HAL
open science

Écrire à partir d'un film d'animation en version originale : découvrir l'utilité et le pouvoir de l'écrit

Vincent Rigoulet

▶ To cite this version:

Vincent Rigoulet. Écrire à partir d'un film d'animation en version originale : découvrir l'utilité et le pouvoir de l'écrit. Education. 2016. dumas-01371798

HAL Id: dumas-01371798
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01371798v1

Submitted on 26 Sep 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.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Université Grenoble Alpes

Université Savoie Mont Blanc

Année universitaire 2015-2016

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Écrire à partir d'un film d'animation en version originale : découvrir l'utilité et le pouvoir de l'écrit

Présenté par Vincent Rigoulet

Écrit scientifique réflexif encadré par Sébastien Arfouilloux

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Vincent RIGOULET

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Film à partir d'un film d'animation en version originale : découvrir l'utilité et le pouvoir de l'écrit

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Chambéry,
le 15/05/2016

Signature de l'étudiant(e)

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif MEEF dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Vincent RIGOULET

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :
Elsa à partir d'un film d'animation en version originale : découvrir l'utilité et le pouvoir de l'écrit

, agissant en l'absence de toute contrainte,

☐ **autorise** ☐ **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Chamonix le 15/05/2016

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

" Bon pour accord "

V. Rigoulet

[1] La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

[2] Entourer la mention choisie

Sommaire

Introduction **6**

État de l'art **7**

1. Spécificité et fonctions de l'écrit 7

1.1 Communication à distance et propagation dans l'espace 7

1.2 Conservation et communication dans le temps 7

1.3 Développer la conscience de soi, de la langue et d'autrui 8

2. Comment écrit-on ? : analyse(s) du processus rédactionnel 9

2.1 Le modèle de Hayes et Flower 9

2.2 Limites 10

3. Les didactiques de l'écrit à la lumière du programme 2016 11

3.1 Le modèle de Hayes&Flower présent mais adapté aux apprenants 11

3.2 Le rôle des écrits intermédiaires 12

3.3 Ecrire pour être lu, lire pour écrire, être lu pour réécrire : la marque du groupe de recherche Ecouen. 13

3.4 Les principes didactiques de Dominique Bucheton 15

Problématique **17**

Méthode **18**

1. Descriptif du projet « Yellow Submarine : immersion dans l'univers des Beatles » 18

2. Participants 18

3. Genèse et intérêt pédagogique du projet 18

4. Réflexion sur le genre de texte demandé 20

5. Déroulé annuel du projet 21

6. Découpage des séquences du film 21

7. Démarche générale du travail en classe, et de l'écrit réflexif 21

Procédures et résultats **22**

1. Présentation du projet aux élèves et mise en situation : compléter le langage des images 22

2. Résumé de la seconde séquence : un travail plus explicite sur la planification et la prise en compte du destinataire 23

3. Séances décrochées : à quoi sert l'écrit ? Convaincre du pouvoir de l'écrit 25

4. L'écriture d'un album individuel à partir du film : motivation et intérêt didactique 27

5. Premiers résultats de l'atelier Album 29

6. Travail de réécriture autour des premiers jets 29

7. Transfert aux autres types de résumés et récits 29

8. Pause et reprise du projet Yellow Submarine 30

9. Développements à venir et pour finir 31

Discussion et conclusion 32

Bibliographie 34

Annexes 35

Introduction

L'écriture est une tâche complexe s'il en est, demandant à l'élève la mise en oeuvre quasi-simultanée d'un ensemble de compétences intellectuelles et grapho-motrices. Le domaine de la production écrite est ainsi l'un des plus ardus pour le professeur des écoles débutant, mais aussi l'un des plus stimulants. Car si la production écrite est le champ où semble le plus peser les origines socio-culturelles, c'est également celui où l'école a pleinement son rôle à jouer dans sa lutte contre les inégalités. Nous pensons en effet que l'entrée dans la culture de l'écrit conditionne une part importante de la réussite scolaire de l'élève, et d'une manière plus générale, son épanouissement et sa participation à la société. Entrer dans la culture de l'écrit, c'est découvrir et expérimenter la spécificité et le pouvoir de l'écrit, c'est comprendre que l'on pense et s'exprime mieux en écrivant. L'écrit est ainsi le vecteur privilégie du développement de la conscience de soi, du monde et des autres. Des autres, car il oblige à se décentrer pour se mettre à la place du lecteur absent.

Pour sensibiliser mes élèves de CM2 aux exigences et pouvoirs de l'écrit, j'ai choisi de travailler, dans le cadre d'un projet annuel, à partir d'un film d'animation des Beatles, *Yellow Submarine*, diffusé en fin d'année en version originale aux élèves d'autres classes de l'école du Centre de Chamonix. Pour le rendre compréhensible à ces derniers, mes élèves ont eu à réaliser des résumés des grandes séquences du film, lesquels seront lus au fil de la projection. Ce travail à finalité orale et collective s'est doublé de la conception d'un album individuel tiré du film. L'ensemble m'a permis d'éprouver les grands principes didactiques régissant la production écrite et son apprentissage, avec une priorité accordée à la prise en compte du destinataire. Des pistes ont enfin été ouvertes pour provoquer la prise de conscience de ce pouvoir de l'écrit chez les élèves.

Après avoir exposé le cadre théorique de notre travail, nous poserons notre problématique, puis developperons la démarche adoptée pour mener ce projet d'écriture. Enfin une partie consacrée aux procédures et résultats sera suivie d'une discussion ouvrant sur la conclusion.

État de l'art

Cette section étudiera la spécificité et les fonctions de l'écrit par rapport à l'oral. Quel est le propre de l'écrit, à quoi cela sert-il d'écrire, que cela permet-il et change pour l'individu et la société ? Puis nous nous intéresserons au processus rédactionnel, au « comment écrit-on ? », en prenant comme point d'appui le modèle théorique de Hayes & Flower, qui reste une référence. Enfin, nous nous attacherons à la question du « comment apprendre à écrire à l'école ? », en exposant les courants didactiques les plus significatifs au regard du nouveau programme 2016.

1. Spécificité et fonctions de l'écrit :

La plupart des élèves de cycle 3 et au-delà considèrent l'écrit comme de l'oral transcrit, de l'oral avec les contraintes de l'écriture, au sens graphique, et de l'orthographe en plus. J'ai pu le constater en classe à travers un questionnaire ciblé dont on retrouvera les données dans la seconde partie de cet écrit réflexif. Pour faire comprendre aux élèves que l'écrit ne se limite pas aux contraintes formelles d'un simple codage de l'oral, il est important que l'enseignant soit lui-même conscient des spécificités et des pouvoirs de l'écrit. Quelles fonctions retenir de cette « technologie de la communication » ?

1.1 Communication à distance et propagation dans l'espace :

C'est la plus évidente, celle que relèvent bon nombre d'élèves : l'écriture permet de communiquer avec des personnes éloignées. Les lettres sont ainsi souvent citées. Transmission d'un message à distance mais aussi démultiplication de la transmission : alors qu'un message oral se limite à l'auditoire direct de l'orateur, le livre permet de disséminer la parole dans l'espace en l'absence de l'auteur. L'invention de l'imprimerie a ainsi accéléré la propagation du message chrétien par la Bible.

1.2 Conservation et communication dans le temps :

Elle est rarement perçu par les élèves, car elle échappe à leur temporalité, à leur vécu immédiat : l'écrit permet de conserver et de transmettre les savoirs, les expériences individuelles et collectives à travers les âges. Les textes d'une personne ou d'un groupe lui survivent, peuvent se

passer d'une génération à l'autre. L'écrit, en tant que mémoire externe et durable, est ainsi au fondement de notre culture occidentale, qui est culture de l'écrit. Celui-ci permet l'accumulation des savoirs, trait essentiel de notre civilisation. Avec l'écriture, nous sommes sortis de la tradition orale qui est répétition/transmission du même. Dans les peuples sans écriture, chaque individu est contraint de mémoriser tout le savoir qui lui est nécessaire. Ce travail de mémorisation est autant de place prise à la réflexion. C'est là que la fonction de conservation des savoirs ouvre au pouvoir réflexif de l'écrit.

1.3 Développer la conscience de soi, de la langue et d'autrui :

Aux deux fonctions précédentes, les élèves ont beau jeu d'objecter : les nouvelles technologies permettent d'enregistrer, de conserver et de transmettre l'oral sur support externe (radio, disques, etc.). Il est donc important de leur faire prendre conscience de la fonction réflexive irremplacable de l'écrit. En effet, parce qu'elle s'est spacialisée sur la feuille ou l'écran, la pensée peut se reprendre, se développer, s'approfondir, se modifier, se réorganiser. Mieux, l'écrit permet au sujet de reprendre sa pensée, mais également celles des autres objectivées dans l'écrit, et réciproquement. Il n'y a donc pas simple accumulation de connaissances mais transformation de celles-ci par l'écrit, comme outil de réflexion individuelle et collective. L'écrit, car il permet des opérations intellectuelles impossibles à l'oral, est ainsi un puissant transformateur cognitif et social. Il ne change pas simplement le contenu des pensées, en quantité et qualité, mais aussi le sujet pensant : ce dernier se voit modifié par ses pensées nouvelles issues du retour réflexif sur ses pensées antérieures fixées dans l'écrit. Aussi, écrire n'est pas dire ce que l'on pense, comme la transcription d'une pensée dèjà là dans la tête, mais c'est bien dans et par l'écrire que l'on pense mieux, et, osons-le dire, que le sujet se construit pleinement. En effet, dans un même mouvement dialectique, l'écriture développe la conscience du langage, de soi et d'autrui. Nous l'avons dit, l'écrit permet la mise à distance nécessaire à la construction de soi : en écrivant le sujet éprouve sa capacité à réfléchir sur lui-même et sur ses pensées, il expérimente son pouvoir de les dépasser et de se dépasser lui-même en les reprenant. Mais l'écrit oblige aussi à prendre conscience de la nature de la langue : parce qu'il n'a pas la spontanéité de l'oral, dans lequel le langage s'exerce naturellement, parce qu'il est forcement volontaire, et parce qu'il est observable dans l'espace de la page, l'écrit révèle les dimensions syntaxiques, sémantiques et phonologiques de la langue. Enfin, l'écrit oblige à développer l'empathie et la prise en compte d'autrui. En effet, en situation de communication différée, l'absence de l'autre nous oblige à nous ouvrir à lui, à le rendre présent à

nous-mêmes : pour se faire comprendre, il faut se mettre à sa place, car contrairement à l'ici-maintenant de la discussion orale, l'interlocuteur n'est pas là pour interrompre et demander des clarifications immédiates sur les propos. Le lecteur ne peut pas non plus s'appuyer sur les signes non verbaux (intonation, mimiques, etc.) pour interpréter le message. Ecrire, c'est donc « faire avec l'autre absent », formule empruntée à Jacques Bernardin, lequel précise : « L'écriture demande au scripteur d'alterner implication et distance, d'être soi-même et l'autre. Pas d'écriture véritable sans relectures multiples où l'on s'efforce d'être étranger à son propre texte afin d'en tester la recevabilité, la cohérence mais aussi l'intérêt et la pertinence selon l'interlocuteur pressenti et les enjeux de la situation. » (1) Et ailleurs d'ajouter : « Il faut gérer conjointement ce qui est à dire (recherche, mise en relation, organisation des idées) et l'attention aux éléments linguistiques qui servent l'intercompréhension dans la situation de communication différée.

Nous retrouvons ici les fondementaux du processus rédactionnel tels que décrits par Hayes et Flower au début des années 80. Leur modèle théorique, bien que discuté et complété, reste la matrice des travaux récents. Il nous servira ainsi de référence dans notre deuxième partie.

2. Comment écrit-on ? : analyse(s) du processus rédactionnel

2.1 Le modèle de Hayes et Flower :

Introduit par Fayol en France dans les années 90, il comprend trois composantes :

1) L'environnement de la tâche : il regroupe les éléments externes au scripteur qui influencent l'écriture : le(s) destinataire(s) du texte, le type de texte, le thème du texte, le but du texte, le support du texte, le contexte d'écriture, la motivation de l'écrivant etc... Une fois que le processus d'écriture a commencé, la portion de texte qui a déjà été écrite entre dans les composantes de l'environnement.
2) La mémoire à long terme : le scripteur puise dans celle-ci les connaissances nécessaires à l'écriture : connaissance du destinataire/public visé ; connaissances sur le thème ; connaissances sur le type textuel, connaissances de plans d'écriture, connaissances linguistiques et rhétoriques.
3) Le processus de production de texte : il s'agit de l'actualisation des connaissances puisées dans la mémoire à long terme à travers trois grandes opérations :

- La planification de la tâche et du texte, qui comprend l'analyse de la situation et des enjeux, le choix de stratégie d'action (gestion du temps, des outils, des aides, des recherches à effectuer sur

le sujet, etc.), la récupération, la sélection et l'organisation des idées jugées pertinentes au regard du sujet, du destinataire et du contexte de la tâche.

- La mise en texte, soit la rédaction à proprement parler, qui demande une gestion à plusieurs niveaux : lexique, syntaxe, cohérence et cohésion textuelle, ponctuation etc...

- La révision, c'est-à-dire l'ensemble des opérations de retour sur le texte, dont la réécriture et la correction ne sont qu'un aspect. Il s'agit de manière générale de relire son écrit à l'aune du projet initial, d'évaluer si le texte écrit correspond au texte désiré, en vue d'éventuelles modifications. Cette révision peut être linguistique, mais aussi porter sur le contenu du texte ou encore sur sa structure. En se relisant en cours d'écriture le scripteur peut finalement juger son plan non pertinent, et le revoir, c'est-à-dire replanifier. De même, de nouvelles idées peuvent lui survenir en écrivant, qui peuvent l'amener soit à revoir son plan ou à insérer ce nouveau contenu dans le texte existant. C'est toute l'originalité du modèle Hayes et Flower : les différentes opérations ne sont pas de simples étapes successives d'un processus linéaire, ce sont des processus concomitants qui interagissent continuellement lors de l'écriture. C'est une rupture totale avec le modèle des trois phases d'avant, qui correspondait à celui de la rédaction traditionnelle : un plan suivi d'un brouillon rédigé et d'une mise au propre, soit la correction orthographique et la recopie soigneuse du brouillon mis aux normes.

2.2 Limites :

Le modèle d'Hayes et Flower a été abondamment discuté mais nous rentiendrons la principale critique pour le domaine qui nous concerne : ce schéma est essentiellement valable pour les scripteurs expérimentés, « biens dans l'écrit ». En effet, un enfant ou un apprenti scripteur ne peut maîtriser simultanément les différents processus en jeu, sous peine de se retrouver rapidement en surcharge cognitive. D'autres obstacles peuvent se présenter en amont de l'écriture : des représentations négatives de celle-ci, ou au contraire sa sacralisation, comme une activité haute et autre, « pas pour soi ». Yves Reuter a ainsi montré que l'écriture est avant tout une pratique sociale, engageant certes des savoirs et des opérations cognitives, mais aussi des valeurs, des représentations, des habitudes, des investissements psycho-affectifs qui peuvent stimuler ou au contraire bloquer l'écriture, qui plus est en contexte scolaire, lequel véhicule ses propres représentations positives ou négatives auprès des élèves et des familles.

En résumé, on pourrait dire que l'écrivant décrit par Hayes et Flower est un écrivant motivé et expérimenté : il a envie et l'habitude d'écrire, il sait pourquoi il le fait, pour qui, et il sait comment

faire. Tout l'enjeu de l'enseignement de l'écrit est donc de trouver les voies et moyens pour permettre aux élèves d'entrer et de progresser sereinement dans le monde de l'écrit.

3. Les didactiques de l'écrit à la lumière du programme 2016 :

Pour cette partie, nous nous appuyerons sur la section production d'écrits des nouveaux programmes 2016, qui selon nous intègre les avancées didactiques des dernières décennies :

Produire des écrits variés, (plusieurs composantes): ***Planifier*** *(trouver des idées, les organiser)* ***Formuler*** *(mettre en mots : choix lexicaux et syntaxe, matériau linguistique)* ***Transcrire*** *(écrire le texte)* ***Réviser*** *(réécrire en améliorant le texte)*	*Caractéristiques et spécificités :* *- Des textes littéraires en rapport avec les genres étudiés en lecture* *- Des textes propres aux différentes disciplines* *- Des écrits sociaux en lien avec un projet (articles, lettres, pages web)* *Fonctions et formes des écrits pour raconter, décrire, expliquer, argumenter, dialoguer, prescrire* *Processus de l'écriture*	- Activités reliant écriture et lecture au sein de séquences d'enseignement (projets d'écriture, écriture créative). - Écriture en plusieurs temps, seul ou à plusieurs en prenant appui sur des écrits intermédiaires (brouillons, notes, dessins, cartes mentales, listes), sur des modèles et des textes génératifs, des textes avec des structures répétitives, facilement reproductibles. - Réflexion sur les différentes stratégies d'écriture. - Utilisation d'outils d'écriture (guides de relecture, traitements de texte, correcteurs orthographiques, dictionnaires en ligne).
Prendre en compte les normes de l'écrit *(pour formuler, transcrire et réviser)*	*Cohérence du texte (connecteurs logiques, temporels, reprises anaphoriques, temps verbaux)*	- Élaboration de grilles typologiques d'erreurs (de l'analyse du texte à l'écriture des mots). - Construction de stratégies de révision, utilisation de grilles

3.1 Le modèle de Hayes&Flower présent mais adapté aux apprenants :

Dans la colonne *caractéristiques et spécificités*, l'accent est mis sur l'écriture comme un processus. C'est le mérite du modèle de Hayes et Flowers, il a permis de déplacer l'attention des enseignant de l'analyse de la copie comme produit fini à l'analyse du processus rédactionnel. Il s'agit désormais d'observer et d'accompagner l'activité des élèves en cours d'écriture, et d'évaluer le chemin parcouru, plus que le résultat.

Deuxième apport de Hayes et Flowers : l'écriture est un processus décomposable. Apprendre à écrire, c'est apprendre à maîtriser les composantes identifiées et analysables de la production d'écrit. On retrouve dans les programmes 2016 les trois grandes opérations en jeu : planifier, formuler, réviser (même si comme nous le verrons plus tard le sens du terme révision est plus réduit que chez Hayes et Flower). Il serait donc possible de fractionner l'activité d'apprentissage de l'écrit, en prévoyant des séances ciblant telle ou telle opération. Question que l'on peut se poser à la

lecture des nouveaux programmes : ces composantes sont-elles des étapes à suivre linéairement pour bien écrire un texte de A à Z, alors que le modèle de Hayes Flowers met l'accent sur la récursivité des opérations ? Ce serait dans ce cas revenir au modèle de Rohmer (1965), et à ses trois phases :

· la préécriture : planification et recherche d'idées

· l'écriture : rédaction du texte

· la réécriture : correction de la forme et du fond.

Une lecture restreinte du programme 2016 pourrait laisser penser à un retour en arrière, au motif que la récursivité des opérations n'est pas accessible à l'apprenti écrivant : celui-ci ne peut activer les différentes composantes en même temps, il doit en premier maîtriser chacune des composantes avant de pouvoir les faire interagir dans ce va-et-vient incessant entre planification/ écriture/relecture-révision. Ce qui plaiderait en faveur d'une écriture par étape : le programme parle d' « une écriture en plusieurs temps ». De même, ici on voit que la révision est limitée à la réécriture, alors que chez Hayes et Flower, ce n'est qu'un élément de la révision, qui est plus conçue comme une pause en cours d'écriture, pour relire/évaluer/réajuster le texte en élaboration. Mais là encore, au niveau des mots, de la phrase et même du paragraphe, cette capacité double à écrire et, quasiment dans le même temps, à relire/évaluer/modifier son écrit n'est pas à la portée de l'apprenti écrivant. L'enfant ne peut faire retour sur son texte qu'une fois qu'il a été écrit. D'où une logique en deux temps, une phase d'écriture du texte suivi d'une réécriture. Cependant n'y voyons pas un retour au modèle linéaire traditionnel, à la séquence plan-brouillon-copie finale, loin s'en faut. Relisons : *« Écriture en plusieurs temps, seul ou à plusieurs en prenant appui sur des écrits intermédiaires (brouillons, notes, dessins, cartes mentales, listes), sur des modèles et des textes génératifs, des textes avec des structures répétitives, facilement reproductibles. »* On passe du brouillon unique individuel aux écrits intermédiaires élaborés seul ou à plusieurs. Arrêtons nous sur cette notion d'écrits intermédaires qui occupent le devant de la scène didactique.

3.2 Le rôle des écrits intermédiaires :

« Brouillons, notes, dessins, cartes mentales, listes » : six types d'écrits intermédiaires en vue d'un écrit abouti. Chacun peut permettre d'accompagner, de matérialiser, de donner forme et contenu à l'une des opérations du processus rédactionnel : la liste peut servir d'aide-mémoire lors de la planification, tout comme la carte mentale, le dessin ou les notes. Celles-ci comme le brouillon

interviennent dans la formulation. Leur prescription dans les programmes est une nouveauté riche : alors que le brouillon a tendance à bloquer l'élève dans la transcrition du flux linéaire de l'oral, du mot à mot, sans vision d'ensemble, les listes, cartes mentales et dessins permettent de tirer parti de la spatialisation de l'écrit et de mener de nouvelles opérations intellectuelles : ordonner, catégoriser, comparer, déplacer, supprimer des éléments signifiants.

Si les écrits intermédiaires mis en avant ici interviennent surtout lors de la planification, c'est car cette opération est celle qui fait le plus souvent defaut chez les élèves. Or c'est la plus cruciale puisqu'elle détermine la révision : pas de révision possible sans planification, c'est-à-dire sans définition d'un projet d'écriture à l'aune duquel évaluer son écrit. D'où des révisions qui se cantonnent souvent à des corrections de surface (orthographe, ponctuation).

Cependant, la planification ne se limite pas à l'organisation des informations. En amont de celle-ci il y a leur sélection en fonction d'un projet d'écriture déterminé par la connaissance du destinataire, l'effet recherché sur lui, le but du texte, son genre ou domaine de référence. Il est déterminant que l'écrivant sache qu'il écrit dans l'optique d'être lu. C'est la dimension d'interraction sociale qui manque au modèle de Hayes et Flower, dans lequel le processus est une confrontation entre le scripteur et son texte qu'il relit/révise seul.

3.3 Ecrire pour être lu, lire pour écrire, être lu pour réécrire : la marque du groupe de recherche Ecouen.

Leur ouvrage **Former des enfants producteurs de textes** (1988) fit date car il visait à faire prendre conscience aux élèves que la situation de communication préside aux productions. Citons-le :

« C'est pourquoi nous attachons tant d'importance :

- au fait qu'il y ait toujours un enjeu réel et un destinataire effectif à leurs écrits (= des élèves)
- au fait qu'ils s'entraînent à cerner avec précision pour chacune de leurs productions les paramètres suivants : relation de statut entre énonciateur et destinataire, but, enjeu, et objet même de la communication (référent) ; qu'ils perçoivent qu'un destinataire n'est pas un simple récepteur, mais un véritable coélaobateur du texte.

On le voit, la démarche vise à inscrire l'écriture dans un projet réel pour permettre à l'écrivant de trouver du sens à ce qu'il fait. On retrouve ce souci dans les programme 2016 avec l'alinéa : *« - Des écrits sociaux en lien avec un projet (articles, lettres, pages web) »*. Il doit être clair dans l'esprit des élèves que : 1) on écrit pour communiquer, et cela ne peut bien se faire qu'en prenant en compte son destinataire et ses spécificités. 2) On écrit à quelqu'un dans un but : *« pour raconter,*

décrire, expliquer, argumenter, dialoguer, prescrire », ce sont les *« fonctions et formes »* de l'écrit rappelées par les nouveaux programmes. 3) On écrit en s'inscrivant dans un genre d'écrit. Cela suppose une connaissance de ces genres, une culture de l'écrit acquise par la lecture. Le programme 2016 réaffirme le lien consubtentielle écriture-lecture, en indiquant des *« Activités reliant écriture et lecture au sein de séquences d'enseignement (projets d'écriture, écriture créative) »*. De même, ces mêmes programmes enjoignent à écrire *« sur des modèles et des textes génératifs, des textes avec des structures répétitives, facilement reproductibles. »* Les chantiers d'écriture du groupe Ecouen prônaient des lectures en bibliothèque, en amont de l'écriture, puis en cours d'écriture pour orienter et enrichir la réécriture. Celle-ci devait être menée à partir de critères dégagés par les élèves à partir de la lecture et l'étude des genres de texte. Les programmes 2016 évoquent *« des grilles de relecture »*, et parlent de *« stratégie de révision de texte, utilisation de grilles »*.

Enfin le groupe Ecouen accordait une place importante à la lecture/relecture critique des pairs, là encore pour alimenter la réécriture. Le texte, comme totalité signifiante, était ainsi défini comme co-construction entre un scripteur et son/ses lecteurs. Des activités décrochées portant sur orthographe, grammaire, cohésion de texte étaient également développées pour être ensuite réinvesties dans les chantiers d'écriture. Des outils étaient par ailleurs mis à la disposition des élèves pour la *« prise en compte des normes de l'écrit »*. Les programmes 2016 mentionnent *« dictionnaire en ligne, correcteur orthographique », etc...*

Plusieurs critiques ont été adressées à ce modèle didactique :

- La lourdeur et le degré d'exigence des chantiers d'écriture : de part l'approche intégrant dans un même projet littérature/production d'écrit/étude de la langue, il paraît difficile pour une classe de fonctionner ainsi toute l'année. Un ou deux chantiers semblent le maximum envisageable.
- Le transfert entre lecture et écriture ne va pas soit. Il ne suffit pas de bien lire et connaître les caractéristiques d'un texte littéraire pour savoir en écrire un semblable. Le transfert de compétences paraît difficile en un mois ou deux.
- Il en va de même pour le transfert à la production écrite des compétences travaillées lors des activités décrochées.
- Enfin, bien que le sens, l'utilité, la finalité de communication de l'écrit soit mis en avant, il n'est pas dit que cela suffise à lever les résistances profondes, d'ordre culturel et psycho-affectif, qui empêchent un enfant d'écrire.

Nous terminerons ainsi par une présention de l'approche de Dominique Bucheton, qui s'attaque à surmonter ces difficultés.

3.4 Les principes didactiques de Dominique Bucheton :

Dominique Bucheton met en avant « 6 principes pour faire écrire :

1) Accompagner : atelier d'écriture,
2) Faire écrire - réécrire : faire changer de postures les élèves
3) Maxime de quantité : faire écrire souvent
4) Maxime de durée : les écrits intermédiaires
5) Apporter beaucoup de culture
6) Evaluer autrement : être lecteur avant d'être correcteur, lecture bienveillante. »

Les deux premiers principes se retrouvent dans le modèle du groupe Ecouen (on parie sur la co-construction des apprentissages entre pairs, on renforce le lien lecture-écriture, l'enseignant se rend disponible pour un petit groupe d'élèves qu'il observe, stimule, guide, aide, etc.). Les deux suivants s'attaquent aux limites du modèle précédent.

La maxime de quantité - faire écrire souvent - vise à rendre l'écriture « naturelle », familière à ceux qui sont éloignés de la culture de l'écrit, qui plus est littéraire. Cela part d'un principe de bon sens : c'est en forgeant que l'on devient forgeron, c'est donc en écrivant que l'on apprend à écrire... Faire écrire le plus souvent possible doit être pris au sens large, c'est-à-dire dans toutes les matières, afin que la culture de l'écrit imprègne tous les domaines, que le rapport à l'écrit des élèves change en profondeur. Maxime de quantité, et de variété, pourrait-on ajouter. Cela va de paire avec le souci de sensibiliser les élèves aux diverses fonctions de l'écrit : écrire pour communiquer, soit raconter, faire rire, rêver, expliquer, convaincre, argumenter, faire faire ; mais aussi écrire pour soi, pour mieux mémoriser, penser, réfléchir, progresser. Ce qui ouvre sur le principe suivant.

La maxime de durée part de l'idée qu'il faut donner du temps au temps. Le processus rédactionnel relevant de la résolution de problèmes complexes, impliquant toute la personnalité du sujet écrivant, les progrès peuvent difficilement s'opérer en l'espace d'une séquence « type » de production d'écrit. Exemple : 7 séances sur le conte ramassées sur 7 semaines. Dominique Bucheron propose d'étaler le processus rédactionnel sur plusieurs mois, afin de permettre ce qu'elle appelle l'« épaississement du texte », par l'apport de culture (cinquième principe) en parallèle aux séances d'écriture à proprement parler. Epaississement du texte (ou plutôt des textes) également et surtout par le recours aux écrits intermédiaires, lesquels sont loin de se limiter au traditionnel brouillon, bien au contraire, cela est d'ailleurs au coeur de la distinction opérée entre réécriture et

révision : la réécriture n'est pas la reprise/révision d'un premier jet, opération très souvent difficile pour les élèves, qui peinent à se détacher de leur production initiale et de sa force d'inertie. Avec le souvenir, mais sans le « passif » du premier texte sous les yeux, il s'agit d'écrire un nouveau texte à partir de la même consigne, mais après avoir laissé maturater et travailler entre-temps des notions qui vont permettre l'approfondissement du texte. Un écrit intermédiaire de type réflexif peut en outre s'intercaler entre deux versions d'un texte : par exemple, un commentaire de son premier texte, ou, par la suite, un commentaire comparatif de ses deux versions. Ce peut être également la lecture puis le commentaire écrit du texte d'un camarade. Enfin D. Bucheton propose une autre application au terme de réécriture : la variation autour d'un même thème, afin d'éviter un éventuel ennui lié à la réécriture, et multiplier les genres d'écrits à partir d'un matériau identique. L'enseignant peut ainsi soumettre le commentaire d'un camarade sur une peinture, puis demander aux autres élèves d'écrire s'ils sont d'accord ou non avec le point de vue de cet élève. C'est un travail de critique, et la critique est un type d'écrit social, dont on présente aux élèves, pour nourrir leur écriture, des modèles de référence. Comme l'écrit D. Bucheton, « chaque texte déjà fabriqué est disponible pour être pillé à son tour, élargissant ainsi les ressources du scripteur ». « L'appropriation du langage se fait ainsi par appropriation des discours entendus par une série continue de reprises-transformations (...) ». Nous verrons plus loin comme ce principe a été appliqué à notre projet.

Enfin la question de l'évaluation et des ses critères : il s'agit de trancher avec le modèle de l'évaluation du produit fini, qui se résume souvent à mesurer l'écart entre le texte et les normes (normes qui régissent l'écrit du micro au macro, de l'orthographe des mots au respect des propriétés de genre du texte). D. Bucheron distingue trois grands type de critères constitutant le contrat didactique :

- la dimension pragmatique (visée du texte, destinataire, contexte) et énonciative (comment l'élève se situe-t-il par rapport à ce qu'il écrit).
- la dimension sémantique (de quoi parle le texte, que veut dire l'élève, comment ? Quelles formes, sructures, convoque-t-il et développe-t-il pour s'exprimer ?)
- la construction d'un rapport à la norme (du mot au genre en passant par la phrase et le texte.)

L'idée générale est qu'avant d'être un correcteur, l'enseignant doit être un lecteur qui s'intéresse au sens du texte, aux intentions sous-jacentes, pour le faire réécrire en développant la posture d'auteur chez l'élève, et non pas d'imitateur ou d'exécutant de recettes littéraires toutes prêtes.

Problématique

De la synthèse des éléments théoriques nous retiendrons les points suivants : avoir un enjeu et un destinataire réels motive et donne sens à la production de textes. Sans cela, elle vire à l'exercice scolaire formel, auquel l'élève se plie pour satisfaire le maître et ses parents. Mais il doit également prendre conscience que l'écrit est un mode de communication spécifique, que l'on n'écrit pas comme l'on parle. Car à la différence de l'oral, il n'y a personne en face pour interrompre, interroger, demander des précisions.

Notre hypothèse est donc qu'entrer dans la culture de l'écrit, c'est avant tout intégrer le souci du destinataire. C'est apprendre à écriture, se relire et réécrire en adoptant le point de vue du lecteur absent et ignorant de ce que l'on a en tête. Selon nous, l'élève doit comprendre cette spécificité de l'écrit pour que l'apprentissage du processus d'écriture et de ses différents composants (planification, mise en mot, révision) fasse sens. Cependant, il ne faudrait pas que l'élève pense que l'écriture est plus compliquée et moins pratique que l'oral. Ce serait renforcer la croyance que les technologies de la communication, en permettant de parler à tout moment à tout le monde n'importe où, rendent obsolète l'écrit, comme situation de communication différée. Au contraire, il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que l'écrit permet des choses que l'immédiateté de l'oral ne permet pas : de mieux réfléchir et s'exprimer, grâce aux aller-et-retour entre la pensée et sa trace écrite, que l'on peut relire et reprendre, jusqu'à arriver à un texte final dont l'aboutissement, la richesse et la clarté, n'aurait été possible sans la médiation de l'écrit.

Construire cette posture d'auteur prend du temps, de l'entraînement, et doit être développé dans tous les domaines de l'écrit. C'est pourquoi nous reprenons les maximes de quantité, de durée et de variété de D. Bucheron. Le principe de la variation autour d'un même thème nous semble également très opérant, comme nous le verrons.

Concrêtement, comment construire cette posture d'auteur ? Nous avons tenté de le faire autour d'un projet annuel centré sur une oeuvre cinématographique, « Yellow Submarine ». Nous avons fait l'hypothèse que l'écriture de résumés pour présenter à d'autres élèves un film d'animation en version originale anglaise, nous permettrait de mettre en oeuvre et d'articuler les différents principes didactiques susmentionnés.

Méthode

1. Descriptif du projet « *Yellow Submarine* : immersion dans l'univers des Beatles » :

Portant sur le film d'animation *Yellow Submarine*, il s'agit un projet interdisciplinaire liant musique, anglais et français, qui se concluera par un spectacle de fin d'année. Lors de la projection de l'oeuvre aux autres classes, les élèves chanteront les grands titres qui jalonnent le film, en syncro avec les images. Chaque grande séquence du film en VO sous-titrée sera présentée au public écolier par un court résumé lu. En sus de la préparation du spectacle collectif, chaque élève réalisera un album-photo tiré du film.

2. Participants :

Le projet est mené avec une classe de 26 élèves de CM2, à l'école du Centre de Chamonix. Ce sont des élèves venant de milieux socio-professionnels favorisés dans l'ensemble. Le niveau moyen est bon en français, et si, comme dans toute classe, il y a d'importants écarts entre élèves, tous sont capables d'écrire des textes compréhensibles et cohérents, avec une syntaxe correcte. Ce sont en revanche des élèves assez individualistes et compétitifs (la plupart sont inscrits en clubs sportifs), peu habitués à travailler ensemble ou en projet. Ils ont également un rapport très normé au travail scolaire, comme le révèlera un questionnaire.

Ce projet ayant été approuvé par la circonscrition de Saint Gervais et la mairie de Chamonix, notre classe a bénéficié d'une intervenante en musique, à raison de 20 séances hebdomadaires d'une demi-heure, et d'une intervenante en anglais (20 séances hebdomadaires d'une heure). Cette aide a été précieuse pour la conduite des dispositifs d'écriture.

3. Genèse et intérêt pédagogique du projet :

On ne fait bien que ce que l'on aime. C'est une maxime valable pour tous et surtout pour le professeur des écoles. Si la motivation de l'élève doit être centrale, on oublie parfois celle du PE, pourtant déterminante lorsqu'il s'agit d'entraîner une classe, de susciter le désir d'apprendre et de

faire des élèves. La démarche de projet offre ainsi la possibilité pour le maître de concilier ses goûts et intérêts personnels avec les objectifs du programme.

L'an passé, alors PE contractuel pour 8 mois dans une classe multi-niveaux (CE-CM) de 16 élèves, j'avais déjà utilisé le film *Yellow Submarine* pour enseigner l'anglais. Il offrait une continuité aux apprentissages, un fil rouge, au lieu d'étudier une chanson ou des notions indépendamment les unes des autres. Un récit commun permet en effet de tisser les connaissances et les compétences dans la durée. Les recherches récentes dans l'apprentissage des langues ont confirmé cette importance du tissage pour l'assimilation de mots et structures langagières nouvelles. La mémorisation est facilitée par les chansons, leurs rythmes, rimes et mélodies (comme en poésie), mais aussi par l'association avec des images et des séquences narratives (c'est un des « trucs » des champions de la mémorisation de suites de nombres : les associer sous forme d'histoires en images). A cela s'ajoute la dimension affective propre aux histoires et chansons : là encore, associer une information à une émotion permet de mieux la retenir.

Parallèlement, j'avais mené dans la même classe, en fin d'année, un projet d'écriture autour du conte. Après avoir étudié en collectif plusieurs contes traditionnels, chaque élève devait inventer le sien et réaliser un album présentable aux parents, amis, etc. Les meilleurs avaient été publiés dans le journal école. Expérience instructive : la motivation était générale, les élèves attendaient les séances d'écritures avec impatience, s'y investissaient avec calme et sérieux. Mieux, des élèves jusqu'alors rétifs aux exercices scolaires avaient fait montre d'un engagement surprenant : non seulement ils révélaient leur imagination et écrivaient aisément, mais aussi soignaient leur syntaxe et orthographe, qu'ils délaissaient d'ordinaire. D'autres, au contraire, expérimentaient des blocages, évoquant leur « absence d'imagination. »

Il s'avère que le film *Yellow Submarine* est structuré comme un conte. En début d'année, l'idée a donc muri d'un projet intégrant anglais/musique/français autour de l'oeuvre. Concernant le volet français, qui nous occupe dans le cadre cet écrit réflexif, les résumés, chargé chacun d'introduire une séquence du film, présentent un enjeu, une utilité réelle : ils sont en effet indispensables à la compréhension du film par les élèves des plus petites classes (CP-CE1-CE2), ceux-ci ne pouvant suivre les sous-titres en français, et encore moins comprendre l'anglais. Leur écriture prend donc tout son sens pour les élèves.

Le projet met l'accent sur les résumés pour un autre motif didactique. Ce type d'écrit limite, me semble-t-il, la fameuse surcharge cognitive, en éliminant la partie « invention » d'une histoire, qui met en jeu l'imagination et peut bloquer bon nombre d'élèves. L'opération de planification est ainsi allégée, l'élève peut se concentrer sur le rappel, la sélection, l'organisation des informations

importantes pour le destinataire. Enfin, chacun ayant la même histoire en tête, il est également plus aisé de constituer des aides-mémoires communs (listes des évènements, banque de mots, etc.), ou d'écrire à partir d'une séquence d'images. Autrement dit, la même histoire - matériau de base identique - permet de mêler plus facilement écrits individuels et écrits/retours collectifs. Revers de la médaille : chacun ayant le même film en tête, cela rend la lecture distanciée des pairs plus difficile, comme nous le verrons.

Enfin, un autre intérêt didactique ressort par rapport au résumé traditionnel d'un texte écrit : dans le schéma de Hayes & Flowers, le texte écrit fait partie de l'environnement de la tâche. Or ce support peut être une contrainte. En effet, les élèves ont souvent du mal à se détacher du texte initial, sont tentés d'en reprendre des phrases, des passages. Passer d'un texte à un autre n'est pas évident. Cette difficulté est levée lorsqu'il s'agit de résumer des séquences de film. Les images, les paroles et leurs sous-titres, défilent sans qu'il soit possible de revenir dessus durant l'écriture. Le détachement de la matière « première » se fait de facto. Les élèves sont obligés de s'en tenir à leur mémoire, pour « traduire » en mots leurs images mentales. Il leur est ainsi plus facile de synthétiser et d'opérer des opérations de catégorisation.

4. Réflexion sur le genre de texte demandé :

Si l'on se réfère encore à l'environnement de la tâche, rappelons que trois questions principales cadrent et orientent l'écriture : quel type de texte, pour quel destinataire, dans quel but ? (sachant que les deux dernières conditionnent le choix du type de texte). Ici nous nous écartons du genre scolaire auquel les élèves sont habitués, le résumé d'une histoire ou d'un texte. En effet, nos résumés visent à être lus devant un public. C'est un exercice rhétorique différent. On recherche un style oratoire, comme dans un discours préparé, ou au théâre. Il s'agit de conserver la fluidité, la vivacité, les marques de l'énonciation orale, avec la richesse et la précision de l'écrit. Toute la difficulté réside ainsi dans la complexité et le caractère nouveau de la tâche demandée aux élèves. En voulant faire spontané et vivant, il ne faudrait pas installer dans les esprits l'idée que l'écrit est une extension de l'oral, alors que nous poursuivons le but contraire : faire comprendre que pour être bien dit, le texte doit être bien écrit.

5. Déroulé annuel du projet :

Le projet a débuté rapidement, à la mi-septembre, dès qu'il a été approuvé par la circonscription de Saint-Gervais et la mairie de Chamonix. Il occupe une moyenne d'une heure trente par semaine (30 mn de musique, 30 mn d'anglais, 30 mn de français). Il est censé s'achever à la fin mai avec le spectacle. Le travail autour de l'album, non prévu initialement, a lui commencé au retour des vacances de Noël, nous verrons plus loin pourquoi. Nous lui consacrons 30 minutes par semaine, en demi-classe, avec un format proche des ateliers d'écriture. Sa réalisation pourra se prolonger si besoin jusqu'en juin.

6. Découpage des séquences du film :

La démarche de projet « pure et dure » implique que les élèves s'approprient entièrement le projet, en se posant l'ensemble des problèmes et en les résolvant par eux-mêmes, avec un guidage plus ou moins fort de l'enseignant. Si nous l'avions suivi à la lettre, il aurait fallu projeter la totalité du film, puis laisser les élèves le découper en séquences pertinentes. Après avoir hésité, j'ai estimé que la tâche serait trop complexe pour des élèves de CM2. D'autre part, la projection intégrale du film risquait de « tuer » le suspens, et donc d'émousser la motivation des élèves. J'ai donc préféré découper moi-même le film en grandes séquences, résumées une à une par les élèves. Quatre grandes séquences correspondent ainsi à quatre résumés.

7. Démarche générale du travail en classe, et de l'écrit réflexif :

Le travail sur chaque résumé n'a pas suivi un schéma identique. Dans la logique d'une construction de séquence classique, nous dirions que le premier résumé a relevé de la découverte, tandis que le dernier de l'exercice d'entraînement au terme d'un parcours de construction de compétences et d'une familiarité avec la tâche. Mais avant tout, ce projet a été mené comme une expérience de formation pour moi comme pour les élèves, dans une démarche évolutive de « trial and errors ». Au fil du projet se sont présentés des problèmes d'écriture, des difficultés qu'il a fallu analyser avant d'y répondre par des modifications didactiques. Autrement dit, le retour réflexif a été permanent, et le présent écrit réflexif vise à reconstituer ce cheminement d'apprentissage à partir des « essais et erreurs ». L'ensemble du travail ne se sera donc pas restitué mais seulement ses étapes clés.

Procédures et résultats

1. Présentation du projet aux élèves et mise en situation : compléter le langage des images.

La première séance a visé à présenter le projet aux élèves, notamment le travail attendu en français. C'est donc le PE qui a expliqué le pourquoi des résumés aux élèves (nous reviendrons dessus dans la partie Discussion). Puis nous sommes directement entrés dans le vif du sujet. J'ai projeté la première partie du film sans sous-titres aux élèves, puis leur ai demandé de réaliser le résumé de celle-ci. L'objectif était de les mettre dans la situation des élèves des classes inférieures. Ils n'avaient donc que le langage des images, qui en disait déjà long. L'ensemble des élèves a perçu la structure d'ensemble, archétypale : un royaume enchanté, une sorte de paradis, attaqué par des méchants, puis la fuite d'un des gentils, qui s'échappe à bord d'un sous-marin (cf annexe 2).

Lors de la séance suivante, j'ai reprojeté la même séquence avec les sous-titres, et leur ai distribué mon propre résumé. Il s'agissait de leur donner un modèle du genre, puis je leur ai demandé de souligner dans le texte les informations nouvelles qu'ils n'avaient pu obtenir à partir des seules images : le nom du royaume (Pepperland), celui des méchants (Les Blues meanies - les Radins bleus -), et celui du survivant à l'attaque (Young Fred), qui part chercher de l'aide. Il est ainsi apparu aux élèves que les résumés étaient indispensables à la juste compréhension du film par leurs pairs. Ils servent à apporter les informations complémentaires aux images, sans être redondantes avec celles-ci. Cela a permis de formaliser un critère de réussite des résumés. Là aussi, nous nous écartons du résumé traditionnel : tandis que celui-ci synthétise le texte originel, notre version se veut un complément de ce que l'on voit, du « texte » des images. Autrement dit, tout ne fait pas l'objet d'un résumé, ou alors sous une forme très synthétique. Exemple : « Mais un jour les méchants Blues meanies attaquent Pepperland ». Le nom des méchants est introduit, tandis que les élèves catégorisent sous le mot « attaquent » ce qu'ils voient à l'écran. L'élimination des détails, caractéristique du résumé, est d'autant plus requise. Pour l'écriture, l'élève doit donc se repasser le film dans sa tête avec les yeux de ses pairs, et se demander : « Que montrent les images qu'il est inutile de dire, et que ne disent-elles pas qu'il faut leur dire ? »

2. Résumé de la seconde séquence : un travail plus explicite sur la planification et la prise en compte du destinataire.

Nous partirons d'un exemple pour illustrer la difficulté qu'ont les élèves à se décentrer, à écrire/réécrire leur texte en se mettant à la place de l'autre, le lecteur/spectateur qui ne sait rien de l'histoire/du film. Voici la première phrase du résumé d'un élève : « Il arrive à Liverpool ». Ce qui est clair pour lui (Il = Young Fred, le personnage qui conduit le Yellow Submarine. Liverpool = la ville des Beatles en Angleterre) ne l'est pas du tout pour un jeune lecteur/spectateur qui n'a pas vu le film, ni travaillé l'univers de référence autour. Qui est « Il » ? C'est quoi, c'est où Liverpool ?

Un dispositif a ainsi été testé pour provoquer cette « prise de conscience ». Pour le comprendre, il nous faut faire un retour sur les séances précédentes, où ce problème avait été relevé, et un dispositif déjà expérimenté pour tenter d'y remédier. Suite à l'écriture du premier résumé, j'avais sélectionné quelques extraits de copies d'élèves, puis les avais tapés et projetés un à un au TNI. Pour chaque extrait, les élèves devaient relever ce qui n'allait pas selon eux. L'idée était d'élaborer ensemble une grille de critères de réussite. Je précise qu'ici la démarche ne vise pas à choisir entre le modèle de Dominique Bucheton et celui de l'écriture « techniciste » à partir de critères définis a priori. D'une part, parce que les critères sont ici élaborés a posteriori avec les élèves, et d'autre part, parce qu'il s'agit plus de conditions de réussite générale que de critères purement formels, comme les ingrédients d'une recette toute faite à appliquer. À mon sens, les deux modèles didactiques ne sont pas antagonistes, et j'ai souhaité emprunter aux deux. En effet, la première étape de conception du résumé s'est apparentée aux écrits de travail intermédiaires préconisés par D. Bucheton : j'ai demandé aux élèves de se mettre en binôme, et de dresser une liste des évènements à retenir. Ce travail a été fait deux jours après le visionnage de la séquence du film : cet écart de temps visait à favoriser le travail de sélection naturelle de la mémoire, afin d'aller à l'essentiel et éviter la narration des détails (un des critères de réussite dégagé plus tard). Cette phase de mise en liste facilite la planification du texte, l'organisation du récit des faits selon la chronologie du film (Annie Portelette). Enfin, le débat autour de la projection d'écrits d'élèves au TNI rejoint le dispositif de lecture aux pairs cher à D. Bucheton. Ici je me suis simplement contenté d'orienter cette lecture vers des éléments « problématiques » sélectionnés. Cependant, la lecture des pairs lors de cette séance n'a pas donné les résultats escomptés. Les élèves n'ont pas spontanément vu ce qui n'allait pas, notamment les problèmes liés à l'implicite non explicité pour le lecteur/ spectateur absent/ignorant. Pourquoi ? Car tous étaient dans la même situation, tous avaient vu le film, et donc ne disposaient pas de l'ignorance des faits qui leur aurait permis d'effectuer une

lecture critique. Leurs connaissances remplissaient automatiquement les implicites et les blancs des écrits de leurs camarades. J'ai ainsi dû recourir à des questions plus pressantes (Ex : « pensez-vous qu'un élève qui n'a pas vu le film pourrait comprendre qui est cette Eleanor Rigby ? »). Nous avons ensuite dégagé les critères/conditions de réussite, mais il m'a semblé avoir été trop à la manoeuvre, et que la prise de conscience n'était que partielle et artificielle.

Comment y remédier ? Le dispositif imaginé exigeait de diviser la classe en deux : une moitié en anglais, une autre moitié occupée à visionner la nouvelle séquence, puis à la résumer pour les autres. Ces résumés auraient ensuite été lus à l'autre moitié « ignorante », donc a priori plus critique. La logistique était complexe, et supposait la présence de l'intervenante anglais pour prendre une moitié de classe. L'arrivée d'un nouvel élève m'a permis de précipiter la prise de conscience des élèves. Nous en étions à la troisième séance consacrée au résumé de la deuxième séquence du film (1/ visionnage de la séquence, 2/ conception d'une liste à deux). Il s'agissait de créer une liste commune, au tableau, à partir des listes des binômes. J'ai clairement indiqué au départ que le nouvel élève, Arthur, servirait de « cobaye ».

Cela a parfaitement fonctionné dès la première phrase notée au tableau, citée plus haut : « Il arrive à Liverpool ». Arthur : « C'est qui Il ? », « C'est où Liverpool ? ». De même pour la phrase suivante : « Il suit Ringo Starr dans le sous-marin jaune ». Arthur : « C'est qui Ringo Starr ? ». Les questions « naïves » d'Arthur ont agi comme un déclencheur sur les élèves. Ceux-ci ont ensuite naturellement questionné/discuté les phrases à partir des deux principaux critères (1/ Écrire ce que les autres élèves ne peuvent pas savoir. 2/ Éviter de raconter ce que les images montrent déjà, aller à l'essentiel.) La transcription de l'échange suivant nous montre bien comment les élèves ont adopté l'attitude réflexive attendue :

Phrase d'un binôme au tableau : « Ringo Starr le laisse entrer, il va chercher ses amis et ils montent tous dans le sous-marin jaune. »

PE: - Est-ce que quelqu'un aimerait dire quelque chose sur cette phrase ?
Dylan : - Mais il va pas d'un coup tous les chercher !?!
PE: - Qu'est-ce que vous pensez de la remarque de Dylan ?
Adèle : - Bah non il les cherche pas d'un coup, mais on n'a pas besoin de dire comment ça se passe. Ils verront bien les images.
Paul : - Oui, mais même s'ils les voient, ils ne peuvent pas savoir qui c'est.

PE : - Tu veux dire que les autres élèves ne peuvent pas savoir que ce sont les Beatles qu'il va chercher dans la résidence ?

Paul : - Bah oui, il écrit « ses amis », mais les élèves ils savent pas que ses amis ce sont les Beatles !

Giulia : - On n'a pas besoin de dire qu'il passe dans les pièces, mais il faut dire leurs noms.

Adèle : - D'accord, dans le film ils disent pas le nom des autres Beatles.

Samuel : - Si ! ils le disent, ils en disent certains : Paul, George...

Rémi : - Oui, mais comme c'est en anglais les petits n'auront pas le temps de lire dessous, ils vont pas comprendre. Il faut leur expliquer.

PE : - Bon, alors qu'est-ce qu'on peut écrire pour présenter les Beatles ?

(On s'accorde à les présenter par ordre d'apparition, avec noms et rôles respectifs dans le groupe).

Les élèves ont ainsi corrigé par eux-mêmes les phrases de leur pairs (cf annexe 3). Alors que les listes avec alinéas ne devaient être que des étapes préparatoires, nous nous sommes rendus compte qu'elles étaient suffissamment abouties pour obtenir le texte final en les assemblant.

A l'issue de cette expérience d'écriture, une question s'est posée : quand et comment demander aux élèves de se référer à ces critères/indicateurs ? Comme critères d'écriture, ou critères de relecture ? L'élève peut-il écrire en se mettant d'emblée à la place du lecteur extérieur ignorant du film ? Peut-il adopter simultanément les deux postures : rédacteur et (re)lecteur ? Une tâche si complexe demande de l'entraînement. Peut-être vaut-il mieux dans un premier temps laisser l'élève écrire librement, puis lui demander de se relire en adoptant la posture critique du lecteur absent (ici par exemple en s'identifiant à un élève de CE1), et de réécrire en conséquence. Cependant, à terme il s'agit bien de s'exercer à passer de l'une à l'autre posture de plus en plus rapidement, au début en se relisant à la fin d'un texte, ensuite d'un paragraphe, puis d'une phrase, jusqu'à écrire en étant « je et un autre ». Et nous retrouvons ici le principe de la récursivité des opérations d'écriture de Hayes&Flowers.

3. Séances décrochées : à quoi sert l'écrit ? Convaincre du pouvoir de l'écrit.

Au retour des vacances de Noël, instruit par différentes lectures, je me suis dit : « au fond pour bien écrire, il faut être convaincu de l'utilité de l'écrit, du plus par rapport à l'oral ». Il faudrait peut-être toujours partir de là pour engager les élèves dans l'écriture, car qui utiserait un outil dont il ne percevrait pas l'utilité ? A partir d'un mini questionnaire, j'ai donc souhaité recueillir les

représentations qu'avaient mes élèves de l'écrit. Qu'en est-il ressorti ? Pour la plupart, l'écrit est de l'oral avec les contraintes de l'orthographe en plus. Il permet de communiquer à distance (via la lettre), ou en encore d'exprimer des choses que l'on n'oserait pas dire en face. Deux élèves ont évoqué le supplément de liberté : « À l'écrit je peux plus m'exprimer, je suis plus libre » (Ninon).
« À l'écrit je suis libre d'écrire sur ce que je veux. À l'oral je suis obligé de parler de la même chose que la personne en face. » (Alexander). Quelqu'uns ont indiqué la fonction mémorielle, comme Tom (« Ecrire ça sert à retenir plus de choses »), Suan (« Ecrire ça sert à conserver ce qu'a dit une personne ») ou Candice (« À l'écrit on peut garder nos paroles, le papier sur lequel on a écrit »). Deux ont inqué que l'écrit permet de mieux réfléchir : « Quand tu écris à quelqu'un tu réfléchis à ce que tu vas écrire, alors que quand tu parles tu ne réfléchis pas » (Hilan). « Ça sert à communiquer plus clairement, à ne pas répéter plein de fois la même chose. » (Rémi). À noter qu'une seule élève a mentionné qu'écrire servait à écrire des livres.

Une seconde question portait sur le processus d'écriture (« Comment fais-tu pour écrire un texte ? »). En substance, beaucoup ont dit « j'écris puis je corrige les fautes d'orthographes », le souci de la norme orthographique domine. Une dizaine a indiqué « Je réfléchis à ce que je vais écrire, puis j'écris », sans préciser le processus, mais ce qu'il ressort est un processus linéaire en deux étapes : « dans ma tête, puis sur le papier », à l'instar de Ninon : « je me répète le texte dans ma tête avant d'écrire » ou de Milo : « Je pense à ce que je vais écrire, je l'écris sur un brouillon, je corrige et je fais au propre. » Le recours au brouillon est évoqué, mais on voit que la différence entre celui-ci et la copie finale est la correction orthographique. Candice, la meilleure élève en français, est la seule à détailler une phase de planification avec choix du destinataire, du thème et de la forme de texte. Candice :

1) Je réfléchis pour qui je vais écrire
2) Je choisis un thème
3) Je réfléchis à la longueur de mon texte
4) J'écris.

On remarque qu'elle n'évoque pas la correction, car c'est une élève qui spontanément écrit sans trop d'erreurs, et qui accorde moins d'importance à l'orthographe qu'à l'expression.

On le voit, la notion de réécriture n'apparaît pas, encore moins celle de récursivité, l'idée des aller et retour entre la pensée et le papier. J'ai donc consacré une séance de 30 minutes en demi-groupe classe pour sensibiliser les élèves au pouvoir de l'écrit, à travers trois exemples :

1) J'ai commencé par reprendre les citations d'élèves indiquant que l'on écrit ce que l'on a avant dans sa tête. J'ai alors montré le dernier livre étudié, *L'homme qui plantait des arbres*, de Giono, et leur ai demandé : « Pensez-vous que l'auteur avait tout ce livre dans sa tête avant de l'écrire ? ». Tous ont répondu non. Nous avons conclu que l'auteur a réfléchi en écrivant, que le texte s'est construit au fur et à mesure de l'écriture, même s'il avait des idées et certainement un plan de départ.
2) Une mise en situation a suivi : j'ai demandé à une élève (plutôt bonne) de faire comme si elle était devant les élèves des autres classes le jour de la projection du film, et de présenter à brûle-pourpoint la première séquence. Elle l'a fait de bonne grâce, et sont apparus les blancs, hésitations, imprécisions propres à l'oral. Surtout, certains élèves, sans que je m'y attende, se sont livrés spontanément au jeu du destinataire qui ne sait pas de quoi on parle. Les questions ont fusé, interrompant l'élève pendant son « improvisation » : « C'est qui les Beatles ? », « C'est où Pepperland ? », « Qui c'est ce Young Fred », « C'est quoi ce Yellow Submarine ? ». Ce fut l'occasion de rappeler que dans le cadre d'un échange oral, il est possible d'y répondre, mais pas à l'écrit, ni dans une présentation orale où le public n'est pas censé intervenir. J'ai ensuite lu le résumé que je leur avais donné en modèle, afin qu'ils perçoivent la différence entre la lecture d'un texte et l'improvisation orale : c'est bien la préparation écrite qui permet la clarté, la fluidité et la précision.
3) Enfin une dernière expérience pour montrer comment on réfléchit mieux à partir d'un texte, que tout ne peut pas « tenir dans la tête » : je leur ai annoncé que j'allais lire un problème tiré d'un manuel de CM1, donc facile a priori. Je leur ai demandé d'essayer de le résoudre de tête. Après une première lecture, aucun n'a réussi. Après une seconde, un seul élève a réussi, le plus « doué » en mathématiques... et en trichant ! Sur un coin de feuille il avait noté les quatre données principales. Preuve faite que l'écrit permet d'éviter la fameuse « surcharge cognitive », en déchargeant de la tâche de mémorisation des données.

La séance a été menée avec l'autre demi-groupe la demi-heure suivante, avec des résultats analogues.

4. L'écriture d'un album individuel à partir du film : motivation et intérêt didactique.

J'ai décidé de lancer ce chantier au retour des vacances de Noël pour plusieurs raisons :

Une raison d'abord liée au profil de la classe. Ce sont des élèves compétitifs, en recherche de récompenses individuelles. Ils travaillent aussi beaucoup pour leurs parents : cela s'est révélé un jour où j'ai fait réaliser un résumé sur le cahier du jour, au lieu du cahier Beatles, qui réunit les écrits de travail sur le sujet (Annexe 1). Comme le résultat d'ensemble était meilleur, le travail plus fourni et appliqué, je leur ai demandé pourquoi un tel écart. Réponse récurrente : « parce que nos parents signent le cahier du jour ». J'ai également perçu une baisse de motivation lorsque j'ai précisé que le spectacle serait destiné aux élèves des autres classes, sans la présence des parents, contrairement au spectacle de fin d'année de l'école (il y avait eu un malentendu à ce sujet).

On peut également comprendre que les élèves souhaitent conserver une trace de leur travail, alors qu'un spectacle, une prestation orale est éphémère. Tous ne pourront pas dire leurs résumés, présenter les séquences aux autres élèves, alors que chacun pourra repartir avec son album et le montrer à ses proches. C'est une motivation essentielle, qui, me semble-t-il, explique que les élèves se soient tout de suite investis dans l'écriture. Peut-être avaient-ils aussi une idée plus précise du résultat à atteindre : en guise de modèle, j'étais venu avec un album tiré du film *La reine des neiges*, emprunté à ma fille. C'est un objet « littéraire » familier des élèves, alors que le spectacle dans sa nature était insolite, un « objet scolaire non identifié », difficile à se représenter. Avec l'album, ils se sont retrouvés en territoire plus connu, avec un travail individuel et une production finale « pour soi ».

Dernière raison à l'orgine de l'album, d'ordre didactique. Il s'agissait de jouer sur le motif de la variation autour d'un même thème de D. Bucheton, ainsi que sur la durée, la maturation dans le temps. Quelques mois après l'écriture des deux premiers résumés destinés au spectacle, la matière à travailler était la même, mais à reprendre d'une autre manière. La consigne donnée pour l'écriture de l'album était la suivante : « Associe un texte d'une ou de quelques phrases à une image du film dont tu te souviens. Chaque image doit correspondre à un événement du film. » L'idée était d'avoir une page de texte et l'image associée sur la page en vis-à-vis, avec un album final d'une dizaine de pages. Au départ, je n'ai pas imposé d'images, c'était à eux de choisir l'image soit à extraire du film en capture d'écran, soit à dessiner, s'ils le souhaitaient. Sur le cahier Beatles, qui a servi de brouillon/maquette, ils écrivaient leur texte et traçaient un cadre vide réprésentant l'image, avec une légende à l'intérieur indiquant ce qu'elle devrait montrer. Exemple : « les Blues Meanies attaquent. » (cf annexe 4).

5. Premiers résultats de l'atelier Album :

Comme indiqué précédemment, l'implication a été quasi générale lors des sessions hebdomadaires d'une demi-heure. L'ambiance studieuse a certainement été facilitée par le travail en demi-classe (l'autre moitié avec l'intervenante anglais). L'expérience a permis de valider les pistes didactiques de D. Bucheton : pour l'ensemble des élèves, les progrès sont sensibles entre les résumés du premier trimestre et les textes produits pour l'album. Parfois l'écart est étonnant. Des élèves qui d'ordinaire passaient pour très moyens ont réalisé des travaux meilleurs que ceux d'élèves considérés comme bons, voire très bons. A l'inverse, des élèves performants, comme Candice, ont eu du mal à intégrer la nouvelle consigne, un texte = une image = un évènement. Leurs résumés ressemblaient aux premiers, avec un enchaînement de phrases concentrant différents évènements.

6. Travail de réécriture autour des premiers jets :

Par binôme, j'ai demandé à chaque élève de relire et d'annoter le texte de son voisin, avec la consigne suivante : « Pour chaque phrase, demande-toi si un élève qui n'a pas vu le film peut tout comprendre ». Juste après les vacances de Noël, l'expérience avait déjà été tentée en groupe classe avec les résumés de séquence destinés aux spectacles, sans grand succès. Les élèves ne semblaient pas « dedans ». Cette fois-ci, les résultats ont été beaucoup plus fructueux, si l'on en juge aux annotations laissées par les élèves sur les copies de leurs camarades. Le souci du destinataire a été réellement pris en compte, la posture intégrée. Elément isolé, mais un binôme n'a pas bien fonctionné dans un premier temps : l'élève était si attaché à son texte qu'il ne supportait pas les « critiques » de son camarade ! Je suis intervenu pour lui permettre de prendre du recul et d'accepter les remarques dans l'intérêt de son texte.

7. Transfert aux autres types de résumés et récits :

C'est une application du principe de variété/quantité/fréquence de D. Bucheton. Le souci du destinataire, être tour à tour ce « je » rédacteur et cet autre lecteur, ne doit pas se cantonner au projet Yellow Submarine, tout comme le bien rédiger ne doit pas se limiter aux séances de français, mais à toutes les matières. La posture doit être systématisée et faire l'objet d'un entraînement régulier. La

consigne du « relis-toi en te mettant à la place de » est ainsi revenue dans les activités de lecture/ compréhension, et les autres types de production écrite. Sachant que je recours fréquemment, comme pour l'étude de l'album des aventures de Tintin, *Les bijoux de la Castafiore*, au résumé d'un chapitre ou d'une section pour vérifier la compréhension de l'oeuvre. Cela est devenu une sorte de rituel collectif. Je lis à haute voix à la classe une ou deux copies et demande aux élèves de poser les questions qu'un lecteur ignorant poserait. Exemple : « Comment s'appelle la petite fille dont tu parles ? », « Tu dis qu'ils la ramènent chez ses parents, mais c'est où chez ses parents ? », « C'est aussi une gitane la petite fille ? », etc... En production écrite, nous avions conclu la séquence par la rédaction de l'article de presse relatant la fin du mystère, comment Tintin retrouve l'émeraude volée par la pie. Il y a continuité, car l'article de presse se rapproche du résumé dans ses exigences de concision et ses 5 questions clé (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Et éventuellement Pourquoi ?). Même exercice de passage au crible du destinataire par les élèves. Exemple : « Tu écris : « Tintin a retrouvé l'émeraude de la Castafiore », mais c'est qui Tintin ? et la Castafiore ? Et c'est quoi cette émeraude dont tu parles ? ». Ensuite, une rapide réécriture au tableau, sous forme d'auto-dictée, est menée à partir des propositions des élèves : « Le mystère est résolu. Le jeune reporter Tintin a retrouvé l'émeraude de la Castafiore. Le bijou de la célèbre cantatrice avait disparu lors de son séjour au Château de Moulinsard, chez son ami le capitaine Haddock. » Etc...

8. Pause et reprise du projet Yellow Submarine :

Trois semaines avant les vacances de printemps, j'ai décidé de suspendre le projet en raison d'une dégradation du climat de classe, remontant au retour des vacances de Noël. L'intervenante musique se plaignait du manque d'attention et d'implication générale des élèves. Sur une demi-heure, seules 10 minutes lui semblaient effectives entre les retours au calme et les rappels à l'ordre. La situation était pis avec l'intervenante anglais qui se heurtait au chahut dans son demi-groupe, et paraissait démunie. A l'inverse, ma demi-heure d'atelier d'écriture était la plus calme et productive de mes jours de classe. Activité à dominante orale de groupe versus activité individuelle écrite... La dynamique négative pouvait être imputée en partie aux cinq élèments perturbateurs, mais pas que. La culture de classe était également en cause. Une remarque de la « première de la classe », Candice, m'a semblé révélatrice. Un vendredi matin, alors que nous revenions du ski de fond, elle m'a demandé ce que nous allions faire l'après-midi. « Le programme habituel, Musique et anglais », ai-je dit. « Oh alors nous n'allons encore pas travailler », m'a-t-elle répondu. Cela m'a semblé faire écho à des questions de parents en réunion de début d'année, qui m'avaient demandé si

le projet n'allait pas déborder sur les apprentissages fondamentaux, comme ce fut le cas pour d'autres spectacles les années précédentes (une pièce de théâtre en anglais notamment, dirigée par un metteur en scène assez connu apparemment, qui avait fait la fierté de la mairie...). Pour certains parents et enfants, il semble qu'il y ait d'un côté les matières sérieuses et prioritaires, et les autres (celles de bas de bulletin comme on dit...). Conception peut-être renforcée par mon bînome, à l'enseignement très traditionnel, transmissif, leçon-exercice, et qui ne fait ni d'anglais (selon lui, ce n'est pas dans ses prérogatives d'instituteur - il a refusé de changer de statut), ni d'arts.

Il a fallu ainsi faire un travail de remise à plat lors de conseils de classe, expliquer que le projet n'est pas mené en parallèle ou en sus du programme, contrairement au spectacle de l'école, mais qu'il est au service de compétences inscrites au programme. Il s'agit d'une façon différente d'apprendre et de travailler, mais tout aussi sérieuse et exigeant la même attention qu'une leçon de maths ou de français. La dimension de travail d'équipe, de but collectif à atteindre, a également été discutée, en empruntant des références aux sports, qui leur parlent. Au final, après deux semaines de réflexion, la classe a décidé à la quasi-unanimité de reprendre le projet à la rentrée des vacances de printemps. La motivation aux chants a été relancée par une « ruse » : j'ai indiqué qu'ils auront à préparer leur participation au spectacle de fin d'année de l'école, où les parents seront donc présents, à partir des chansons des Beatles apprises, et donc recyclées pour l'occasion. On fera ainsi d'une pierre deux coups...

9. Développements à venir et pour finir :

Pour le temps qu'il nous reste, l'album photo sera simplifiée. J'imposerai des images tirées du film à partir desquelles les élèves taperont sur ordinateur, dans la salle informatique, toujours en demi-classe, leur texte définitif.

Ces textes individuels serviront de base à la réalisation finale des résumés des quatre grandes séquences du film pour la projection/présentation. Les élèves se mettront par groupes de quatre pour écrire ces résumés (cf annexe 5). Après lecture collective des textes, la meilleure copie sera retenue et retravaillée en groupe classe pour être améliorée (chaque élève aura une photocopie qu'il sera libre de reprendre, avant une mise en commun). Au nouveau le principe de la variation, reprise, réécriture autour du même thème sera appliqué.

Discussion et conclusion

La prise en compte du destinataire dans le processus d'écriture était l'axe prioritaire du volet français du projet. Notre hypothèse était que les progrès en écriture dépendent avant tout du développement de cette capacité à (ré)écrire en pensant à l'autre, ce lecteur ignorant de l'histoire que l'on a en tête. L'amélioration des textes au fil de l'année, qui est allée de pair avec l'intégration de ce souci de l'autre, de cette posture de décentrement, tend à confirmer notre hypothèse. Notre projet annuel, et les réinvestissements dans les autres productions écrites, ont également validé les principes didactiques de Dominique Bucheton : durée, variété, quantité, variation/reprise autour du même thème.

Cette nécessité de prendre en compte le destinataire absent est liée à la spécificité de l'écrit, comme nous l'avons vu. A cet égard, il me semble que la vraie « nouveauté » dans le travail mené a finalement résidé dans cette courte séance destinée à révéler aux élèves le pouvoir de l'écrit. Si la spécificité de l'écrit est largement développée dans les ouvrages didactiques, en revanche je n'ai rien lu sur d'éventuels dispositifs ou situations pédagogiques permettant de faire prendre conscience aux élèves de cette force de l'écrit : les va-et-vient entre la pensée et le papier permettent de mieux réfléchir, (se) penser et (se) raconter. Tout se passe comme si cette spécificité allait de soit. Or il n'en est rien, même pour des élèves issus de milieux plutôt favorisés. J'ai développé mes propres exemples pour sensibiliser mes élèves à la question, mais elle mériterait certainement un travail d'explicitation et de démonstration plus approfondi. Je suis en effet persuadé que c'est seulement en connaissant l'originalité d'un outil, ici l'écrit, que l'on peut bien s'en servir et en explorer toutes les possibilités. C'est peut-être la condition sine qua non pour que les élèves comprennent l'utilité de développer un processus d'écriture, pour arriver à cette récursivité de l'écrivant expert.

Nous souhaiterions enfin porter la discussion sur la démarche de projet suivi. Comme indiqué au début, le choix a été fait de présenter le projet aux élèves et de leur indiquer ce qu'il y avait à faire (des résumés/présentations de séquences du film) et pourquoi (parce que les autres élèves ne comprennent pas l'anglais et ne peuvent pas lire les sous-titres). Ainsi pensais-je gagner du temps. Peut-être procèderais-je différemment si c'était à refaire, en posant plus le projet comme une situation-problème à résoudre par les élèves (comment faire pour que les autres élèves y comprennent quelque chose ?), en laissant l'initiative aux élèves, de manière à ce qu'ils s'approprient plus le projet, et surtout comprennent mieux la tâche à réaliser, insolite pour eux, sans précédent. Deuxièmement, j'aurais certainement commencé plus tôt les albums individuels, pour

ensuite utiliser les textes des élèves comme matière à retravailler pour l'écriture en petits groupes des résumés de séquences en vue du spectacle. Ce à nouveau afin d'obtenir plus d'implication des élèves.

Enfin, quelle « leçon » plus générale ai-je tiré de l'expérience ? Qu'il n'y a pas de dispositif magique, de bonne ou mauvaise méthode en soi. La réussite d'un enseignant, me semble-t-il, tient surtout à sa capacité à bien cerner ses élèves et le profil de sa classe, et à adapter sa pédagogie en conséquence, pour susciter le désir de travailler et de progresser ensemble.

Bibliographie

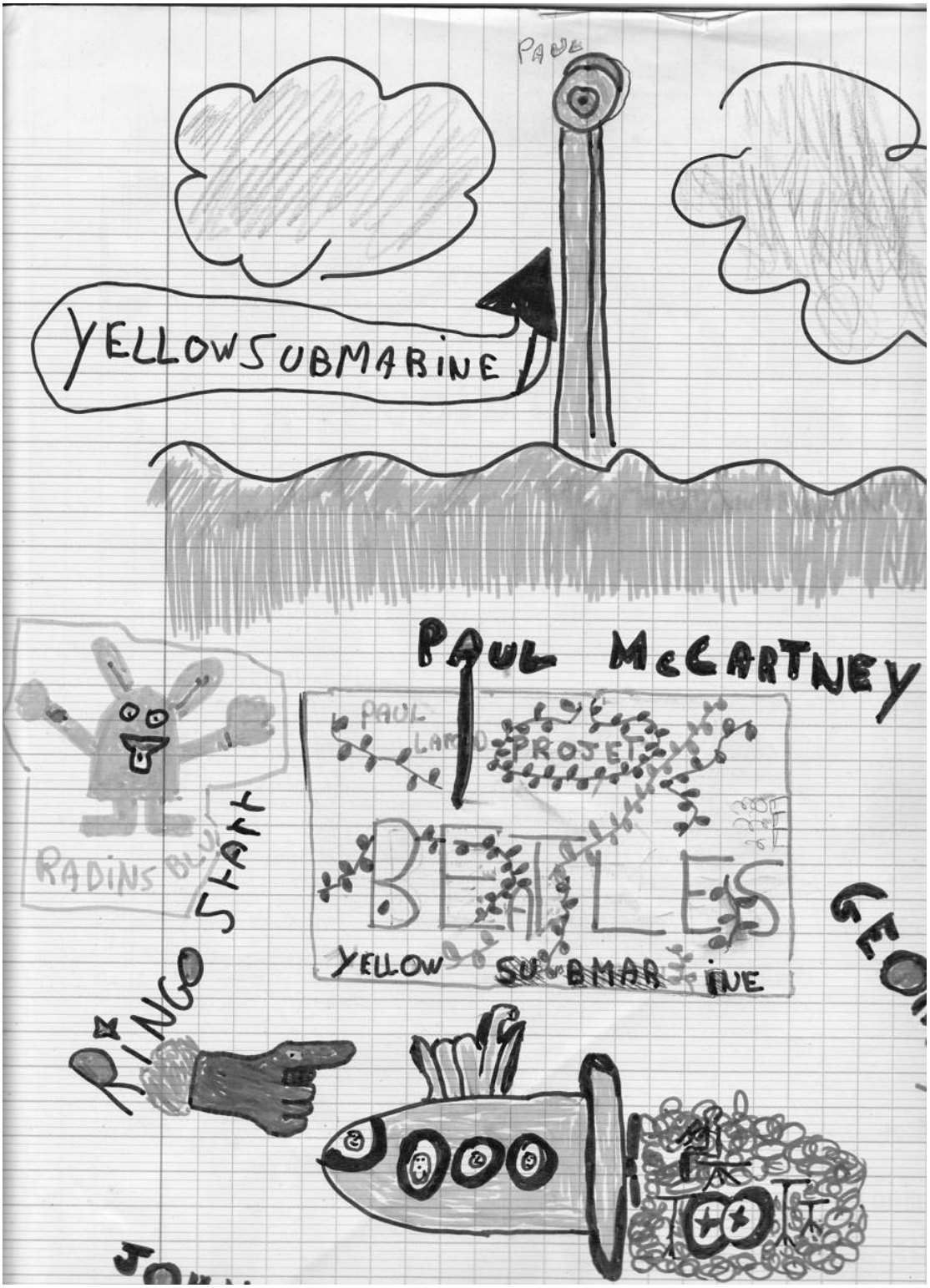
Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit, *Le français aujourd'hui*, 27-36.

Bucheton, D. (2015). Refonder l'enseignement de l'écriture des gestes professionnels nouveaux, Conférence. Repéré à http://www.ac-limoges.fr/ia87/IMG/pdf/dominique_bucheton-limoges_fevrier_2015.pdf

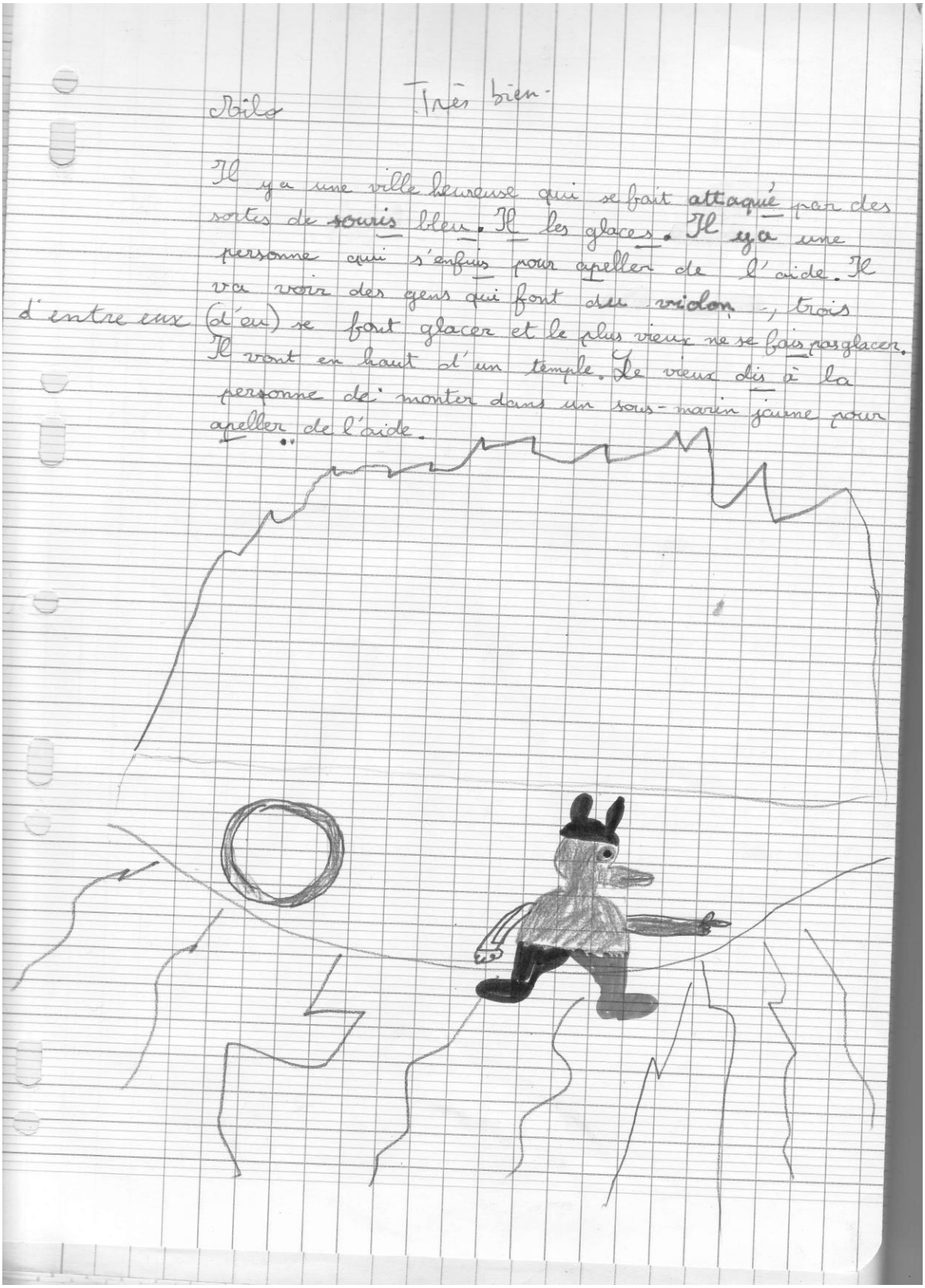
Portelette, A. (2011). Écrire pour mieux lire, *Le français aujourd'hui*, 69-78.

Annexes

<u>Annexe 1</u> : deuxième de couverture d'un cahier Beatles.



<u>Annexe 2</u> : premier résumé, réalisé après visionnage de l'ouverture du film, sans les sous-titres.



Très bien.

Il y a une ville heureuse qui se fait attaqué par des sortes de souris bleu. Il les glaces. Il y a une personne qui s'enfuis pour apeller de l'aide. Il va voir des gens qui font des vidon, trois d'entre eux (d'eu) se fait glacer et le plus vieux ne se fais pas glacer. Il vont en haut d'un temple. Le vieux dis à la personne de monter dans un sous-marin jaune pour apeller de l'aide.

<u>Annexe 3</u> : brouillon résumé de la séquence 2. Commentaires du binôme et révision en conséquence.

four fourty five

a quarter to ~~three~~ five

en vert

c'est qui ? John Lennon ou George Harrisson ou Paul Mc Carthney après c'est bien

oui, elle est allé a l'essentiel parce-qu'elle à écrit tout ce qui fallait dire. Toutes les Bonnes informations

Young Fred arrive dans la ville de Liverpool en Angleterre.

Il rencontre Rigo Starr le batteur du groupe, il le suit jusqu'au palace des Beatles. Ringo lui ouvre et il le fait entrer.

il rencontre John Lennon suivit de George Harrison et enfin Paul Mc Carthey.

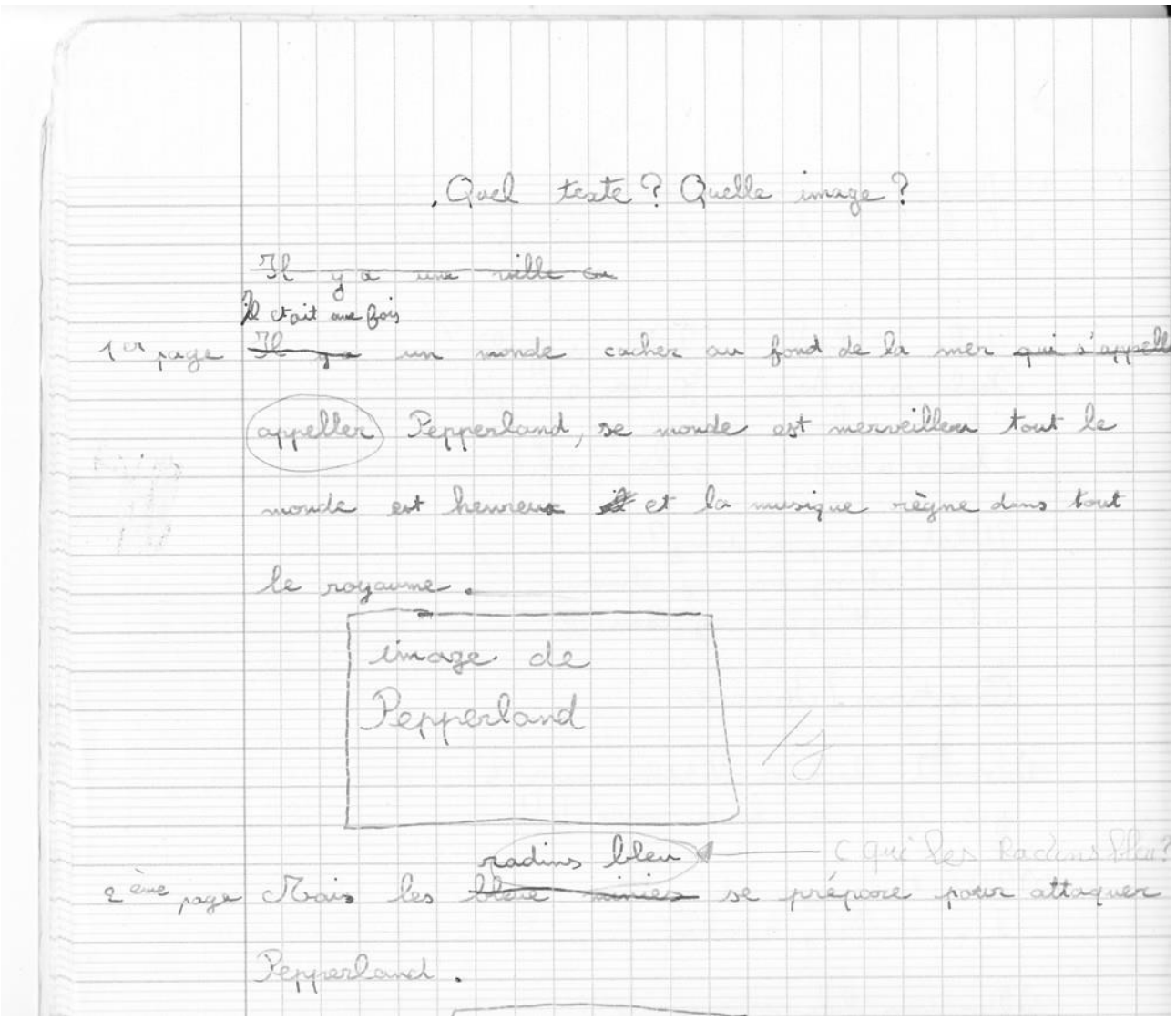
Tous les membre du groupe

Il essaye de les convaincre de venir aider Popperland, il accepte. Pour aller a Liverpopperland

~~et ils rentrent la mer tu temps.~~

~~il prennent la sourmarine~~, ils monte tous les 5 ~~dedans~~ dans la sourmarine

<u>Annexe 4</u> : Brouillon d'album individuel avec annotations du binôme.



Quel texte ? Quelle image ?

~~Il y a une ville ca~~

1er page ~~Il y a~~ Il était une fois un monde cacher au fond de la mer ~~qui s'appelle~~ appeller Pepperland, se monde est merveilleux tout le monde est heureux ~~il~~ et la musique règne dans tout le royaume.

image de Pepperland

2ème page Mais les ~~bleue minies~~ radins bleu se prépare pour attaquer Pepperland.

(qui les Radins bleu?

image des bleues minies

3ème page Les ~~bleue minies~~ radins bleu attaque, les habitants de Pepperland cour dans tout les sens et se font transformer en statue.

~~imag~~ image des bleues minies qui attaque

<u>Annexe 5</u> : Résumé collectif de la première séquence, réalisé à quatre, en période 3, après travail sur les albums individuels.

Il était une fois un monde merveilleux appelé Pepperland.
Dans ce monde joyeux la musique y régnait. Mais un jour
les bleus minies (les radins bleus) attaquèrent la ville et transformèrent
tout en statue de pierre. Seul un ~~[illegible]~~ habitant Young Fred réussi a s'échapper.
Il alla au temple où il y avait le sous-marin jaune et
parti cherchez de l'aide pour sauver son village.

Année universitaire 2015-2016

DU *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Écrire à partir d'un film d'animation en version originale : découvrir l'utilité et le pouvoir de l'écrit.
Auteur : Vincent Rigoulet

Résumé :

Développer les compétences des élèves en production écrite est l'un des domaines les plus ardus de la pédagogie, tant la tâche est complexe, avec un poids fort de l' origine socio-culturelle. C'est aussi l'un des plus stimulants, car la réussite scolaire se joue pour beaucoup dans l'accès à la culture de l'écrit. Accéder à la culture de l'écrit, c'est prendre conscience de l'utilité et du pouvoir de l'écrit sur l'oral. C'est comprendre que l'on pense et s'exprime mieux en écrivant. L'écrit est aussi le vecteur privilégié de l'ouverture à l'autre, car il implique de se mettre à la place du lecteur absent.

Cet écrit réflexif rend ainsi compte du travail annuel accompli pour sensibiliser mes élèves à la spécifité de l'écrit. Il a été mené à partir d'un film d'animation en version originale, *Yellow Submarine.* Les élèves ont essentiellement réalisé des résumés destinés à présenter les grandes séquences du film aux autres classes lors d'une projection. L'accent a été mis sur la prise en compte du destinataire, et des dispositifs testés pour convaincre du pouvoir de l'écrit.

Mots clés : critères de réussite, décentrement, démarche de projet, destinataire, enjeu réel, modèle de Hayes et Flower, motivation, maturation, reprise, variation.

Summary :

The writing process is so complex that developping pupils' skills in that area is often a challenging task for teachers. It is also a very stimulating one. As a matter of fact, ensuring an equal access to the culture of writing is essential to fight social inequality, and a key success factor in the long-run. Entering the culture of writing means to become aware of the utility and the power of writing, to experience the fact that one's thinks and expresses oneself better through writing. Writing also tremendously helps to developp openness to others : the writer must put himself in the position of the lector, who has nothing but the text to understand.

This academic paper reflects the work done to raise pupils awareness on the specificity of writing, and especially the importance of having the recipient in one's mind while writing. This work was based on a Beatles' movie *Yellow Submarine*, that will be shown in its original version to pupils of other classes. To make the movie understandable by others classes, my pupils have written summaries of the main sequences to be read during the projection of the movie. Every pupil has also written an individual album based on the movie.

Key words : criterion for success, «de-centering» oneself, project approach, recipient, Fayes&Hayes theory of writing, motivation, maturation, retake, variation.