits « cadeaux » permanents, la lecture des textes des élèves à chaque nouvelle consigne d'écriture m'offrant leurs découvertes, leurs inventions, leurs mots drôles ou touchants. Il y a là quelque chose de précieux dans le rapport qui se tisse entre un maître et ses élèves (et les élèves et leur maître, et les élèves entre eux) grâce au partage de ces univers écrits (donc intimes). J'ai souvenir d'une metteuse en scène, directrice de ma formation théâtrale, qui nous disait : vos écrits récoltés durant l'année sont des présents que vous nous faites en partant. Ils m'ont souvent surpris, ces jeunes élèves, et j'ai partagé leur fierté.

J'envisage d'utiliser ce protocole à nouveau dans ma pratique professionnelle future.

Je serais tentée d'y ajouter la mise en place d'un carnet d'écrivain, pour que les élèves puissent continuer leur « projet d'auteur » (terme de P. Sève et C. Tauveron) en dehors de la classe également. Qu'ils explorent en dehors de toute contrainte, qu'ils expérimentent les effets sur leur propre pratique d'une écriture encore plus fréquente, débridée, nourrie des découvertes faites en classe mais en « friche » créative. Qu'ils assouvissent leurs besoins de liberté dans l'écriture (celle qui flânait dans les productions prétextes des dernières consignes). Je serais curieuse de vérifier l'hypothèse selon laquelle cette pratique d'écriture leur permettrait de s'approprier encore davantage une posture d'auteur, un auteur qui s'essaie à « jouer » avec ses choix et ses effets à sa guise (motivation intrinsèque de l'exploration libre).

J'essaierais aussi de laisser mijoter un « bouillon de culture » dans la classe, installant les albums de référence lus au fil des consignes dans une section réservée de notre bibliothèque de classe et établissant un cahier-recueil de tous les textes des élèves, accessible pour des lectures spontanées (dans les moments d'autonomie par exemple). Il s'agirait de favoriser la circulation des écrits, de les dynamiser, les laisser vivre *après* leur écriture.

L'utilisation des outils numériques m'intéresse également. Les élèves pourraient eux-mêmes retaper à l'ordinateur leurs textes une fois écrits (le maintien de l'écriture manuscrite en première phase est essentiel pour moi). Cela présenterait le triple avantage de les initier au traitement de texte informatique, de les aider à répondre à des interrogations orthographiques (correcteurs) et de les rendre autonomes dans la valorisation de leurs écrits par l'édition. Je considérerais également le partage de leurs écrits (sur une base volontaire) sur un blog « de la petite semaine » pour donner une vie extérieure à ces créations scolaires, ouvrir la pratique en dehors des murs de la classe. C'est un dispositif que je n'envisagerais qu'un peu plus tard dans l'année (période 4 ou 5), afin de préserver la « bulle » fragile des premiers pas de l'écriture. Pas de prise de risque prématurée.

Une autre ouverture qui m'intéresserait serait d'établir une communauté d'auteurs élargie, avec une ou plusieurs autres classes voisines, suivant la même démarche, dans le but de créer une émulation supplémentaire. Les élèves-auteurs

pourraient se rencontrer autour de textes, échanger sur leurs stratégies, voire même se donner des missions d'écriture (une fois la posture d'auteur assez forte, ils seraient possiblement en mesure d'établir eux-mêmes des objectifs d'écriture en accord avec les différents choix d'auteur possibles.)

Dans la continuité de cette étude, d'autres pistes de recherche pourraient être ouvertes.

Il pourrait être intéressant de voir dans quelle mesure une entrée comme celle-ci dans l'écriture littéraire à l'école influence les pratiques personnelles de l'élève : en terme d'écriture autonome (hors école) et en terme d'impact sur les choix de lectures privées de l'enfant. Cela reviendrait à poser la question du transfert, non plus seulement d'un type de pratique à un autre (tel que présenté dans le Chapitre 1, à propos de l'appropriation culturelle par la lecture), mais d'un *milieu* à un autre. On questionne souvent le glissement du familial vers le scolaire, il s'agirait ici d'observer l'inverse pour évaluer le niveau d'imprégnation et d'appropriation à long terme de ce type de pratique.

Une deuxième piste pourrait aborder un autre type de transfert, celui de l'écriture littéraire, avec l'acquisition d'une posture d'auteur, vers d'autres voix écrites. « Se dire par écrit », devenir auteur permettrait-il de s'établir auteur *de soi*, de ses pensées, quelles qu'elles soient ? L'élève serait-il davantage en mesure de « signer » ce qu'il dit, de s'affirmer dans les deux autres voix identifiées dans le Chapitre 1 : la voix politique et la voix personnelle ? En d'autres termes, la confiance acquise dans l'écriture littéraire se transférerait-elle à tous les espaces écrits de l'élèves ?

Poursuivant dans cette lignée, on pourrait également étudier l'incidence de notre pratique d'écriture sur la capacité d'affirmation générale de l'élève (mieux identifier, connaître et comprendre ses choix) et d'empathie au sein du groupe classe (être conscient des choix et singularités de l'Autre), dans une approche plus sociologique.

Dans tous les cas, il importe de donner aux élèves l'accès aux pouvoirs de l'écriture, tout comme ils ont eu accès aux forces de la parole. Pour cela, des clés

concrètes doivent leur être fournies, des clés qui ouvrent sur de vastes espaces aux multiples complexités qu'ils auront loisir d'explorer jusqu'à la fin de leur scolarité, et idéalement bien après encore. Car il ne s'agit pas ici d'écrire *pour l'école*, mais d'écrire *pour soi* même si cela se passe à l'école. Cela doit apparaître clairement aux élèves, pour que l'expérience prenne sens, que l'écriture ne soit plus cette contrainte désagréable, mais qu'elle devienne un jeu dans l'art duquel eux aussi peuvent devenir maîtres.

Bibliographie

Références ayant servies à la rédaction de ce mémoire :

Ouvrages institutionnels

Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008, portant sur les horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire

Monographies :

LEBRUN Marlène, « Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle », Revue des sciences de l'éducation, vol. 33, n° 2, 2007, p. 383-399

TAUVERON Catherine et SÈVE Pierre, *Vers une écriture littéraire : ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris : Hatier, 2005, 216p.

TAUVERON Catherine (dir.), *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Paris : Hatier, 2002, 352 p.

Articles et revues

LE GOFF, François, « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention », Recherches & Travaux [en ligne], n°73, 2008, (consulté le 5 mai 2014 : <http://recherchestravaux.revues.org/325>)

SEVE, Pierre, « Ecrire de la littérature à l'école primaire : exemple de dispositif », *Le Français aujourd'hui*, n°153, 2006, pp.43-51

Documents et travaux de recherche non publiés

Groupe de travail autour de l'écriture (dir. Pierre SEVE), *Présentation d'ensemble*, juillet 2013, 7p. (non publié)

Groupe de recherche autour de l'écriture (dir. Pierre SEVE), *Compte-rendu de recherche « Écriture et enseignement de l'écriture »* (rédigé par Aline Karnauch), juin 2014. 3p. (non publié)

Groupe de recherche autour de l'écriture (dir. Pierre SEVE), *Démarche pour écrire dans un genre*, septembre 2014. 2p.(non publié)

Groupe de recherche autour de l'écriture (dir. Pierre SEVE), *Démarche pour les écritures de variation*, juin 2014. 3p.(non publié)

Groupe de recherche autour de l'écriture (dir. Pierre SEVE), *Démarche pour l'insertion de son propre texte dans un texte déjà écrit*, septembre 2014. 2p.

Groupe de recherche autour de l'écriture (dir. Pierre SEVE), *Démarche « suite et fin »*, juin 2014. 3p.(non publié)

SEVE, Pierre, *Figures de l'auteur en milieu scolaire ordinaire : explorations et mouvances*, 8p., IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal, Laboratoire ACTé (non publié)

Références ayant nourries le travail de recherche en amont

Monographie

BING, Elisabeth, *...et je nageais jusqu'à la page*, Paris : Edition des femmes, 1976, 325p.

BRIGAUDIOT, Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris : Hachette éducation, 2000, 287p.

BROSSARD Michel, *Vygotski: lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2004, 255p

BUCHETON, Dominique (dir.), *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris : Delagrave Edition, 2002, 192p.

BUCHETON, Dominique et CHABANNE, Jean-Charles (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire (l'écrit et l'oral réflexif)*, Paris : Presses Universitaires de France, 2002, 252p.

BUCHETON Dominique et SOULÉ, Yves, *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Paris : Delagrave Édition, 2009, 191p.

JOLIBERT Josette (coord.), *Former des enfants producteurs de textes*, collection Pédagogie pratique à l'école élémentaire, Paris : Éditions Hachette Écoles, 1988, 159p.

MEIRIEU Philippe, *Pourquoi est-ce si difficile d'écrire ?*, Bayard jeunesse, 2007, 55 p.

ROSSIGNOL, Isabelle, *L'invention des ateliers d'écriture en France*, Paris : L'Harmattan, 1996, 301p.

Articles et revues

ALAMARGOT, Denis, CHANQUOY, Lucile, « Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes ». In : PIOLAT, Annie (dir.), *Ecriture : Approches en sciences cognitives*. Aix-en-provence : Publication de l'Université de Provence, 2004, pp.125-146

CAILLIER Jacky, « Traces de réflexivité dans la classe », In. BUCHETON et CHABANNE, Op.Cit. pp.53-72,

CAUTELA, Annick et MARIN, Brigitte, « Emprunts et empreintes textuel(le)s », Le Français aujourd'hui, n°181, juin 2013, pp.37-45

CRINON, Jacques, « Ecrire le journal de ses apprentissages », In. BUCHETON et CHABANNE, Op.Cit., pp.123-143

DAVID, Jacques., FRAQUET Sandrine, « L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle », Le français aujourd'hui, n°174, 2011, pp.39-56

DUMAS, Stéphanie, « Enseigner l'écriture ou la saisir : produire un texte créatif », Le français aujourd'hui, 2013/3 n°182, p. 117-125

FIJALKOW Jacques et al., « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme », Education et didactique, 2009, vol 3, n°3, p. 63-98

JORRO, Anne. « Ecrire... oui, mais comment ? » In : PIOLAT, Annie (dir.) *Ecriture : Approches en sciences cognitives*. Aix-en-provence : Publication de l'Université de Provence, 2004, pp.147-159

MORIZOT, Dominique, « L'écriture : une médiation esthétique de l'absence ». In : PIOLAT, Annie (dir.) *Ecriture : Approches en sciences cognitives*. Aix-en-provence : Publication de l'Université de Provence, 2004. pp.269-282

PENLOUP, Marie-Claude, « Une écriture personnelle effervescent. Regard sur des aspects ignorés de la compétence scripturale des élèves ». In. PENLOUP, M.C (dir.) *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Lyon : Institut national de recherche pédagogique, 2007, pp.17-44

QUET, François, « Rédiger, s'exprimer, produire. Écrire à l'école primaire dans les années 1990 », Recherches et travaux [en ligne], n°73, 2008, (consulté le 5 mai 2014 : <http://recherchestravail.revues.org/325>)

THAPLIYAL, Buschan, « Le sujet écrivant, des journaux intimes aux blogues : quels enjeux pour la didactique de l'écriture ? », Recherches et travaux [en ligne], n°73, 2008, (consulté le 5 mai 2014 : <http://recherchestravail.revues.org/325>)

ZEGNANI Sami, « Le rap comme activité scripturale : l'émergence d'un groupe illégitime de lettrés », Langage et société, 2004 n° 110, pp.65-84

Documents électroniques

Fiche d'atelier de l'académie de Nancy : « Atelier 3 : Quel rôle pour le chercheur dans la société ? », <http://www.ac-nancy-metz.fr/pres-etab/JeannedArcNancy/cultu/documents/cnrs/atelier3.pdf> (consulté en ligne le 10 mai 2014)

Table des figures

Figure 1 : Romain, CE2- Insertion (Le chat de Mathilde)	40
Figure 2 : Caroline, CE1- Insertion (Le chat de Mathilde)	40
Figure 3 : Nombre d'élèves non-scripteurs par consigne	87
Figure 4 : Longueur moyenne (aplanie) des productions d'élèves par consigne	87
Figure 5 : Longueur des textes par élèves (CE2) - variations	88
Figure 6 : Longueur des textes par élèves (CE1) - variations	88
Figure 7 : Longueur des textes par élèves (CE2) – suites.....	89
Figure 8 : Longueur des textes par élèves (CE1) - suites	89

Table des encadrés de texte

Texte 1 : Justine, CE2 – CB burlesque.....	38
Texte 2 : Carla, CE2 – CB registre de langue	38
Texte 3 : Romain, CE2 – Variation (réécriture de <i>Loup y es-tu</i>).....	42
Texte 4 : Aurore, CE2 - Suite (Deux grenouilles)	42
Texte 5 : Caroline, CE1 – Dans le fil (Liste).....	60
Texte 6 : Olivia, CE2 – Texte déviant (Insertion sur Bon anniversaire Myrtille).....	68

Index des tableaux

Tableau 1 : Programmation des consignes d'écriture.....	24
Tableau 2 : Répartition du corpus des productions d'élèves par type de consigne...	25
Tableau 3 : Répartition des productions (en pourcentage des textes écrits).....	43
Tableau 4 : Répartition des élèves qui prennent le moins de risque	45
Tableau 5 : Répartition des élèves qui prennent des risques.....	45
Tableau 6 : Répartition des élèves prenant un risque d'une consigne à l'autre	46
Tableau 7 : Choix fictionnels proposés sur "Il neige".....	47
Tableau 8 : Choix fictionnels proposés sur "Deux grenouilles"	47
Tableau 9 : Choix fictionnels proposés sur "Papa loup"	48
Tableau 10 : Utilisation des jeux avec le lecteur dans les consignes de suite et fin..	49
Tableau 11 : Indices du développement de la posture d'énonciation et d'édition.....	53
Tableau 12 : Préférences des élèves en terme de travail d'écriture.....	61
Tableau 13 : Apprentissages perçus des élèves	63
Tableau 14 : Peurs exprimées par les élèves.....	64
Tableau 15 : Plaisirs que les élèves associent à l'écriture.....	65
Tableau 16 : Difficultés éprouvées par les élèves	66
Tableau 17 : Textes préférés de camarades	67
Tableau 18 : Textes dont les élèves sont le plus fier.....	69

ANNEXES

Présentation des albums de référence

Je présenterai ici les albums principaux ayant servi de référence aux travaux d'écriture donnés aux élèves, dans l'ordre des travaux d'écriture faits en classe.

Variation 1 :

Loup y es-tu, de Charlotte Mollet, Ed. Didier Pirouette :

Cette version se base sur la comptine classique « Promenons-nous dans les bois », avec une alternance de questions appelant le loup et des réponses de ce dernier, au fil desquelles il s'habille progressivement avant d'annoncer qu'il viendra « manger » ses trouble-fêtes. Le texte se conclut à nouveau sur la comptine enfantine : «... mais comme il n'y est pas, il nous mangera pas.» Menace réelle ou loup absent ...

Je m'habille et... je te croque !, de Bénédicte Guettier, Ed. Ecole des loisirs

Ici on n'entend que la voix du loup-garou, qui s'adresse directement au lecteur. Comme dans le premier texte il s'habille progressivement (les éléments d'habillement varient par rapport au premier texte, parfois amusants), avant d'annoncer « J'arrive !! Miam !! ». Que ou qui va-t-il manger ? Est-il réellement menaçant ? Les illustrations donnent un ton humoristique (ex : caleçon à poids, graphisme BD) à ce petit album au format vertical, s'ouvrant par le haut comme un calendrier. tout en montrant un loup aux grandes dents acérées...

Suite 1 :

Il neige, Uri Shilevitz, Kaléidoscope, 1998

Une ville grise sous un ciel gris. Quelques flocons arrivent. Tombent, fondent, se font remplacer par de nouveaux flocons. Un enfant répète « Il neige », alors qu'autour de lui les adultes ne sont que contradiction. « Pas de neige » répètent la radio et la télévision. *C'est à cet endroit que nous arrêtons l'histoire, demandant aux élèves de prendre en charge la suite.*

L'auteur termine son texte dans un tourbillon de neige, où les flocons n'écoutent ni radio ni télévision et recouvrent la ville, devant les yeux de l'enfant heureux. « Il neige », conclut-il. Les illustrations questionnent encore la frontière du rêve et du réel dans cette description de la tempête, avec des jouets et personnages sortant de boutiques et d'images pour se joindre à l'enfant.

Suite 2 :

Deux grenouilles, Chris Wormell, Kaléidoscope, 2003

Deux grenouilles sur un nénuphar, l'une tient un bâton pour se protéger de l'éventuel chien d'un éventuel lanceur de javelot qui pourrait arriver jusque de leur côté de l'étang, l'autre perplexe, moque sa peureuse compagne et riant aux éclats la met plutôt en garde contre les hérons ou les brochets... *C'est ici que nous avons coupé l'histoire. Laquelle des deux allait avoir raison ?*

La réponse de l'auteur combine toutes ces options : la grenouille riant tant et tant tombe dans l'étang, attirant le brochet qui s'apprête à manger les deux grenouilles. Arrive alors un héron, qui happe les grenouilles à la barbe du brochet, mais le bâton de la première grenouille bloque la mâchoire du grand oiseau, libérant les prisonnières. Les grenouilles nagent jusqu'au rivage, et s'enfoncent dans la forêt pour s'armer à nouveau d'un précieux bâton... « C'est pourquoi elles manquèrent le champion de javelot qui ce matin-là faisait le tour de l'étang avec son chien... »

Variation 2 :

Quel radis, dis donc !, Praline Gay-Para & Andrée Prigent Didier Jeunesse, 1998

L'histoire d'un papi qui cherche à arracher un radis surdimensionné (qui « dépasse la cheminée ») de son jardin. N'y arrivant pas, il appelle la mamie. Il tirent à deux mais n'y arrivent toujours pas. L'histoire se répète avec la petite-fille, puis avec le chat. Mais c'est finalement grâce à la souris que toute l'équipée arrive à tirer ce gros radis. « ...et tous tombent sur la souris qui va dans son trou en criant coui, coui, coui ! Et l'histoire est finie. »

Le navet, Conte russe, Stroeva., Flies France

Ce conte russe est construit avec l'exact même structure mais dans un style narratif beaucoup plus synthétique (« Pépé appelle mémé ; mémé s'accroche à pépé, pépé au navet ; ils tirent et retirent, ne peuvent le sortir !) avec des

personnages légèrement différents : pépé, mémé, bébé, toutou, minou, mulot, qui tirent un navet plutôt qu'un radis.

Insertion 1 :

Bon anniversaire Myrtille !, Didier Levy & Gilles Rapaport, circonflexe, 2000

Une collection de lettres d'anniversaire pour la mystérieuse Myrtille... mais qui est-elle ? Chaque nouvelle lettre, et son illustration, dévoile de nouveaux indices... Jojo, la copine la mouche, le ver solitaire, Nini la puce et les autres nous amènent à découvrir progressivement l'identité de cette jolie... vache !

Variation 3 :

Dans le noir, Gita Wolf, Sirish Rao et Rathna Ramanathan, Editions Tourbillon

Cinq amis rentrent d'une fête dans la nuit noire, quand en chemin ils se heurtent à quelque chose. Chacun déduit l'identité de la chose mystérieuse selon la partie qu'il a pu en toucher à tâtons et à travers le filtre de ses activités habituelles : le maçon imagine un mur, le pêcheur une pieuvre, le bucheron un arbre, le cavalier un fouet et le musicien un clairon. Se retrouvant plus loin sur le chemin, aucun n'est d'accord, jusqu'à ce que le jour du lendemain leur révèle la réponse... que l'album nous révèle en image (un éléphant), posant la question au lecteur : « Avaient-ils tort ? Ou avaient-ils raison ? »

La chose, Abdallah M. Attayeb, Editions Grandir

Dans cette version, ce sont cinq aveugles au sortir d'un village qui tombent sur cette chose mystérieuse. A nouveau, chacun à son tour imagine une réponse différente : un arbre, une lance, un mur, un serpent, une peau d'animal. Une dispute éclate, avant qu'un homme de passage leur dise qu'ils ont tous raison... « Cet homme doit être idiot ou bien il se moque de nous. » concluent les cinq compères. L'album à nouveau nous donne la réponse par l'illustration d'un éléphant, cette fois-ci les lecteurs ont l'avantage sur les personnages qui eux n'ont pas résolu leur mystère...

Sept souris dans le noir, Ed Young, Editions Milan

Sur le même principe, ce sont maintenant sept souris aveugles qui se trouvent face à cette énigme. Elles fuient et reviennent une par une, chaque jour de la semaine suivante. Le lundi l'une croit reconnaître un pilier, le mardi une autre un

serpent, le mercredi une troisième une lance, le jeudi la quatrième une falaise, le vendredi la cinquième un éventail qui aurait bougé, et finalement le samedi la dernière une corde. Il faut attendre le dimanche pour que la septième souris comprenne qu'il s'agit d'un seul et même être combinant toutes ces caractéristiques : un éléphant ! L'histoire se conclut sur une morale : « Savoir un peu est mieux que rien, mais le sage ne connaît vraiment que ce qu'il a vu en entier ».

Suite 3 :

Le Papa Loup, de Grégoire Solotareff In Un jour, un loup, école des loisirs

Un jeune lapin se perd dans les bois et au lieu d'être retrouvé par ses parents comme à l'habitude, il est ramassé par un vieux loup gris, gardien de la forêt.

Effrayé, le jeune lapin supplie le loup de ne pas le manger, alors que celui-ci lui assure qu'il ne mange que les lapins « très vilains » et donc ne le mangera pas avant de l'emmener sur son dos. Mais apparemment, le loup hésite encore : manger ou ne pas manger ce petit lapin ? *C'est ici que l'histoire a été interrompue pour les élèves... que va décider le loup ? Que va-t-il advenir du jeune lapin qui cherche ses parents ?*

L'auteur nous montre ensuite un loup sentimental, revivant ses propres souvenirs sur le dos de son père, finalement attendri par ce frêle lapin. Ensemble ils trouvent les traces des parents-lapins, le loup laisse partir son compagnon, l'invitant à revenir le voir plus tard, « seulement s'il en a envie ».

Variation 4 : réécriture de la variation 1, après lectures supplémentaires de :

Mon Ballon, Mario Ramos, Pastel, 2012

Loup, loups y es-tu, Mario Ramos, Ed. Pastel-l'Ecole des loisirs, 2006

Loup noir, Antoine Guillopé, Les albums casterman, 2004

Dans le fil 1 :

Séries de 5 livres lus, tous écrits sous forme de listes

Aujourd'hui on va... Mies van Hout traduit du néerlandais par Julie Duteil, Minedition 2012

Bonsoir lune, Margaret Wise Brown & Clement Hurd, Ecole des loisirs, 1981

Le grand livre des peurs, Emily Gravett, Kaléidoscope 2008 (avec ses illustrations riches en informations textuelles supplémentaires et des caches à soulever pour faire des découvertes)

« *Le thé aux larmes* », dans *Hulul*, Arnold Lobel, Ecole des loisirs 1976

Liste de mes plus grandes peurs, S. Morgenstern, Calisson Ed., 2012

Insertion 2 :

Le Chat de Mathilde, Emily Gravett, Kaléidoscope, 2012

Écrit également comme une liste, cet album joue sur la contradiction (subtile) texte-image. De page en page, le texte nous dit ce « qu'aime le chat de Mathilde », puis de page en page, la phrase précédente est barrée pour nous annoncer une nouvelle passion du chat de Mathilde. Des pelotes de laine, aux cartons, au tricycle, jusqu'à l'histoire du soir, les illustrations montrent une Mathilde en joie, en costume de chat, et un chat dubitatif, inquiet, voir effrayé. Puis arrive la dernière page qui rétablit la vérité : le chat de Mathilde n'aime PAS... toute la liste des activités précédentes. Le chat de Mathilde aime... Mathilde.

Graphiques

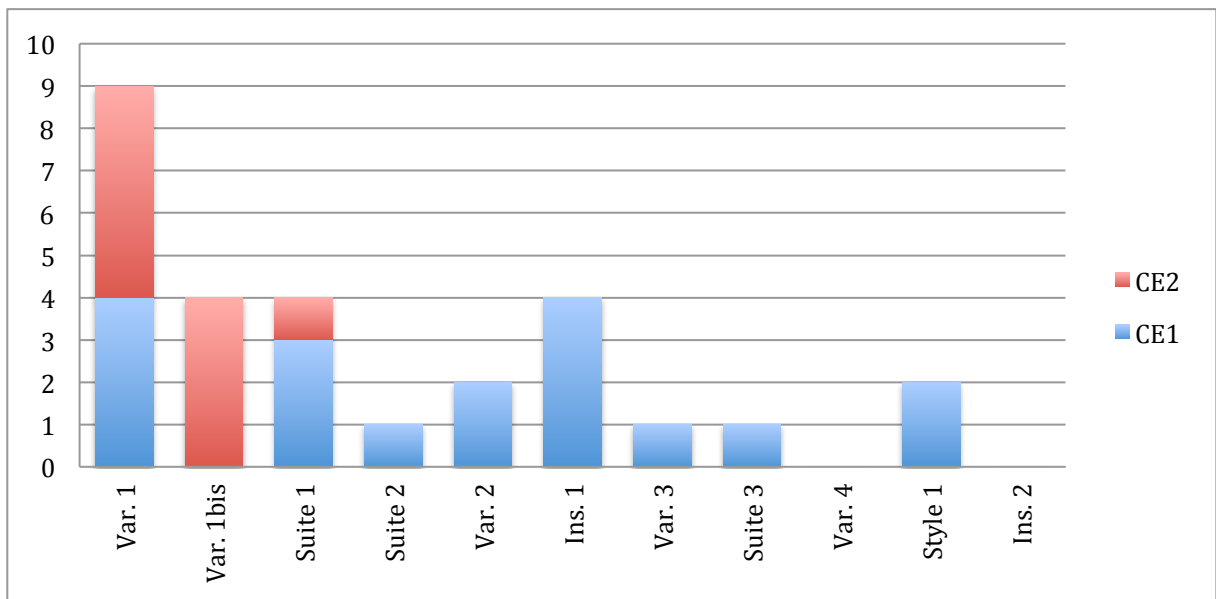


Figure 3 : Nombre d'élèves non-scripteurs par consigne

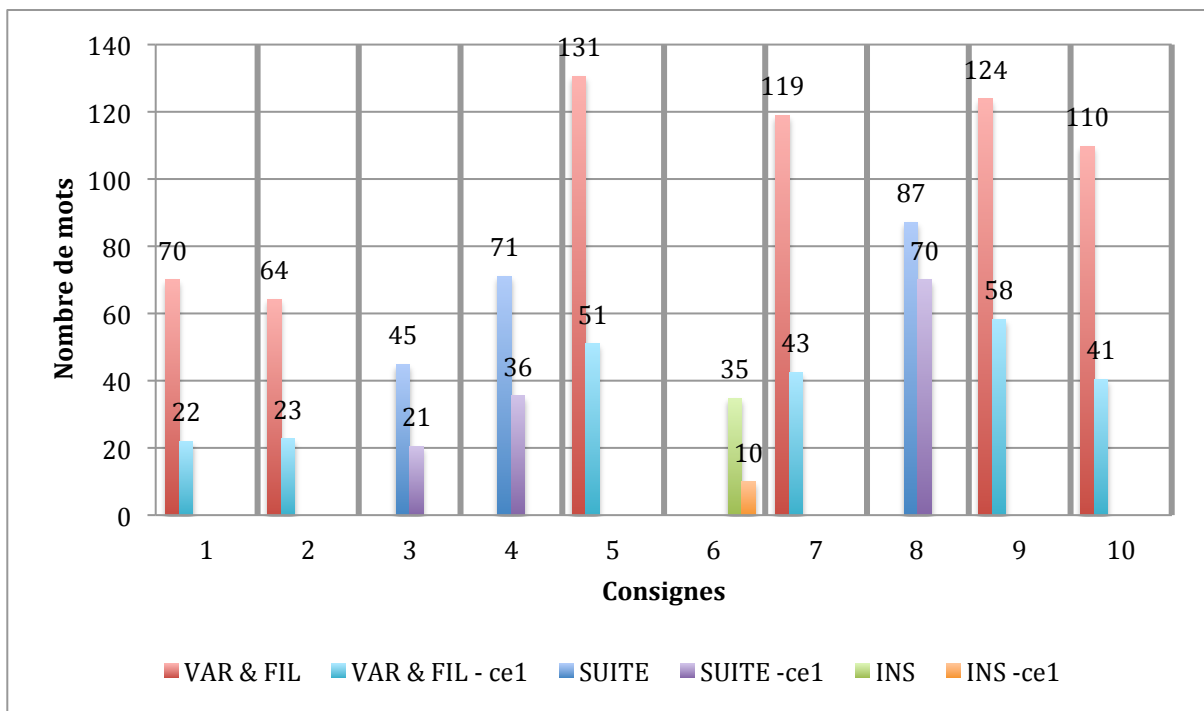


Figure 4 : Longueur moyenne (aplanie) des productions d'élèves par consigne

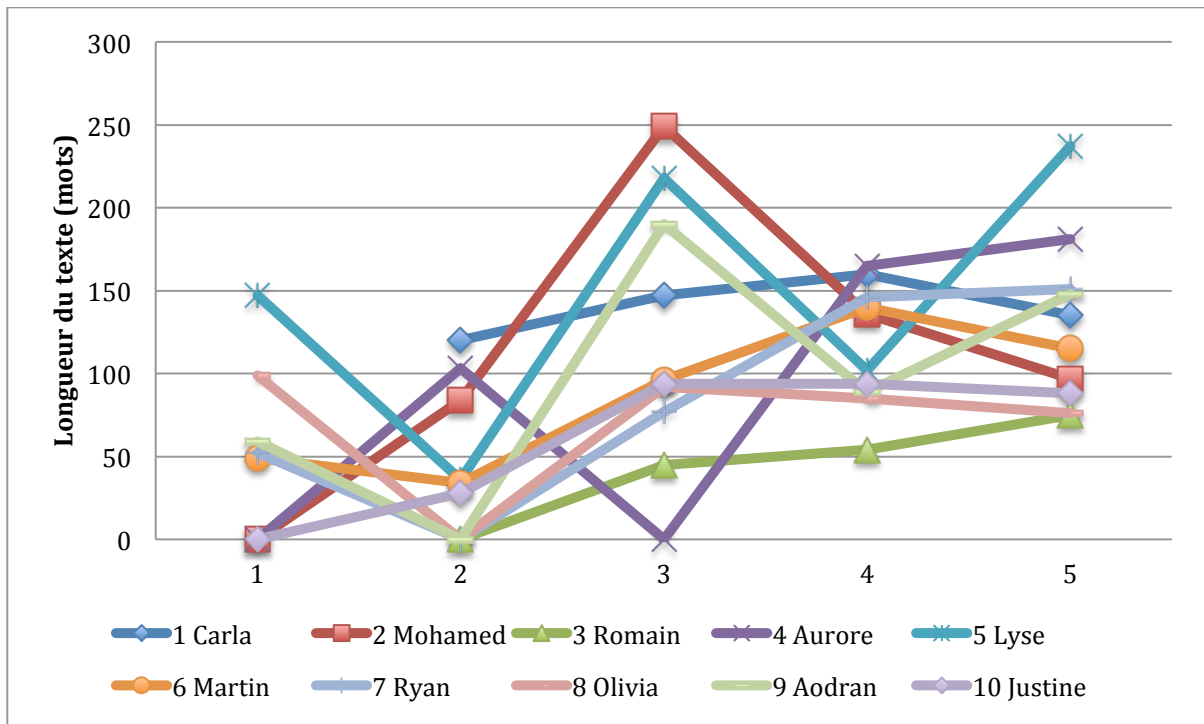


Figure 5 : Longueur des textes par élèves (CE2) - variations

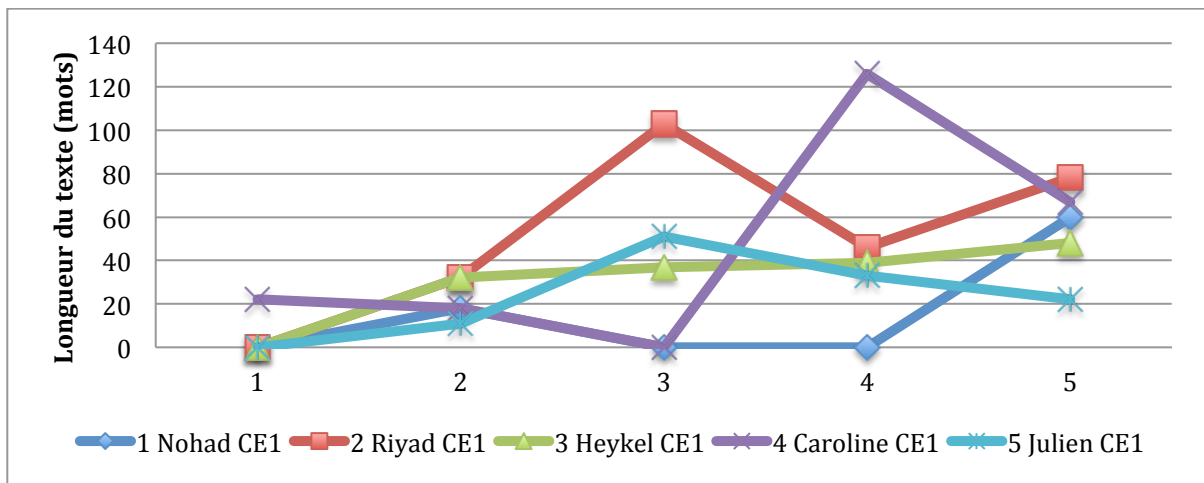


Figure 6 : Longueur des textes par élèves (CE1) - variations

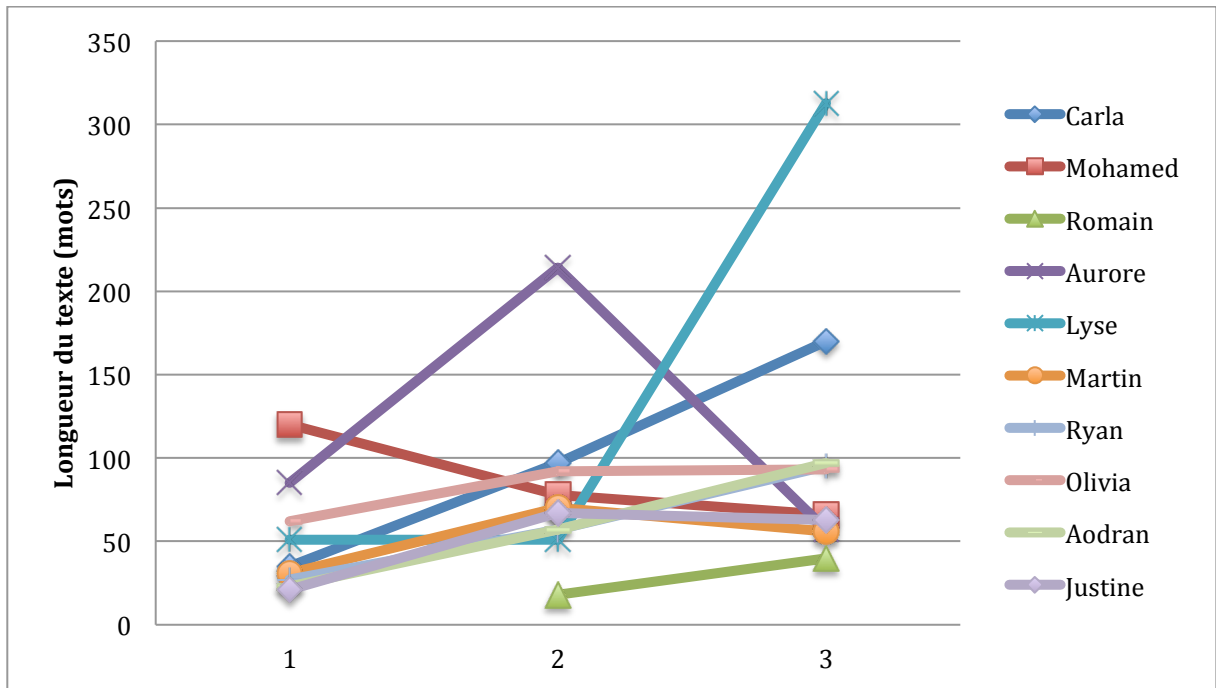


Figure 7 : Longueur des textes par élèves (CE2) – suites

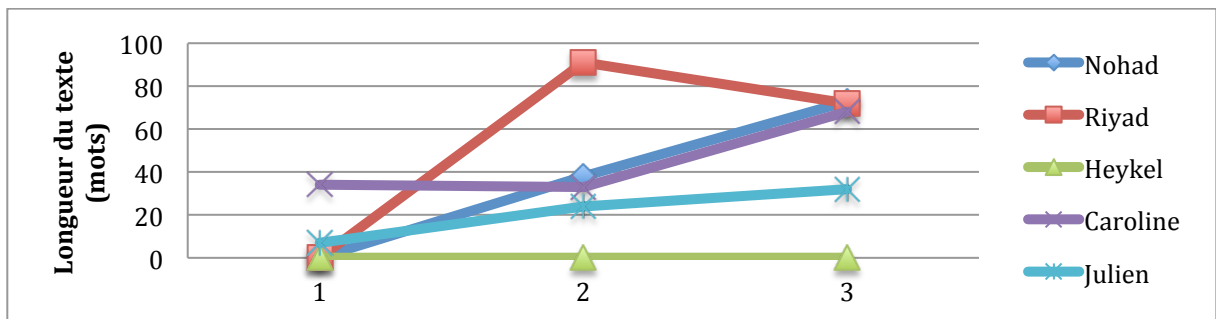


Figure 8 : Longueur des textes par élèves (CE1) - suites

Exemples supplémentaires d'insertions (Le chat de Mathilde)

Voici quelques productions supplémentaires sur le travail d'insertion à partir du texte *Le chat de Mathilde*. Cette page présente le contraste entre le travail de deux élèves ayant proposé la même phrase écrite : dans le premier cas l'illustration rend le texte concordant, dans le second elle le rend déviant (le chat aime l'activité).



Ici, l'élève a trouvé le jeu narratif auquel se livre l'auteur, avec un chat subissant les plaisirs de Mathilde. Il y a inversion des déguisements par rapport à l'album : ici la chat est déguisé comme Mathilde, dans l'original, c'est Mathilde qui porte un costume de chat.



La production qui suit est un exemple de texte déviant sur un critère : le chat n'aime effectivement pas l'activité citée... mais rien n'indique que Mathilde, elle, l'aime.



Laurenne FABRE

**« Favoriser l'émergence d'une position d'auteur »
(en français)**

Résumé :

Comment se fait-il que l'acte d'écrire soit si souvent perçu par les élèves comme une contrainte, potentiellement désagréable voire effrayante si ce n'est insignifiante, plutôt que comme une opportunité d'être? Quelle approche de l'écriture littéraire pourrait permettre aux élèves de l'approprier, de s'en emparer, d'en goûter les récompenses?

L'école semble encore donner peu de place à une pratique de l'écriture qui serait libératrice pour les élèves, ces derniers restant alors frileux à la prise de risques, en proie à des sentiments négatifs vis à vis de l'acte d'écrire. Paradoxalement, cette même école pose de fortes exigences sur les compétences d'écriture de ses élèves, laissés seuls pour combler l'écart entre leurs capacités et envies réelles et les attentes de leur milieu scolaire.

Or, l'écriture littéraire, épaisse et complexe, cherchant toujours des façons de questionner et de jouer avec son lecteur envisagé, demande à être découverte par le tâtonnement et l'expérimentation, découverte le long de laquelle il faut savoir guider les élèves patiemment et joyeusement.

La présente recherche postule qu'une position d'auteur peut s'acquérir dès le plus jeune âge, et propose la mise en place du protocole d'écriture développé par l'équipe de Pierre Sève, enseignant chercheur au Laboratoire ACTÉ.

Ce mémoire fait état des résultats de neuf mois de pratique hebdomadaire d'écriture littéraire avec des élèves de CE1-CE2, mettant en lumière les différents choix d'auteurs qu'ils ont su investir, leur attitude vis à vis de cette expérience d'écriture, et les facteurs amenant à une relation positive avec de l'acte d'écrire.

Mots clés : écriture littéraire, position d'auteur, école, élève

**Helping students find their writer's stance
(en anglais)**

Abstract :

Why is it that the act of writing is so often perceived by students as a painful, if not dreadful or worse, useless, obligation, when it could become an opportunity of being? What approach of literary writing could allow students to make it their own, to have a taste for its rewards?

French schools seem to leave little room for a liberating writing activity for students, who remain fearful of risk-taking, prey to negative feelings towards the act of writing. Paradoxically, this same school system rests high demands on the writing abilities of its students, left alone to fill the gap between their actual capacities and desires and the expectations of their school environment.

However, literary writing, thick and complex, always searching for ways to put questions in the mind of its projected reader and to play with him, longs to be discovered through experimentation, trials and errors, a discovery along which we must guide our students patiently and joyfully.

This research postulates that a writer's stance can be developed from the earliest school days, and presents the application of a writing protocol proposed by the research group headed by Pierre Sève, university lecturer and researcher from the Laboratoire ACTÉ.

This master's dissertation reports on the results of nine months of weekly literary writing practice with students in years 3 and 4 (the French CE1 and CE2), bringing to light the different writer's choices they invested, their attitude towards this writing experience and the factors necessary to the arising of a positive relationship to the *act of writing*.

Keywords : literary writing, writer's stance, school, student