



HAL
open science

La production d'écrits au cycle 3 : construction de la cohérence textuelle chez les élèves

Ingrid Linguet

► To cite this version:

Ingrid Linguet. La production d'écrits au cycle 3 : construction de la cohérence textuelle chez les élèves. Sciences de l'Homme et Société. 2016. <dumas-01448419>

HAL Id: dumas-01448419

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01448419v1>

Submitted on 27 Jan 2017

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

UNIVERSITE DES ANTILLES

ESPE de Guadeloupe

Mémoire de Master

« METIER DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION »

Mention « Premier degré »

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

La production d'écrits au cycle 3

Construction de la cohérence textuelle chez les élèves

Mémoire présenté par

Ingrid Linguet

Réalisé sous la direction d'Olivier-Serge Candau

Année 2015/2016

Remerciements

Je remercie M. Olivier-Serge Candau, mon directeur de mémoire, pour ses conseils et la qualité de son accompagnement.

Je remercie également les élèves du CE2-CM1 de l'école élémentaire *Elie Chauffrein*, leur enseignante ainsi que l'enseignante de la classe des CM1-CM2 qui m'ont très bien accueillie dans leur école et qui m'ont donné plaisir à venir travailler.

Je tiens également à remercier mon EMF, Mme Bégarin, pour ses conseils et pistes de recherche.

Je souhaite remercier tous les enseignants et élèves que j'ai rencontrés au cours de ma formation et qui m'ont aidé à découvrir le métier d'enseignants.

Je tiens à remercier mes *Desperate Teachers* et mes camarades de promotion.

Enfin, je remercie ma famille pour son soutien et sa patience.

Liste des abréviations

CE1 : Cours Élémentaire première année

CE2 : Cours Élémentaire deuxième année

CM1 : Cours Moyen première année

CM2 : Cours Moyen deuxième année

CP : Cours Préparatoire

EMF : Enseignant Maître Formateur

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

REP : Réseau Education Prioritaire

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

% : pourcentage

Sommaire

Remerciements	2
Liste des abréviations	3
Sommaire	4
Introduction	6
I – Définition	9
1. Définition scientifique	9
2. La cohérence textuelle dans les programmes de l'école primaire	14
II - Cadre théorique	16
1. Les élèves et l'univers policier	16
2. L'oral comme outil de perfectionnement de la production écrite	20
3. L'élève auteur : une posture pour la construction de la cohérence textuelle ?	23
3. Cadre conceptuel	27
III - Méthodologie	28
1. Population	28
2. Outils utilisés et conditions d'utilisation	28
V – Présentation et discussion des résultats	32
1. Les représentations et le vécu des élèves	32
1.1 Les références culturelles des élèves dans les textes	32
1.2 Le schéma narratif	35
1.3 Analyse des résultats	37
2. L'oral au service de l'écrit	41
2.1. Oral de la première séance	41
2.2. Phases orales au cours des autres séances	43
2.2.1. Les modifications opérées par les élèves	43
2.2.2. Appréciations des camarades	43
2.3. Analyse des résultats	44
3. La posture d'écrivain	46
3.1. Utilisations des cahiers d'écrivains	46
3.2. Analyse des résultats	47
4. Discussion	47
V - Pistes d'exploitation	51
1. Le genre de texte travaillé : variable dans la réussite en production d'écrits ?	51

2. L'enjeu en écriture : la communication des productions	52
3. Le travail de compréhension	53
4. L'évaluation des productions écrites.....	54
5. Les prérogatives des nouveaux programmes	56
Conclusion.....	59
Bibliographie	60
Annexes.....	63
Tables des annexes	77
Tables des figures, tableaux et illustrations.....	78
Table des matières	79
Résumé.....	80

Introduction

La production d'écrits est l'un des domaines d'enseignement de la langue française à l'école primaire. Cet enseignement a pour finalité de permettre à chaque élève de communiquer, de décrire ou narrer des faits et de faire preuve d'inventivité.

J'ai souhaité mener mes recherches sur la production d'écrits car c'est le domaine d'enseignement du français avec lequel j'ai le plus d'affinités. On fait appel à sa créativité et produire un texte - que ce soit un récit, un résumé ou encore un poème, est un moyen de constater si un élève maîtrise une langue.

En effet, je pars du principe que si un élève peut produire un texte cohérent, c'est qu'il a compris comment fonctionne la langue et comment s'organise un type de textes particulier. La production d'écrits est donc l'occasion de vérifier où en sont les élèves en français mais surtout de voir s'ils arrivent à s'organiser, s'ils ont trouvé une méthode pour transmettre une information à un destinataire et que ce dernier la comprenne.

Cependant, depuis que je suis en contact avec les élèves - soit lors de mes stages d'observation soit en responsabilité, j'ai pu constater que cet enseignement était souvent boudé par les élèves et qu'il était très difficile pour eux d'organiser leurs pensées pour produire un texte cohérent. En effet, lors de mon second stage d'observation qui a eu lieu en septembre de 2015, j'ai observé une classe de CE2-CM1 qui travaillait sur le thème du portrait. Au cours d'une des séances, les élèves avaient pour consigne de décrire un personnage ou une personne qu'ils aimaient. Les élèves ont bien accroché à l'activité, ils étaient motivés car ils pouvaient écrire sur la personne de leur choix. Mais en regardant leurs productions, j'ai pu remarquer combien il était difficile pour eux d'organiser leur propos pour produire un texte fluide et compréhensible pour le lecteur, compte tenu du niveau qu'il devrait avoir – en particulier les élèves de CM1.

Au départ, je souhaitais élaborer un outil pédagogique pouvant être mis en place pour faciliter la maîtrise d'une bonne cohérence textuelle dans les activités de production d'écrits. Mais mes connaissances – qui sont encore à construire - en matière de conception d'outils pédagogiques ainsi que le peu de temps imparti pour mon mémoire ne me permettaient de mener un tel projet à bout.

En revanche, lors de mes recherches et de mes discussions avec mon directeur de mémoire, un problème s'est soulevé. La maîtrise de la cohérence textuelle par les élèves est un apprentissage difficile car il suppose qu'on ait bien observé comment fonctionne la langue afin de reproduire un schéma valable. La langue a, en effet, un mode de fonctionnement spécifique qui touche les

différentes unités linguistiques rencontrées (mots, phrases, ensemble du texte). Ces différentes unités doivent former un tout qui doit être compréhensible dans la mesure où il sera lu et que le lecteur va y puiser des informations pour pouvoir communiquer à son tour. Ainsi, lorsque l'on écrit un texte, il y a tout un travail d'adaptation à effectuer, tout un code à respecter, afin que la situation de communication dans laquelle on souhaite s'engager en soit véritablement une.

Ce travail d'adaptation à la situation est complexe en raison de la diversité des types de transmission d'information. En effet, les textes que l'on peut rencontrer sont variés - tout texte répondant à un code propre à son genre (en complément de son type). Un écrit appartenant au genre fantastique ne respecte pas les mêmes codes qu'un récit de science-fiction. Et les élèves sont interrogés tout au long de leur scolarité sur ces spécificités pour pouvoir se les approprier et ainsi développer une culture littéraire.

J'ai mené ma recherche en m'appuyant sur un genre littéraire spécifique : le roman policier. Il a l'avantage d'être connu par la plupart des élèves et nécessite du lecteur-scripteur de porter attention à la construction du texte, à la mise en place des différents événements narratifs qui marqueront le lecteur.

J'ai pu mener ces recherches à l'école élémentaire *Elie Chauffrein* qui se situe dans la commune Basse-Terre dans le quartier de Bas du Bourg. Bien qu'en pleine ville, l'école se situe à la périphérie de celle-ci. Les quartiers alentours sont plutôt défavorisés. Il y a trois classes dans l'école, toutes en double niveau : une classe de CP-CE1, une classe de CE2-CM1 et une classe de CM1-CM2. Il y a en tout 49 élèves dans l'école et elle est vouée à être fermée à la fin de l'année. L'école était classée en ZEP (actuel REP) avant que son collège de rattachement, le collège *Vincent Campenon*, ne soit fermé en 2012.

Cette école élémentaire fait partie de 17 écoles élémentaires de la circonscription de Basse-Terre, regroupant les communes de Basse-Terre, Saint-Claude, Trois-Rivières, Vieux-Fort, Terre de Haut et Terre de Bas. La commune de Basse-Terre compte cinq écoles élémentaires.

Au-delà de la production d'écrits, c'est la cohérence textuelle et la façon dont les élèves se l'approprient en écriture qui m'intéresse dans cette recherche. J'ai donc choisi de m'orienter vers l'observation de procédés utilisés par les élèves pour construire une cohérence textuelle. Et comme la cohérence englobe plusieurs aspects du texte allant au-delà de la seule syntaxe, c'est également une observation et un questionnement sur la logique de l'élève en tant qu'auteur que je souhaite mettre en lumière.

Savoir produire un écrit cohérent est un enjeu majeur de la maîtrise de la langue française. Mais

c'est un apprentissage difficile pour les élèves. Je propose donc à travers ce mémoire de déterminer quels outils sont utilisés par les élèves pour produire des écrits cohérents.

Pour cela, il a fallu comprendre, à travers mes diverses lectures, comment se construit la cohérence textuelle pour ensuite voir ce qu'il en était en pratique dans une classe de cycle trois. Ayant moi-même formulé des hypothèses sur la construction de la cohérence textuelle, mon mémoire est l'occasion de les confronter avec le terrain.

I – Définition

1. Définition scientifique

Dire qu'un texte est cohérent revient à prendre en compte plusieurs aspects de cette notion. La cohérence textuelle peut en effet être abordée à travers les yeux du lecteur ou celui du scripteur. De plus, le jugement de cohérence d'un texte s'analyse au tant sur le plan de la logique du discours que sur le plan sémantique.

Tout d'abord, la cohérence textuelle met en jeu deux acteurs : le lecteur et l'auteur du texte.

Un texte est cohérent lorsqu'il permet au lecteur de se forger une « représentation mentale cohérente » (Chuy *et al.*, 2010). Cette représentation mentale s'opère à plusieurs niveaux du texte : elle va des mots jusqu'à l'ensemble du texte et rassemble les différentes données assurant la compréhension de celui-ci. À la lecture du texte, tant sur le plan de la forme que du fond, le lecteur doit pouvoir lire avec aisance, ce qui suppose que la syntaxe et le lexique soient respectés c'est-à-dire le code de surface, premier niveau de représentation mentale qui touche aux mots utilisés. En élargissant au niveau des phrases, il est nécessaire que les propositions soient compréhensibles, qu'elles soient explicites ou fassent appel aux capacités d'inférence du lecteur. Ce deuxième niveau de représentation, la base de texte, correspond au contenu des phrases et leur information. Ensuite, le troisième niveau de représentation mentale opéré par le lecteur est le type de texte. Le texte doit en effet « reflét[er] la catégorie à laquelle il appartient » (Chuy *et al.* 2010 : 85) c'est-à-dire s'il s'agit d'un texte argumentatif, narratif ou encore descriptif. Enfin, le dernier niveau de représentation mentale concerne le domaine de la communication qui désigne les raisons pour lesquelles le lecteur et l'auteur communiquent ensemble.

Le lecteur considère qu'un texte est cohérent lorsqu'il n'y a aucun obstacle à sa compréhension et puisque tout texte a pour finalité d'être lu par un individu, il faut donc qu'il soit cohérent pour ce dernier. Le jugement de cohérence du texte opéré par le lecteur s'effectue à plusieurs échelles et revêt une importance capitale puisque si le texte n'est pas cohérent, alors il n'y a pas communication. Mais le texte ne doit pas être cohérent uniquement pour le lecteur. En effet, la cohérence se juge également à travers les yeux de l'auteur (Chuy *et al.* 2010).

La représentation que se fait le lecteur du texte n'est donc que le point de départ à la production du rédacteur.

La cohérence est une « harmonie logique entre les divers éléments d'un ensemble d'idées ou de faits »¹. Cela tient à la « logique interne du discours, d'une idée ou d'un acte ». Il doit donc exister un rapport logique entre les événements. La logique est ce qui « est conforme au bon sens, [qui est] est cohérent, rationnel ». Mais cette logique doit prendre en compte l'auteur, son mode de raisonnement, ses principes. C'est à partir de la logique de l'auteur que l'on peut juger la cohérence d'un écrit. Ainsi, la cohérence d'un texte est le fait qu'un texte ait un sens, une certaine logique, qui est la traduction de la logique de l'auteur. Charaudeau (2002 : 99) observe que R. de Beaugrande (1979) oppose la cohérence comme « textualité basée sur l'information », donc sur le sens de l'énoncé, à la cohérence comme « textualité basée sur la forme ». La cohérence s'appuie donc sur l'intention de l'auteur mais également sur les aspects plus linguistiques du texte.

D'un point de vue grammatical, la cohérence suppose que soit employé correctement l'ensemble des règles de la langue française pour garantir une homogénéité du texte.

Il faut rappeler ici qu'il est fait la distinction entre la cohérence et la cohésion d'un texte. La cohésion peut se définir comme étant « le caractère d'une pensée, d'un exposé dont toutes les parties sont liées logiquement les unes aux autres » (Larousse, 2008). Cette définition sous-entend qu'une idée – qui pourrait se matérialiser sous la forme d'un texte, comporte plusieurs parties et que ces différentes parties s'emboîtent pour former un tout doté d'une certaine logique. La cohésion rassemble « l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte ». (Charaudeau *et al.*, 2002). Elle porte donc sur les différentes parties d'une idée générale et essentiellement sur la syntaxe du texte. Cette définition de la cohésion se rapproche de l'aspect sémantique de la cohérence.

Pour certains auteurs (Alkhatib, 2012), la cohérence toucherait la macrostructure du texte, tandis que la cohésion se manifesterait au niveau microstructurel du texte. La macrostructure se rapporte au niveau global c'est-à-dire aux différents paragraphes d'un texte. Il doit s'établir un rapport de cohérence entre chaque paragraphe. La microstructure quant à elle porte sur la composition des unités linguistiques et en particulier la phrase. Les phrases doivent donc pouvoir être cohérentes en elles-mêmes.

Ainsi, pour qu'un texte soit cohérent, il doit pouvoir s'articuler globalement et localement. De plus, les macrostructures et microstructures du texte sont conjointement cohérentes, c'est-à-dire que le texte est macrostructurellement cohérent s'il l'est microstructurellement et inversement.

¹ Larousse (2008).

Selon plusieurs auteurs, le texte doit respecter certaines règles de cohérence (notamment Bellert, 1970 et Charolles, 1978).

Cela passe tout d'abord par le fait d'éviter les répétitions de certains mots pour ne pas alourdir le texte (Bellert, 1970). Pour ce faire il y a l'ensemble des substitutions grammaticales et lexicales tels que la pronominalisation, qui est le fait d'utiliser les pronoms pour remplacer un nom dans un texte, ou encore l'emploi de synonymes et du champ lexical d'un mot ou thème. Il y a ensuite la définitivisation, principe selon lequel on emploie un substantif d'une phrase à une autre ou d'une séquence à une autre. Autrement dit, c'est le fait d'utiliser des déterminants d'une phrase à une autre pour éviter l'emploi trop fréquent du sujet. Avec la définitivisation, on trouve également les référentiations déictiques contextuelles. Elles supposent que l'auteur ait construit convenablement ces propositions afin que la lecture de celles-ci n'empêchent pas le lecteur de trouver le sujet dont il est fait référence dans une nouvelle proposition. Tout comme les autres outils entrant dans le champ de la répétition, les référentiations déictiques contextuelles assurent une meilleure lisibilité aux propositions car elles permettent de faire le lien entre plusieurs informations à propos d'un même sujet sans avoir à le rappeler.

Enfin, il y a les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence. Il s'agit ici de tout contenu sémantique fondamental mais pas forcément exprimé dans le texte. On prend en compte ce qui a déjà été dit auparavant et considéré comme essentiel ou acquis dans le texte pour le réutiliser plus tard de façon courte ou sans explication (Charolles, 1978 : 18). Ces outils de la langue supposent que le lecteur fasse appel à sa logique et à ce qu'il a retenu du texte pour poursuivre sa lecture et comprendre l'idée de l'auteur. Cela suppose aussi que l'auteur maîtrise les recouvrements présuppositionnels et qu'ils soient capables de comprendre les inférences du texte. Prenons un exemple avec une proposition et des réponses possibles :

« Est-ce que Marie a vendu sa télévision ? »

Première réponse : « Oui, elle a vendu sa radio »

Deuxième réponse : « Oui, elle en a obtenu un bon prix »

Troisième réponse : « Oui, elle a grandi ».

Dans ces trois réponses, il est fait référence au terme « Marie » grâce à l'emploi du pronom « elle ». Il y a donc répétition et réutilisation du sujet de la question, ce qui permet de dire que dans les trois phrases, le pronom utilisé recouvre une des présuppositions faites à partir de la question : il y a une fille dans cette action. Mais les trois réponses ne recouvrent pas forcément de la même manière, voire pas du tout une des présuppositions de cette question : quelqu'un a vendu quelque chose. Les deux premières réponses recouvrent mieux cette présupposition : la première réponse reprend le fait que quelque chose a été vendu tandis que la seconde réponse

recouvre le fait qu'une télévision ait été vendue. La seconde réponse est tout de même jugée plus cohérente que la première réponse. La troisième proposition en revanche ne recouvre pas les présuppositions de la question, ce qui la rend complètement incohérente.

Avec cet ensemble d'outils de la langue, on évite les répétitions qui peuvent faire perdre du temps au lecteur mais on construit également un fil conducteur, des éléments du texte que l'on retient pour la suite.

Ensuite, le texte doit respecter la règle de progression de l'information (Charolles, 1978 : 20). Un texte contient un apport sémantiquement renouvelé. Il doit y avoir de nouvelles données pour faire avancer l'énoncé. Cette règle s'applique à tous les niveaux du texte : d'une phrase à l'autre ou entre chaque paragraphe. Ainsi, si l'auteur peut s'attarder sur certains points ou faits, il doit garder en tête que cela a un intérêt et qu'il faut progresser dans l'énoncé.

En plus de ces deux premières règles se trouvent les règles de non-contradiction et de relation. La règle de non-contradiction dispose que l'auteur doit veiller à ne pas intégrer des éléments nouveaux qui pourraient contredire un fait ou événement antérieur (Charolles, 1978 : 22). De l'information physique, telle que la couleur des yeux d'un personnage, à des éléments attrayant au système créé par l'auteur, l'histoire doit, de façon globale, tenir debout. À partir du moment où des faits ont été énoncés, ils ne peuvent pas être contredits par la suite. De même, si l'auteur a posé des faits sur lesquels il revient dessus sous forme inférentielle, la reprise d'inférence ne doit pas être en contradiction avec ce qui a été énoncé à la base. En voici un exemple avec les propositions suivantes :

« M. et Mme Dupont n'ont qu'un seul enfant, Jenny. Elle a 20 ans et est étudiante en droit. Sa sœur jumelle, Clara, est en deuxième année de médecine ».

Dans cet exemple, le fait de préciser que les Dupont n'ont qu'un seul enfant dans la première proposition pose un premier postulat, Julie est fille unique. L'utilisation du mot « jumelle » pour désigner la sœur de Julie dans la troisième proposition met cette dernière en contradiction avec la première proposition.

En plus de ces contradictions énonciatives et inférentielles, il y a des contradictions plus complexes à prendre en compte : les contradictions tenant au monde et aux représentations du monde (Charolles, 1978 : 26). S'agissant des contradictions tenant au monde, il faut comprendre qu'une proposition ou un énoncé ne doit pas être en inadéquation avec la réalité – réalité entendue comme étant ce qui est vraisemblable dans le monde dit « ordinaire ». Les contradictions aux représentations sont plus difficiles à caractériser car « elles dépendent de l'image que [se font les auteurs et les lecteurs] du ou des monde(s) de référence que le texte manifeste » (Charolles, 1978 : 29). Tout est affaire de subjectivité dans ce cas. Il ne doit pas y

avoir de contradiction sur un fait, un événement ou une réalité entre des phrases ou des paragraphes mais on doit tenir compte de tout ce qui peut être considéré comme vraisemblable dans ce monde. C'est ici que l'on comprend en quoi la logique de l'auteur est importante car cette règle de non-contradiction suppose de comprendre le mode de raisonnement de l'auteur. Et ce dernier doit tout mettre en œuvre pour que les faits ou événements propres au monde qu'il a créé s'imbriquent pour qu'il y ait une certaine cohérence.

Enfin, il y a la règle de relation qui signifie que pour qu'un texte soit cohérent, les faits ou les événements énoncés doivent pouvoir se lier entre eux. Tout comme pour la règle de non-contradiction, la règle de relation dépend de si nous sommes dans un texte utilisant les caractéristiques du monde « ordinaire » ou si l'auteur a choisi de créer une nouvelle norme admettant des faits ou événements plus imaginaires ou surréalistes. Il doit exister « une relation de congruence » (Charolles, 1978), l'auteur doit organiser son texte de telle manière qu'une proposition puisse entrer en relation avec une autre sans laisser planer un trop gros doute sur sa vraisemblance.

La cohérence relève de la vraisemblance du texte, le fait pour un auteur ou un lecteur d'accepter comme étant possible ce qui est dit dans le texte. La cohésion attire à la grammaticalité du texte et s'identifie par la présence de marqueurs cohésifs. Si l'on met en parallèle cette distinction avec la classification des critères de cohérence proposée par Michel Charolles, la cohésion relève des méta-règles de répétition et de progression ; la cohérence porte donc sur les méta-règles de non-contradiction et de relation. Juger la cohérence d'un texte est donc juger s'il est lisible en tenant compte des aspects sémantiques (Est-il bien écrit ?) et également juger la logique du discours (A-t-il un sens ?).

La cohérence textuelle rassemble plusieurs paramètres de l'écrit. Être cohérent est le fait de pouvoir construire des phrases puis des paragraphes respectant les normes syntaxiques, de faire progresser l'énoncé sans se contredire tout en établissant des relations logiques entre les différents éléments du texte. Tout ceci s'évalue dans les différentes unités du texte (phrases, entre phrases, entre paragraphes et sur l'ensemble du discours). La cohérence textuelle exige donc de la part de tout auteur une rigueur dans les propos, dans la construction du texte et qu'il n'oublie pas la raison pour laquelle il écrit : entrer en communication. Mais la cohérence textuelle, en plus d'être une réflexion sur la construction du discours, suppose également de réfléchir sur ce qui est dit, ce que l'auteur souhaite transmettre. L'auteur construit son texte pour lui mais aussi pour son lecteur. Il doit donc opérer de nombreuses actions afin de construire un texte cohérent, tant sur le plan grammatical que logico-sémantique. Le texte doit être pertinent, interprétable et sémantiquement correct.

Cette définition scientifique étant donnée, il convient de voir comment est abordée la construction de la cohérence textuelle dans les programmes de l'école primaire, car ils sont la base de travail des enseignants.

2. La cohérence textuelle dans les programmes de l'école primaire

Tout d'abord, il faut noter que le terme cohérence textuelle n'apparaît pas en tant que tel dans les programmes actuels², mais il y est fait référence par le biais d'autres notions.

À la lecture des programmes du cycle trois, on peut voir que la construction de la cohérence des textes ne se travaille pas uniquement en écriture. En effet, les programmes rappellent que l'enseignement de la lecture est étroitement lié à celui de l'écriture. A partir de la lecture de courts textes ou d'œuvres longues, les élèves déterminent ce qui assure la cohérence du texte : son organisation (paragraphe avec une idée principale qui est explicitée), le rôle de la ponctuation et des mots de liaison, mais aussi l'usage de pronoms et des champs lexicaux (qui se rapportent à la règle de répétition). Cet entraînement à la lecture analytique permet de dégager les principales caractéristiques du texte que les élèves pourront utiliser en production d'écrits.

L'apprentissage de l'écriture de textes cohérents passe également par le biais de l'étude de la langue puisque la construction des phrases et du texte nécessitent d'étudier la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison.

Ainsi, la cohérence textuelle se travaille de façon transversale. De plus, elle se construit durant les trois années du cycle. A tous les cycles, les élèves sont amenés à travailler la répétition et doivent donc connaître et utiliser tous les outils de la langue permettant de l'éviter. Ensuite, cet apprentissage passe par la précision sous plusieurs aspects : dénomination des personnages et emploi des adjectifs au CE2, usage des pronoms et mots de liaison au CM1 afin de maîtriser l'ensemble de ces règles à la fin du CM2.

La cohérence textuelle au sens des programmes se définit donc comme le fait de travailler avec précision, en utilisant tous les outils de la langue pour produire un écrit respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques. La construction de la cohérence textuelle à l'école élémentaire passe donc par la compréhension des différentes unités linguistiques afin de les faire combiner entre elles. Mais cela passe également – avec l'aide de la lecture, par l'observation des schémas d'écriture.

² Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008.

Ces objectifs rentrent dans l'acquisition des compétences prévues dans le *socle commun des connaissances et des compétences*³, qui rappelons-le regroupe les compétences et connaissances que doivent maîtriser chaque élève à la fin de la scolarité obligatoire. Le socle commun rappelle qu'en terme de capacités, chaque élève doit pouvoir « rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphe, correctement ponctué [tout] en respectant des consignes imposées » qui dépendent du type de texte à produire. Ensuite, l'élève doit pouvoir adapter son écrit à son destinataire. Mais il est aussi essentiel qu'il réfléchisse à la logique interne de son discours puisqu'il doit réfléchir à l'effet recherché par cet écrit. Il est donc attendu des élèves qu'ils maîtrisent l'écriture tant sur le plan syntaxique que discursif et qu'ils connaissent les codes des différents écrits (narratif, descriptif, etc.) qu'ils sont amenés à rencontrer.

³ Bulletin Officiel n°29 du 20 juillet 2006.

II - Cadre théorique

Cette partie rassemble l'ensemble des avis de littérature concernant la construction de la cohérence textuelle dans les productions d'élèves. Et c'est à partir de la description et de l'explicitation de ces différents avis que j'expliquerai ensuite mon cadre conceptuel, qui comprend ma problématique ainsi que l'ensemble des questions et hypothèses que soulève mon sujet. Les hypothèses que j'ai formulées ont nécessité de ma part des recherches sur trois grands axes de réflexion. Tout d'abord, il m'a paru essentiel pour travailler l'écrit de prendre en compte le vécu ainsi que les représentations des élèves sur l'acte d'écriture couplées avec un genre littéraire spécifique, le roman policier. Réfléchir à la place de l'écriture pour les élèves a pour objectif de déterminer les moyens pouvant être mis en place par eux dans le processus de production. De plus, il convient de voir quelle place peut être donnée à l'oral lors des activités de production d'écrits. Enfin, nous verrons en quoi la construction d'une posture d'auteur chez l'élève peut lui permettre de mieux s'organiser dans son écrit.

1. Les élèves et l'univers policier

Relever le vécu ainsi que les représentations des élèves sur l'écriture et sur le genre policier est intéressant car on peut mettre en lumière les obstacles que les élèves peuvent rencontrer lors des activités de production d'écrit. Cela permet ainsi d'adapter les objectifs ainsi que les attentes face à cet enseignement et plus globalement prendre en compte la personne de l'élève et donc de l'auteur du texte (Reuter, 1996 ; Bosredon, 2014).

Certains élèves baignent dans l'écrit, que ce soit à l'école ou dans le cadre privé. Ils ont l'habitude de lire des livres, d'écrire et inventer des histoires. Ils en voient donc l'utilité, ils comprennent l'enjeu d'une bonne maîtrise de l'écriture car ils ont conscience que c'est un outil de socialisation et que la compréhension de l'écrit ouvre l'individu au monde qu'il peut comprendre et avec lequel il entre en interaction (Colin, 2011). Ici, les élèves ont moins de mal à comprendre que le texte doit avoir une logique et a un code particulier qui doit être respecté pour faciliter la communication.

Pour d'autres élèves, l'écrit est purement académique, certains d'entre eux n'écrivant que dans le cadre de l'école. Dans ce cas de figure, les représentations des élèves sur l'écrit et l'acte d'écrire vont influencer leur capacité à produire des textes cohérents.

Ce rapport à l'écriture – sans pourtant tomber dans les travers du déterminisme -, serait à mettre en relation avec le milieu socio-culturel de l'élève car ce dernier influence le rapport qu'ont les élèves et leur famille avec l'apprentissage scolaire de l'écrit. Si le milieu dans lequel vit un

élève n'influence pas sa perception quant à l'importance de l'écriture, il existerait en revanche une différence quant au rapport à l'écrit. « L'écriture scolaire devient le prototype de l'écriture » (Barré de Miniac, 2002), ce qui fait perdre à cette pratique ses autres finalités. L'écriture perd son sens et n'est plus perçue comme un mode de communication et d'expression mais simplement comme un des moyens d'accéder à la classe supérieure et de satisfaire les attentes des enseignants. On note donc que l'écriture, chez ces élèves, a une finalité purement académique et que son apprentissage ne vise que le respect de la norme scolaire. Ce rapport à l'écriture peut traduire un faible – voire un manque - d'usage de l'écrit dans des situations extrascolaires, le fait d'aimer écrire ou non, ou encore le degré d'utilité que l'on affecte à l'écrit. Pour Barré de Miniac, C. (2002), il n'y a pas de cause prévalant sur les autres, le rapport de chaque individu face à l'écrit est la réunion de plusieurs facteurs, mais il ressort que l'écrit perd en sens pour certaines catégories d'élèves (notamment ceux issus de milieux défavorisés).

En revanche, le plaisir d'écrire est présent chez les élèves. C'est en tout cas ce que nous montre Bosredon, C. (2014) dans une étude menée auprès d'élèves de cycle trois et de milieux sociaux différents qui associent, dans 52% des cas, écriture et plaisir. Il y a donc chez les élèves une volonté de produire des textes. On relève d'ailleurs dans cette même étude que l'écriture d'invention a une place privilégiée chez les élèves qui y voient un moyen de s'exprimer plus librement.

Que les élèves soient habitués à produire des textes ou non, qu'ils y voient un certain intérêt et en tirent un plaisir ou non, produire un texte, et tout ce que cela implique, est difficile. Plusieurs actions sont à considérer par les élèves lorsqu'ils sont en situation de production d'écrits :

Il[s] doi[vent] conjuguer des dimensions graphiques et des dimensions scripturales, traiter l'articulation des différents niveaux linguistiques (phrase, texte, discours), coordonner des réponses à des contraintes contradictoires liées aux contextes de réception et de production et prendre en compte la difficulté de l'acculturation écrite (Le Brun, 2007).

Produire un écrit implique donc des élèves une certaine rigueur qu'il faut allier avec le plaisir d'écrire. Construire un texte cohérent est une tâche laborieuse car cela nécessite – outre la maîtrise de la langue orale et écrite-, de comprendre la fonction de l'écriture et l'acte d'écrire en lui-même. Il est donc primordial de donner aux élèves les outils facilitant l'accès à l'écriture mais surtout de les aider à changer leurs conceptions sur les fonctions de l'écriture.

En plus des représentations des élèves sur l'écriture et l'acte d'écrire, il faut prendre en compte leur vécu face à un genre littéraire particulier : le récit policier. Choisir de travailler à partir d'un genre spécifique peut avoir plusieurs intérêts.

Cela montre tout d'abord qu'on répertorie un contrôle du langage plus fort. En effet, produire un écrit en se basant sur les caractéristiques d'un genre (schéma narratif, mise en place d'une atmosphère, personnages récurrents) montre que l'on maîtrise déjà des formes plus ordinaires de langage telles que la conversation ou le récit d'événements vécus (Reuter, 1996). D'où l'intérêt de faire écrire les élèves à partir d'un genre spécifique. Selon Bronckart (1994 : 378), qui est repris par Reuter :

La prise en compte des genres est capitale pour notre compréhension des processus d'écriture et de lecture. D'abord parce que les exemplaires d'un genre constituent les seules réalités empiriquement attestables de la production langagière : l'homme ne s'exprime qu'en produisant 'du texte' relevant d'un genre particulier. Ensuite parce que ces entités empiriques relevant d'un genre constituent les seules véritables unités linguistiques de rang supérieur.

Produire un écrit se basant sur les caractéristiques d'un genre spécifique suppose donc que l'élève se soit imprégné du style et ait relevé les éléments permettant de construire un texte

Le texte cohérent basé sur un genre tel que le genre policier est donc un texte qui respecte les normes de texte générales mais également les normes du genre. Utiliser un genre de texte nécessite des élèves de comprendre la logique des auteurs qu'ils vont rencontrer au cours de leurs lectures mais surtout de comprendre qu'en fonction du genre, il faut adopter un style d'écriture bien particulier pour toucher le lecteur. Le travail d'écriture qui utilise les genres de texte permet aux élèves de comprendre qu'il est important d'adopter une logique interne propre au discours qu'il envisage de produire.

De plus, les écrits rencontrés par les élèves dans les cadres scolaire et extrascolaire appartiennent en général à un genre particulier. Même si les élèves seront plus souvent confrontés à des écrits de type fonctionnels ou informatifs dans leur quotidien, ils découvrent également les écrits littéraires qui leur apportent les références dont ils ont besoin pour se constituer une « culture littéraire commune », comme il est préconisé par les programmes de l'école primaire.

Les élèves ne maîtrisant pas les codes de la production d'écrits de façon innée, il est intéressant de leur présenter les différents cadres possibles afin qu'ils aient une base de travail pour qu'ils puissent ensuite prendre plus de liberté dans leurs textes, car comme le rappelle Reuter, « l'œuvre réussie, originale, est justement celle qui rompt avec les lois du genre » (1996 : 126).

L'univers policier n'est pas inconnu pour les élèves. Ils ont généralement des connaissances sur ce genre grâce aux activités antérieures qu'ils ont pu mener sur ce thème au cours de leur scolarité, mais aussi une connaissance des séries policières ou de faits divers. Cela a un certain avantage. Tout d'abord, d'un point de vue langagier, le fait de connaître le genre policier donne

un premier aperçu aux élèves des événements narratifs récurrents dans ce genre de textes. Ils ne partent pas de quelque chose qui est totalement inconnu, ce qui peut faciliter leur accès à la construction d'un texte cohérent dans la mesure où ils savent quand faire apparaître tel ou tel élément dans le texte. Gion (1998) rappelle d'ailleurs l'importance de travailler avec ce que les élèves connaissent ont vu, le « déjà-là » :

En partant de ce qu'il connaît, on peut mieux guider l'enfant sur le chemin de la découverte, l'aider à acquérir des connaissances sur le genre policier, à affiner son regard et son esprit critique dans l'exercice quotidien de la télévision [...].

Mais il faut aussi retenir que le vécu ainsi que les représentations des élèves sur un genre policier peuvent être un frein à l'acquisition d'une norme d'écriture basée sur ce genre spécifique. En effet, les élèves peuvent avoir une vision réduite de l'ensemble de l'univers policier qui est pourtant très étendu. Cogis (2002) montre d'ailleurs qu'une trame policière est souvent ramenée à ce qui est fait à la télévision car pour cette auteure, « les représentations du genre sont d'emblée très stéréotypées et de surcroît essentiellement déterminées par les séries TV : le roman policier implique un policier, des pistolets, des armes, des crimes ». De plus, le schéma narratif du récit policier est parfois plus dense que ce qui est retenu par les élèves et nécessite donc une fréquentation de plusieurs textes policiers.

En amont de la production d'un récit policier, il y a toute une réflexion à mener par l'auteur sur les différents éléments du texte : les personnages, leur caractère, les traits distinctifs ou leur apport dans le récit ; ce qui doit être révélé au lecteur, à quel moment et pourquoi ; les indices pouvant aidés à la résolution de l'enquête dans le cas d'un roman à énigme par exemple, et bien d'autres éléments.

Cette réflexion nécessite donc de l'auteur, et donc de l'élève, de faire un effort d'anticipation sur son écrit. Dans le récit policier, il est important de bien savoir placer les divers éléments du texte afin de tenir en haleine son lecteur. Il faut savoir choisir de placer des anecdotes ou faits que l'on considérera comme anodins en premier lieu pour ensuite pour créer chez le lecteur le moment crucial où il réunit l'ensemble de ces éléments lui permettant de comprendre pleinement le récit. Le roman policier, lorsqu'il est étudié avec les élèves, permet de leur faire découvrir tous ces mécanismes utilisés par les auteurs du genre afin de créer un récit captivant pour qu'ils puissent par la suite se les approprier.

2. L'oral comme outil de perfectionnement de la production écrite

Avec l'écrit, le langage perd son côté immédiat. Il est différé, ce qui en change la teneur et suppose que l'auteur effectue des opérations intellectuelles différentes. Tout d'abord, il est nécessaire de transcrire certains éléments notamment ceux attrayant à la communication non-verbale (par exemple réussir à marquer son étonnement, qui à l'oral se matérialise par des modifications du ton et de la voix), tous les silences, hésitations mais aussi les gestes du corps ou des mains qui viennent en support à ce qui est dit. Tout ceci est à transcrire tout en concevant un écrit fluide. L'auteur doit donc choisir ce qu'il est important de transcrire pour faire correspondre l'atmosphère du texte avec ce qu'il veut faire apparaître. De plus, l'écrit étant différé, l'auteur doit « prévoir et anticiper les effets de son énoncé » (Faure, 2011 : 20). Lorsqu'il écrit, il doit pouvoir imaginer ce que pourrait ressentir le lecteur et élaborer avec justesse son récit.

Il a été admis pendant de nombreuses années que l'écrit était perçu comme une forme de langage plus noble, une forme plus réfléchie de l'oral⁴. Dans cette hypothèse, l'écrit est plus avancé et construit que l'oral et l'auteur de l'écrit doit avoir une connaissance de la langue plus approfondie.

L'oral en revanche appartiendrait aux sociétés primitives, une langue n'étant une langue qu'à partir du moment où elle peut se transmettre par l'écriture. C'est d'ailleurs cette conception qui a été retenue pendant de nombreuses années pour caractériser les patois, pidgin ou dialectes connus, qui ne pouvaient être considérés comme car étant majoritairement dépourvus de coutume écrite (Manessy, 1995).

Mieux encore, l'écrit serait un don réservé aux élus (Le Brun, 2007). C'est l'idée selon laquelle il y a une « prédisposition biologique spécifique pour la parole » tandis que « l'écrit utilise certaines ressources, mais il en engage d'autres non destinées à des fins langagières » (Bidaud et Megherbi, 2005).

Cette conception a cependant bien évolué, il ne faut pas avoir cette approche dichotomique de l'écrit et de l'oral (Nonnon, 2002). Goody (1994) a d'ailleurs affirmé puis récusé cette dichotomie. Il rappelle « l'impossibilité de projeter sur l'expérience de membres scolarisés dans des sociétés actuelles les clivages qui ont pu être posés par les anthropologues pour les civilisations anciennes ». (Goody,1994). La parole ne doit plus être perçue comme une forme moins noble de langage.

⁴ Des auteurs rappellent qu'il était dans la tradition littéraire de considérer la culture écrite comme le « remède à toutes les barbaries » Goody (1994). Voir aussi Reuter (1996), Barré de Miniac (1996 et 2002).

Aujourd'hui encore la langue est évaluée à partir de l'écrit dans les écoles, en témoignent les évaluations nationales ayant lieu au CE2 et au CM2 (Education nationale, 2013). Tous les domaines du français sont évalués mais ils le sont exclusivement sous la forme écrite. En revanche, au cours des activités scolaires, l'oral est travaillé aux côtés de l'écrit sans prévalence de l'un sur l'autre. Les situations sont mixtes et on fait appel à l'écrit pour les besoins de l'oral (écriture d'un discours, d'un dialogue pour une activité autour du théâtre par exemple) de la même façon que l'on utilise l'oral pour les besoins de l'écrit (commentaire, résumé d'un texte lu). Il y a donc, dans le cadre scolaire, une complémentarité des deux langages (Nonnon, 2002). Et cette complémentarité est originale puisqu'elle peut offrir à l'élève l'opportunité d'exercer une forme de « régulation réciproque ». Dans le cas où le langage oral est utilisé pour l'écrit, il permet ainsi d'améliorer l'écrit. L'oral peut ainsi être considéré comme une forme de révision des textes puisque l'oralisation est un retour en simultané sur le texte.

Travailler la construction de la cohérence d'un écrit à partir de l'oral peut être considéré comme une forme de révision et d'amélioration puisque l'interaction entre l'oral et l'écrit apparaît comme l'occasion idéal d'étudier « les contaminations, les interférences, les mentions, les paraphrases » (Nonnon, 2002 : 77) ou tout autre donnée dans l'écrit qui en empêche la pertinence. L'oral est également une forme d'évaluation formative car « s'il intervient pendant l'écriture ou après, c'est au service de l'écriture pour la réguler, la commenter, orienter la révision ». L'oral peut donc être intégré dans le travail écrit afin de permettre à l'élève de construire la cohérence textuelle et de prendre conscience des progrès à effectuer sur le texte.

Lorsqu'un élève va oraliser son écrit, ses camarades et lui-même pourront évaluer la cohérence de celui-ci : ce qui manque, ce qui est mal formulé, qui n'est pas à la bonne place, tout ce qui n'est pas assez explicité ou au contraire qui ne devrait pas être dit. Il va donc pouvoir compléter son texte.

S'il y a des spécificités entre ces deux formes de langage, « l'écrit et la parole sont généralement des collaborateurs très efficaces » (Morais, 1994 : 50) auxquels on fait appel en fonction des objectifs que l'on souhaite atteindre. Le langage oral prend en compte la situation et les locuteurs adaptent leur parole en fonction de l'avancée de la situation de communication. Et c'est également le cas avec l'écrit. L'auteur du texte doit prendre en compte plusieurs éléments dans la situation tels que les lecteurs qu'ils visent, les caractéristiques du texte et le contexte dans lequel les lecteurs vont lire ce texte (Bidaud *et al.* 2005).

Mais c'est cette réflexion sur le texte qui peut poser problème à certains enfants. Comme nous l'avons souligné précédemment, le langage oral relèverait de l'inné, d'une prédisposition que chaque individu a. Chaque individu effectue ce travail d'analyse de la situation presque en

simultané avec le moment où il parle. La parole est donc plus facile dans le sens où elle est plus courante – à condition que l'individu ait été habitué à traduire sa pensée face à des interlocuteurs. Pour autant l'écrit nécessite la même réflexion sur la situation de communication qu'à l'oral et le fait qu'il soit différé peut encourager l'auteur à prendre le temps de réfléchir sur ce qu'il souhaite transmettre. L'avantage, si l'on peut considérer cela comme un avantage, est le temps supplémentaire que l'on a dans l'écrit, puisqu'il est possible de revenir sur son texte afin de le réviser, l'améliorer pour l'adapter aux attentes du lecteur et de ses attentes en tant qu'auteur.

Les difficultés rencontrées lorsqu'on utilise le récit écrit viennent sûrement du fait que l'écrit est moins souvent sollicité pour entrer en communication. C'est ce travail de réflexion sur l'écrit qui peut être un frein pour certains élèves. L'écrit suppose que l'on maîtrise assez bien la langue et les règles sémantiques, ces dernières jouant beaucoup dans la compréhension d'un énoncé. Ainsi, un élève qui ne connaît pas forcément les termes exacts à poser sur ce qu'il souhaite dire aura plus de difficultés à transcrire sa pensée que s'il la formule à l'oral. Un élève qui ne maîtrise pas l'écriture des mots ou n'a pas assez de vocabulaire peut être stoppé. De plus, s'il n'est pas habitué à écrire de son propre chef, c'est-à-dire dans le cas où il y a création des phrases (si par exemple les rares occasions où il écrit sont de la reproduction, de la copie et non de la production personnelle d'écrit), cette activité peut être particulièrement difficile pour lui. Transposer sa pensée à l'écrit fait appel à des fonctions cognitives en voie d'acquisition chez l'élève. « Le fait qu'un énoncé puisse dire quelque chose d'un événement déjà passé ou non encore advenu [...] suppose un franchissement psychique qui ne va pas tout seul » (Bidaud *et al.*, 2005 : 24). L'élève, en plus du fait qu'ils doivent écrire, doit se détacher de son récit afin d'en évaluer la pertinence (Colin, 2010). D'où l'intérêt de le travailler le plus souvent possible et si nécessaire avec l'aide du langage oral.

L'acte d'écrire, contrairement à la parole, est personnel car si l'écrit fini est voué à être diffusé, l'auteur est en général seul lorsqu'il doit écrire son texte. Il faut donc, pour aider l'élève, prévoir des moments où l'écrit est oralisé avant sa forme finale pour qu'il puisse en rendre compte à quelqu'un d'autre que lui. Oraliser l'écrit permet d'avoir un avis dessus dans la mesure où la capacité à analyser son écrit - comme on le fait de l'oral, n'est pas tout à fait maîtrisée.

De plus, les camarades de classe sont le plus souvent les destinataires des écrits scolaires, il est donc intéressant que ces premiers lecteurs donnent leur ressenti sur le texte.

L'écrit est plus utile lorsqu'il a un destinataire car tout le travail d'adaptation du texte au lecteur qui doit être opéré par l'auteur n'a de sens que s'il sait qu'il y a un ou plusieurs destinataires qui vont lire, observer et essayer de comprendre l'écrit produit. Comme l'élève ne maîtrise pas

encore toutes les opérations intellectuelles à effectuer à l'écrit, utiliser l'oral peut être l'outil pour utiliser les connaissances de ses camarades ou de l'enseignant qui vont l'aider à améliorer son texte, mais c'est aussi l'occasion de tester les effets de son écrit sur des destinataires réels. De plus, la parole libère les mots. En oralisant son écrit, l'élève commence à entrevoir ce qui ne marche pas, ce qui peut être amélioré car il utilise un mode d'expression avec lequel il est plus à l'aise.

L'acte décrire fait donc appel à plusieurs compétences.

Il paraît clair que chaque élève, sans distinction, doit maîtriser l'écriture et notamment la production d'écrits car cela fait partie de l'ensemble des aptitudes qu'il doit pouvoir maîtriser dans la vie courante pour pouvoir agir en société. Ce sont là tous les enjeux de l'acquisition d'une certaine littératie par les élèves. Mais cette capacité à produire des textes est difficile à acquérir, l'élève peut donc faire appel à une autre forme de langage, comme l'oral avec lequel il est parfois plus à l'aise, afin de constater les effets produits par son texte et donc voir si ce dernier est cohérent ou non.

3. L'élève auteur : une posture pour la construction de la cohérence textuelle ?

Les façons d'aborder la production d'écrit à l'école sont multiples (Bucheton, 2014). Il y a le modèle ancien de la rédaction basée sur le respect de la norme orthographique, lexicale et syntaxique dans lequel l'écrit est l'occasion d'évaluer les capacités en matière de code. Il y a aussi la pratique selon laquelle on s'intéresse au type de textes ainsi que les processus rédactionnels et cognitifs engagés en production d'écrits. Cela se manifeste notamment par la création de grilles d'évaluation ou de relecture à partir desquelles on établit une liste de critères pour analyser les erreurs afin d'y remédier. Le tableau EVA (Groupe EVA, 1991 : 57) en est un des exemples les plus célèbres (Annexe I). Parmi ces deux modèles d'apprentissage peut être ajouté le modèle des ateliers d'écriture qui s'intéresse « à la singularité des individus dans l'expression de leurs affects ou de leur imaginaire, de leur passion pour la langue » (Bucheton, 2014 : 171). Dans ce modèle, l'accent est mis sur les jeux de langue, la production d'écrit est abordée sous un angle ludique.

Si aujourd'hui l'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire est la réunion de ces différents courants, pour Le Brun (2007) et d'autres auteurs, « la tendance actuelle [...] tend à passer d'une didactique de l'écriture centrée sur les écrits et les situations d'écriture à une didactique centrée sur le sujet écrivant et sur l'acte d'écrire ». L'auteur du texte est mis en avant,

on prend en compte la personnalité et l'originalité de l'élève pour l'aider à mieux maîtriser l'écrit. En plus de cette considération pour le sujet écrivant et sa singularité, l'enseignement de l'écriture passe par la construction chez l'élève d'une posture d'auteur.

Pour parler de la posture d'auteur, il faut avant tout prendre en compte le fait que dans cette hypothèse, la littérature a une place importante dans l'écriture. La notion d'écrit littéraire en production d'écrits revient souvent dans les revues littéraires⁵. L'écriture littéraire suppose que l'on utilise la production d'écrits comme un enseignement de l'écriture à la façon d'un auteur qui prend des libertés, montre son côté créatif, qui en dit parfois peu et qui laisse certaines choses en suspens ou plus globalement qui connaît bien les schémas narratifs mais qui en use avec plus de libertés. L'écriture littéraire est le fait de valoriser chez l'élève la prise de décision sur son texte, de créer une réelle réflexion sur son écrit (Tauveron, 2002). Il ne faut pas laisser de côté la norme mais il faut partir du principe qu'à partir du moment où elle est connue et a été travaillée, il faut aller au-delà de la norme d'écriture pour laisser les élèves exprimer réellement leur propre logique. L'écriture littéraire est le fait que l'on prenne en compte le style de l'écrivain, sa façon de mettre en texte ses idées (Plane, 2006).

Associer littérature et production d'écrits est donc l'occasion pour l'élève de voir les différentes méthodes des auteurs (notamment par la pratique de la lecture en réseau), pour trouver les similitudes, les spécificités afin de se forger sa propre idée sur ce qu'est un auteur de tel ou tel genre.

Pourquoi produire un écrit littéraire ? Car il est important que les élèves aient des référents solides qu'ils trouvent dans la littérature du genre travaillé. De plus, c'est inscrire les élèves dans un processus de création qui ait du sens afin d'éviter aux élèves de « produire [...] des écrits incohérents ou guidés par la pure rédaction scolaire » (Crinon, 2006 : 17).

Le roman policier est un genre littéraire étudié à l'école primaire comme nous l'avons précisé précédemment. Il impose donc d'associer littérature et écriture afin d'aider les élèves à comprendre le fonctionnement du texte. Cette compréhension du fonctionnement du texte lu a pour finalité d'observer et de comprendre quels mécanismes sont adoptés par les écrivains du genre. Ainsi, les élèves peuvent à leur tour adopter ces mécanismes pour construire un texte cohérent. La fusion entre littérature et écriture a pour objectif de créer chez l'élève le besoin de « manifester une intention » (Crinon, 2006 : 20) mais surtout de faire comprendre aux élèves qu'un auteur a la volonté de transmettre quelque chose et que l'acte d'écrire doit être compris.

⁵ Crinon (2007) associe par exemple la pratique de l'écrit littéraire avec le genre. Tauveron (2002) propose de ne plus considérer l'écriture narrative comme la simple écriture de compte-rendus et qu'il est nécessaire de faire produire des écrits moins paramétrés.

C'est donner un sens à l'apprentissage, en plus des objectifs d'acquisition d'une culture commune (Margallo González, 2009).

En plus du besoin de faire travailler aux élève l'écrit littéraire, les auteurs⁶ préconisent de nourrir chez les élèves une posture d'auteur. Cette posture d'auteur est, selon Le Brun (2007 : 384) :

La position assumée plus ou moins explicitement par un scripteur qui se porte garant de ses écrits à effet littéraire dans la mesure où il envisage le contexte de réception et qu'il ménage des effets sur son lecteur.

La posture d'auteur va changer le rapport qu'a l'élève avec l'écriture. Il n'y voit pas qu'une opportunité de faire évaluer son savoir sur la langue par l'enseignant mais l'occasion de s'exprimer et d'apprendre par lui-même quels procédés mettre en place pour créer un désir de lecture.

Tout d'abord, la posture d'auteur offre à l'élève un statut particulier. Il sait que quand il commence l'activité de production écrite, il n'est plus le simple élève, il est un créateur. On le considère comme à l'origine de quelque chose de nouveau et on attend de lui qu'il fasse comme les auteurs qu'il a l'habitude de lire. De plus, ce statut d'auteur suppose qu'on lui attribue des lecteurs en attente de sa production. Cela lui donne donc une responsabilité vis-à-vis de ces derniers, ce qui peut le pousser à faire attention à ce qu'il fait, à ce qu'il produit.

Pour construire une posture d'auteur, il faut que l'élève comprenne ce qu'est un auteur, ce qu'on attend de lui. Présenter l'auteur comme un créatif, quelqu'un faisant appel à ses connaissances et ses compétences montre à l'élève ce qu'on attend de lui. Il doit donc comprendre que lorsqu'il écrit, il doit avoir une « intention d'auteur » (Touveron, 2005). Et cette intention d'auteur suppose que ce dernier acquière tous les outils nécessaires pour écrire. C'est le cas avec récit policier : modèle de texte, de phrases, mise en place d'une atmosphère, création du suspens, du mystère, création d'inférences, de non-dits, création d'un monde et respect des codes de celui-ci. Tous ces outils peuvent être observés pour être utilisés par le biais de la lecture de textes variés.

L'élève doit construire une image d'auteur, un « éthos » (Touveron, 2005 ; Charaudeau *et al.* 2002 : 238) qui va influencer le destinataire de l'énoncé puisqu'il va reconnaître des qualités rattachées à la fonction d'auteur chez cet élève.

Construire la posture d'auteur va créer un enjeu supplémentaire pour l'élève. S'il se considère comme un auteur, il doit donc être en mesure de produire un texte aussi réussi que les auteurs

⁶ Touveron (2005) ; Le Brun (2007) ; Margallo González, (2009).

qu'il a pu rencontrer lors de ses lectures et reconnaître cette qualité d'auteur suppose que l'intéressé produise des textes cohérents.

Tout auteur a le matériel dédié à son activité de création. Cela peut être une machine à écrire, un ordinateur, un calepin ou un cahier. Dans tous les cas, l'auteur a un outil à part qui est réservé à son écriture. Dans cet écrit, il peut y annoter tout ce qui est nécessaire pour réaliser une histoire : anecdote, informations, souvenirs. Il est donc intéressant de proposer un tel outil aux élèves lorsqu'ils sont en production d'écrits. Comme nous l'avons fait remarquer, l'écriture est très influencée par la contrainte scolaire. Mais le fait d'avoir un cahier à part, qui ne serait pas celui de français, le cahier de brouillon ou encore le cahier du jour, donne à l'activité un aspect moins normatif et plus personnel. Grâce à ce carnet d'écrivain, l'élève-auteur va construire un « univers personnel » (Tauveron, 2005). Cet outil est donc à prendre en compte pour construire la posture d'auteur. Il en est l'une de composantes.

3. Cadre conceptuel

A travers ces recherches, il ressort que la construction de la cohérence textuelle par les élèves est un processus difficile. Je me suis donc demandé comment la cohérence textuelle est construite en production d'écrits au cycle 3. Je souhaite déterminer quels sont les moyens mis en œuvre par les élèves pour construire un texte cohérent. Quels outils utilisent-ils ? Font-ils plus attention aux relations logiques ou aux relations sémantiques dans les textes ? Quelle place ont les connaissances des élèves sur un type de récit dans leur aptitude à produire un texte cohérent ?

Ces questions m'ont amenée à formuler plusieurs hypothèses.

- Tout d'abord, je pars de l'hypothèse selon laquelle un élève produisant un texte sur le thème du récit policier va faire appel à ses connaissances du schéma narratif pour écrire et que plus ce schéma est connu plus il sera capable de l'exploiter afin que le texte soit cohérent.
- Ensuite, la formulation à l'oral des différentes étapes du récit les rend plus claires. Cela a pour conséquence de faciliter la transcription du récit pour l'élève, qui va y apporter une révision et donc le rendre plus cohérent.
- Enfin, la construction de la posture d'auteur chez l'élève, notamment à travers l'instauration d'un carnet d'écrivain, dans la responsabilité de restituer les événements du texte au lecteur, peut être bénéfique pour la construction d'un texte cohérent.

Ces hypothèses étant formulées, il convient de présenter la méthode adoptée pour traiter les données recueillies afin de présenter mes résultats.

III - Méthodologie

1. Population

J'ai mené ma recherche dans une classe à double-niveau de CE2-CM1. L'effectif est de 16 élèves : cinq en CE2 et 11 en CM1. Il y a dix filles et six garçons. Durant la période de mon stage, un élève est parti car il a changé d'école. Il y a dans la classe une élève en difficulté langagière en particulier pour le langage oral. Elle recourt à deux langues, le créole et le français, soit en produisant des énoncés relevant des deux langues soit en étant en situation d'interlecte, ce qui lui pose quelques problèmes pour travailler. Dans l'ensemble, le niveau de la classe est assez moyen voire faible, le profil des élèves étant hétérogènes.

2. Outils utilisés et conditions d'utilisation

Afin de savoir quel était le niveau des élèves en matière de production d'écrits, il me fallait leur proposer des activités dans ce domaine. J'ai choisi le thème de l'univers policier et ils avaient pour objectif de produire des récits policiers. J'ai mené une séquence en production d'écrits sur ce thème avec des séances transversales de lecture-compréhension.

L'observation m'a semblé être le meilleur outil pour mener ma recherche et comprendre quels procédés utilisaient les élèves pour construire un texte cohérent. J'ai choisi d'observer ce groupe d'élève car mes hypothèses supposent que j'analyse les comportements ainsi que les pratiques des élèves lors des activités de productions d'écrits.

Ces observations sont de plusieurs natures : sélection d'écrits autonomes d'élèves, enregistrements, notes et remarques sur ce qui a été observé ou entendu tout au long de la séquence.

Dans la mesure où j'ai mené mes recherches au cours de mon stage en responsabilité, mon observation était de type participatif puisque j'ai délivré les consignes de travail, les explications et ai effectué les remédiations lors de ma recherche. De plus, j'ai pu relever au cours des interactions avec les élèves des éléments me permettant de répondre à mes hypothèses.

J'ai demandé à être avec des élèves de CE2 au cours de ce stage et le fait que ce soit un double niveau a été un avantage puisque cela m'a permis de voir la différence de construction de la cohérence textuelle à des niveaux scolaires différents. Cependant, le fait que la classe soit majoritairement composée d'élèves de CM1 a pour conséquence que les données traitées proviennent surtout des élèves de ce niveau.

L'avantage est que je n'avais jamais personnellement travaillé avec une classe de CE2-CM1 et que je n'avais rencontré des élèves de cet âge que lors de mon stage d'observation, et en début d'année scolaire. Je partais tout de même, comme tout individu, avec une idée du niveau d'un élève de cycle trois en écriture. J'ai dû prendre en compte mes propres représentations sur ce à quoi pouvait ressembler une production écrite d'élèves de cet âge au milieu de l'année scolaire. Pour répondre à mes hypothèses, j'ai observé différents événements dans la classe et à divers moments.

S'agissant tout d'abord des représentations ainsi que du vécu des élèves par rapport à l'univers policier, le thème du roman policier n'a jamais été travaillé par les élèves de la classe. Ils commençaient donc ce thème avec des représentations personnelles et pas de vécu sur le plan scolaire. J'ai donc relevé leurs représentations sur le thème lors des premières séances de découverte du thème puis à partir des écrits. En proposant le tableau d'aide à l'écriture du récit policier (Annexe II), j'ai proposé une première vue des éléments constitutifs de base de ce genre de texte.

De plus, afin de comprendre la place des représentations des élèves dans l'écriture de récit policier, j'ai étudié la trame des textes des élèves afin de relever le schéma narratif adopté par ces derniers.

Pour analyser et traiter la construction du schéma narratif construit par les élèves, je pars du principe expliqué par Fabre-Cols (2000 : 14) selon lequel il y a plusieurs façons d'appréhender un texte et que pour lire un texte d'enfants plusieurs approches sont possibles. Tout d'abord, je me confronte au texte brut, non corrigé. Dans un souci de compréhension, j'ai tout de même choisi de transcrire ce qui a été écrit par certains élèves mais sans en changer le contenu. Ensuite, la lecture et l'analyse des textes n'ont pas de visée normative, je m'intéresse donc ici aux réalisations des élèves et non à ce qu'ils sont censés avoir fourni. Dans cette hypothèse, je vais tenter de relever puis interpréter ce qu'ils ont écrit pour en faire ressortir leurs représentations. Je m'intéresse à la présence ou non d'éléments externes c'est-à-dire d'éléments appartenant à la culture et au vécu des élèves sur le thème travaillé afin d'analyser son incidence ou non sur leur capacité à produire des textes cohérents. Je m'attache dans ces écrits à quelques éléments du texte et non le texte dans son ensemble sauf dans les cas où l'histoire racontée serait fortement marquée par les représentations ou le vécu des élèves.

Ensuite, sur le plan de l'usage de l'oral, j'ai mené mes observations tout au long des séances d'écriture. J'ai proposé des phases orales à différents moments de ma séquence. Lors de la première séance permettant de poser mon évaluation diagnostique, j'ai utilisé un texte présent dans le manuel de français des élèves pour qu'ils écrivent la suite du texte. Aucune

directive particulière ne leur a été donnée et nous avons au préalable travailler sur la compréhension du texte. J'ai souhaité faire un premier constat lors de la toute première séance car cela m'a permis de faire une évaluation diagnostique des capacités de production écrite des élèves mais m'a aussi permis de poser ma première hypothèse.

L'observation de la place de l'oral dans le travail écrit s'est ensuite poursuivie lors des autres séances. Les élèves avaient la possibilité de raconter leurs écrits à leurs camarades. Lors des phases orales, mon observation fut non participante, je souhaitais avoir les avis des élèves sans en donner moi-même afin de relever et récupérer leurs appréciations. Je n'ai donc pas -ou peu- formulé de commentaires à l'oral sur les écrits des élèves tant sur l'aspect quantitatif que qualitatif.

Enfin, concernant la posture d'auteur, c'est une posture que j'ai souhaité observer en faisant entrer une donnée importante : un carnet d'écrivain. Il s'agissait donc d'un nouveau cahier personnel pour chaque élève dans lequel ils pouvaient écrire leurs histoires, aussi bien celles faisant partie de la séquence que des éléments personnels qu'ils souhaitaient y ajouter. Je leur ai précisé que ce cahier était personnel, mais que j'avais la possibilité de regarder leurs écrits. J'ai donc observé leur degré d'intérêt pour ce cahier par rapport à leurs remarques lorsque l'on devait l'utiliser. De plus, il leur a été précisé qu'ils avaient la possibilité de partir avec le cahier chez eux s'ils souhaitaient y écrire quelque chose. J'ai donc noté quels étaient les élèves qui prenaient l'initiative de partir avec ces cahiers, s'ils étaient utilisés et comment.

S'agissant de la construction de la posture d'auteur, c'est une donnée qui a été plus difficile à évaluer, j'ai juste observé l'implication des élèves dans le travail mené lors de cette séquence.

Voici un récapitulatif de la méthodologie de ma recherche :

Période	
3 (Janvier – Février)	
Population	
Classe en double-niveau CE2-CM1 (cycle 3)	
16 élèves au total	Cinq élèves en CE2 et 11 en CM1.
	Dix filles et six garçons
Outils utilisés pour mener la recherche	
Pour les représentations et le vécu des élèves	Sélection d'écrits autonomes Relevé des représentations des élèves au tableau
Pour le travail à l'oral	Enregistrement audio des élèves Relevé des écrits avant et après passage à l'oral des élèves Manuel scolaire Fiche d'activité
Pour la construction de la posture d'auteur	Remise d'un cahier d'écrivain Relevé de la fréquence d'utilisation du cahier et du nombre de départ avec à la maison
Étapes de l'expérimentation	
Au début de la séquence	Relevé des premiers textes pour suivre la progression Relevé des représentations des élèves Explicitation du schéma narratif du roman policier
Lors des séances et en fin de séquence	Relevé des écrits pour suivre la progression et comparer le travail fourni Travail à l'oral
Après le stage	Analyse et traitement des données recueillis

Tableau 1 - Tableau expérimentation

V – Présentation et discussion des résultats

1. Les représentations et le vécu des élèves

1.1 Les références culturelles des élèves dans les textes

Les élèves ont fait usage de leurs références culturelles majoritairement issues de la télévision lors du travail écrit. Une enfant m'a confié avoir réécrit un épisode de la série *Les Experts*.

Les éléments venant de la télévision sont présents dans les textes d'élèves :

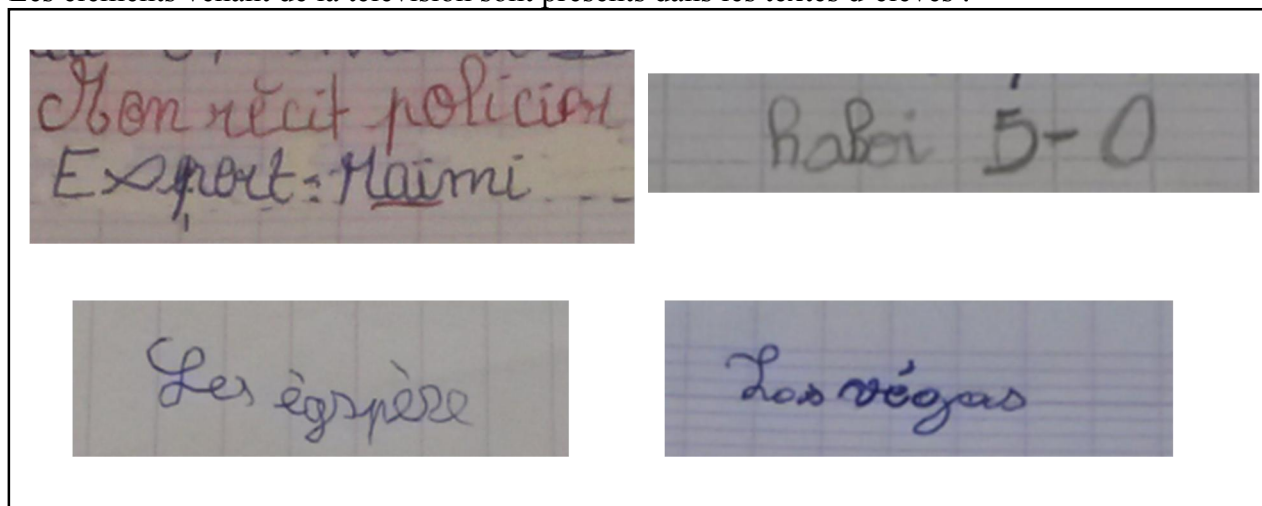


Figure 1- Exemple de titres de textes d'élèves

Ensuite, ils utilisent des termes employés dans les séries policières, dans les films d'action ou dans les faits d'actualité :

Marylène :	« Le scientifique » « Nous avons posé un mouchard sur leur voiture » « Condamné à perpétuité » « Nous cherchons des indices à propos d'un double-meurtre »
Stéphanie :	« Appelle les scientifiques » « L'inspecteur William recherche un fugitif du nom de Jimmy Floryo »
Jimmy :	« Les quatre policiers agents secrets »
Wood :	« Ils sont allés au laboratoire » « Roudley avait une Batmobile et Wood avait un Tmax »

Océane :	« Les policiers nous ont demandé de venir au commissariat pour porter plainte et se constituer partie civile »
Judmaël :	Wood, vous avez 5 mois de prison
Diana :	Ils vont rester pour cinq ans en prison
Jessica	« Il récupère l'argent de la caisse » « Le voleur a pris un otage » « Les policiers demandent le numéro de la plaque, AZ 98 CF 971 »
Autres élèves	« Ne t'inquiète pas j'ai juste reçu une balle dans l'épaule » « Vous êtes en état d'arrestation » « [...] ne les kidnappe pas et les prostitue par la force » « Je t'envoie l'emplacement par E-mail » « Alex et sa bande [ont une] kalash » « Nous l'arrêtons à perpétuité » « Traces de sang » (divers textes)

Tableau 2 - Références culturelles dans les écrits d'élèves

C'est le cas aussi dans le choix du lieu de déroulement de l'action : « Ils s'en vont au Panama », « La côte Ouest » (Stéphanie), « Miami » (plusieurs élèves). Mais on note que les lieux proches sont également utilisés : la maison de Bas du Bourg (Océane), la cour de récré (Wood) ou la salle de classe (Roudley).

Lors du relevé des éléments essentiels pour écrire un récit policier, le terme « enquêteurs » n'a pas tout de suite été mentionné par les élèves. Il a été dit par un élève après que la classe a été questionnée sur les personnes pouvant mener des investigations. « Enquêteurs » est donc apparu après les termes « policiers » et « experts ».



Figure 2 - Les éléments essentiels pour écrire un récit policier. Photo du tableau après activité

Ensuite, les élèves ont employé des termes appartenant au langage familier :

Wood :	« Mitraillette »
Roudley :	« On a dévalisé la banque » « Donne tout ton fric »
Stéphanie :	« Wood recherche la p'tite avec Shayna » (Orthographié de cette façon dans le texte)
Diana :	« Il a planqué l'argent et la fillette » « Une femme bien sexy elle s'appelle Cleafly »
Marylène :	« Il a dit qu'il avait rendez-vous avec sa gonzesse » « Elles ont filé »
Autres élèves	« Le braqueur de banque » « Fusil » (divers écrits)

Tableau 3 - Mots et expressions appartenant au langage familier dans les écrits

Les références citées ainsi que les usages de termes familiers ont été relevée sur différents textes à différents moments de la séquence, même pour les termes employés par les mêmes élèves. La référence au monde des séries policières est présente durant toute la séquence menée avec la

classe. Les élèves ont lu d'autres textes et ont mené des activités se rapportant au genre littéraire étudié.

1.2 Le schéma narratif

Les éléments du schéma narratif ont été étudiés par les élèves au cours d'une séance et ils devaient les restituer en phase de rappel au cours des séances suivantes. Ils ont utilisé un support pour répondre à des questions à partir d'un support visuel (Annexe III).

L'intitulé est : « Dégager la structure d'un texte »

La consigne était la suivante : « La plupart des romans policiers respectent une structure en cinq parties. Aide-toi de ces extraits du livre *John Chatterton Détective de Yvan Pommaux* pour décrire ces cinq parties ». Voici le découpage proposé dans la fiche d'activité :

1) La situation initiale 2) Le problème 3) Les actions 4) La résolution du problème 5) La situation finale.

Quelques exemples de textes produits après cette séance (d'autres exemples en Annexe V).

Récit de Judmaël :

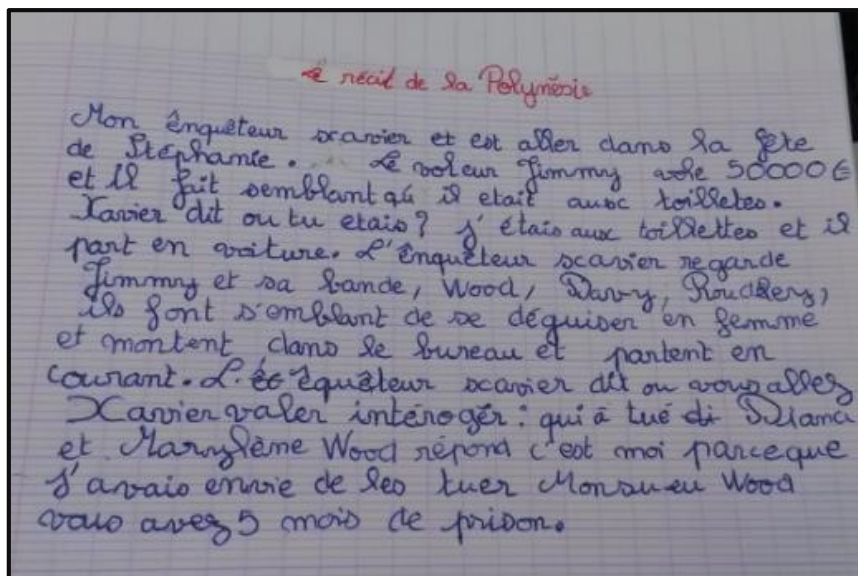


Figure 3- Récit de Judmaël après séance sur la structure du récit policier

Récit de Roudley (Le texte est reporté ici avec une correction orthographique mais sans correction syntaxique) :

Mon récit policier

Le matin, on a volé ma trousse il faut que j'appelle les enquêteurs.

- Salut Bonjour.
- Bonjour ils ont volé ma trousse.
- D'accord on arrive.

A quelle heure ils ont volé ta trousse

- A 10h50

il a écrit un x sur ma trousse
qui est passé près de la table

il y a Judmaël Stéphanie XAVIER

d'accord on va interroger Judmaël
Judmaël c'est toi qui a volé ma trousse
non répond Judmaël mais j'ai Stéphanie près de ta table

vient dit l'enquêteur on va voir si c'est pas Stéphanie
Stéphanie c'est toi qui volé ma trousse
non répond Stéphanie mais j'ai vu XAVIER toucher à ta trousse
on va aller voir XAVIER
XAVIER c'est toi qui a volé ma trousse
Il avait beaucoup de sueur
Il a couru puis et on l'a attrapé
Mais il avait pas le goûter on a fouillé partout
Il avait juste seulement un paquet de biscuit
Mais c'était pas le mien

Figure 4 - Récit de Roudley après séance sur la structure du roman policier

1.3 Analyse des résultats

Pour certains auteurs (Gion, 1998 et Cogis 2002 : 86), « le genre policier est omniprésent dans la société, que ce soit sous forme de romans et nouvelles, ou de films, téléfilms, jeux vidéo ». Pour autant le genre serait faussement représenté. On distingue trois sous genres appartenant à l'univers policier :

- Le roman à énigme
- Le roman à suspense
- Le roman noir

Ces sous genres peuvent être présents dans un même récit et ils sont d'ailleurs souvent confondus (Cogis, 2002). C'est ce que l'on peut remarquer à travers les écrits des élèves.

On note que le roman à énigme est prépondérant et les mêmes éléments reviennent très souvent. Les élèves ont une vision restreinte de l'univers policier : il y a le plus souvent survenance d'un meurtre ou d'un vol, une présence marquée de la police dans les histoires, des armes et des événements se référant aux films d'action, l'action se passe dans des lieux semblables et « américanisés »

On le voit à travers le lexique utilisé ainsi que les dialogues calqués sur les répliques de films et de séries. Ces derniers sont souvent en mission et sont appelés pour arrêter « le malfrat qu'ils finissent par coincer ».

De ce fait, les écrits suivent la trame d'un épisode-type de série policière : on découvre qu'il y a eu un méfait, il est décrit par les protagonistes. Les enquêteurs se mettent en quête de retrouver les coupables qui sont retrouvés « facilement ». Puis les coupables sont arrêtés et en général envoyés en prison. C'est le cas par exemple dans les récits de Judmaël (figure 3) et Océane (Annexe VI).

Cette trame de récit est conservée par environ 61% des élèves tout au long de la séquence. Les autres élèves continuent de suivre la trame du roman à énigme mais utilisent des lieux connus par eux (l'école, la salle de classe, le quartier) et font jouer le rôle des inspecteurs à leur camarade de classe, la police ne survenant qu'à la fin du récit.

L'usage des références culturelles semblent aider les élèves à créer une progression dans le texte puis qu'ils suivent le schéma de l'épisode. Sur le plan macrostructurel, il y a donc une progressivité de l'action et donc une cohérence du récit. Il y a peu de contradiction entre les divers segments du texte car il semble que les élèves, étant très attachés à la trame policière qu'ils connaissent, ne sortent pas du « cadre » qu'ils connaissent et donc du monde policier ainsi que ses codes. Sur le plan microstructurel les élèves arrivent à suivre. La relation entre les

phrases n'est pas ambiguë sauf dans quelques cas où il faut prendre en compte le fait que c'est l'ensemble du texte qui est incohérent. En général, il y a peu de contradiction entre ces phrases. Sur le plan logique, les élèves parviennent à produire un écrit suivant une logique sauf dans certains cas où il y a un retour sur des événements ou lorsque le texte parle de tout autre chose, comme par exemple Jimmy ou Sadshlande (Annexe VII).

La notion de « suspense » est peu connue des élèves, il semble qu'il soit difficile pour eux de mettre en place les éléments nécessaires à la mise en place du suspense dans leur production. Cela peut s'expliquer par le fait que les références des élèves sur l'univers policier étant les films et séries, le « suspense » est moins présent dans ce type d'œuvres qui sont surtout basés sur la recherche d'indices.

Mais même lorsque le modèle sur lequel les élèves travaillent se rapporte plus au roman à suspense, peu d'élèves semblent maîtriser

On peut cependant porter attention au récit de Roudley (figure 4) qui suit une trame permettant de créer un certain suspense : les enquêteurs interrogent au fur et à mesure les différents suspects qui apportent des éléments supplémentaires pour résoudre l'énigme. Puis lorsqu'il interroge le dernier suspect, celui-ci montre des signes de culpabilité. Il faut noter que le récit de Roudley et le caractère triptyque de l'action peut être mis en parallèle avec un genre littéraire spécifique, le conte, qui a été étudié par les élèves de cette classe et dans lequel on retrouve souvent un enchaînement de l'action en trois temps.

Les textes des élèves étant fortement attachés à la norme de la trame présente dans les séries policières, la construction d'un texte cohérent est fortement orientée par ce modèle.

Ensuite, on peut noter une certaine fréquence à formuler le texte par les dialogues. L'action est décrite à travers les interventions orales des personnages. Les écrits recopient les codes de l'oral. Dans sa logique interne, le texte rapporte le discours des protagonistes. Ce procédé se développe au fil des textes puisqu'il y a moins de dialogues dans les premiers écrits d'élèves (Annexe VIII). Chez quelques élèves, l'écrit sous forme de dialogues est même la forme majoritaire de mode de transmission du récit (figure 4).

D'où la présence lacunaire d'éléments sémantiques : la temporalité des événements est marquée par le passage à la ligne et la spatialité est peu présente. Cette dernière remarque peut être mise en parallèle avec la forme dialoguée de la plupart des récits. En effet, il y a peu de références à l'espace dans lequel se déroule l'action car on peut supposer que comme les personnages de l'histoire interagissent, ils savent où ils sont. Ce serait donc au lecteur d'analyser la situation - et dans notre cas ce que disent les personnages, qui par inférence peut comprendre où se déroule l'action.

Prenons l'exemple avec le texte de Stéphanie :

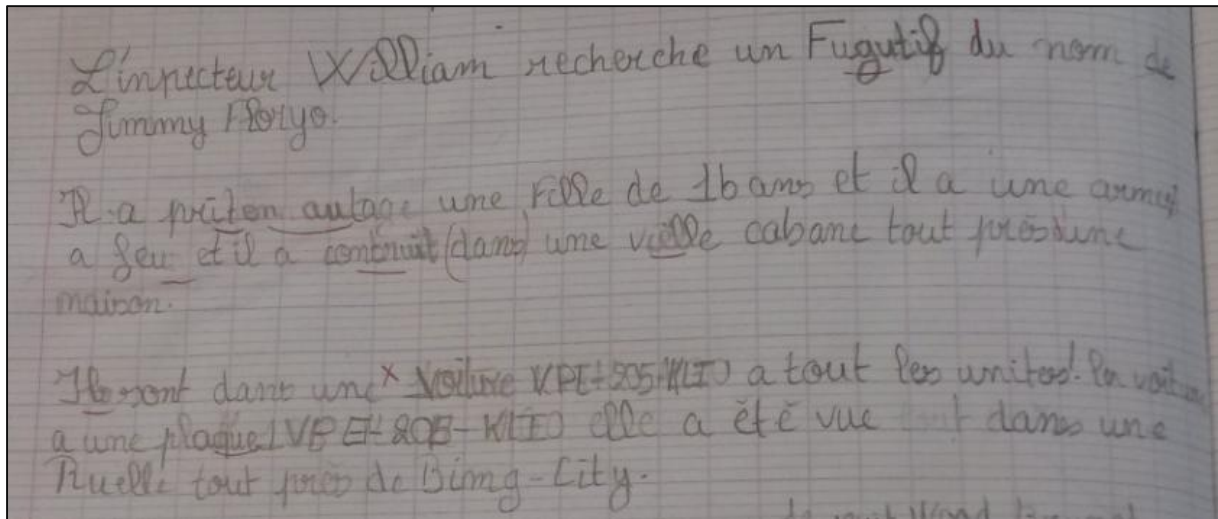


Figure 5 - Extrait de récit de Stéphanie

La proposition « à toutes les unités la voiture a une plaque VPE-505-KLI elle a été vu dans ruelle tout près de Bing City », suppose que le lecteur comprenne que la personne est :

- Un policier
- Qui est en train de parler sur la fréquence radio de la police à d'autres policiers
- Et est donc dans une voiture de police

Ce modèle de mise en place des éléments spatiaux est fréquent dans les textes produits. Il faut donc observer ce qui est dit par les protagonistes pour se situer dans le temps et l'espace.

La connaissance par les élèves de la trame policière télévisée semble en revanche être un frein à la construction de textes plus personnels. Les noms sont changés au profit des noms des camarades des classe, mais les autres événements narratifs tels que le lieu, le type de méfait sont souvent les mêmes. Il n'y a pas de changement considérable de la trame du texte.

Concernant l'utilisation des éléments du tableau, il semble que les élèves aient un usage intéressant du tableau et des éléments essentiels et notamment la désignation des personnages.

Il y a un fort attachement des élèves à la désignation des personnages. Leurs noms sont donnés sous la forme d'une liste apparaissant parfois au beau milieu du texte :

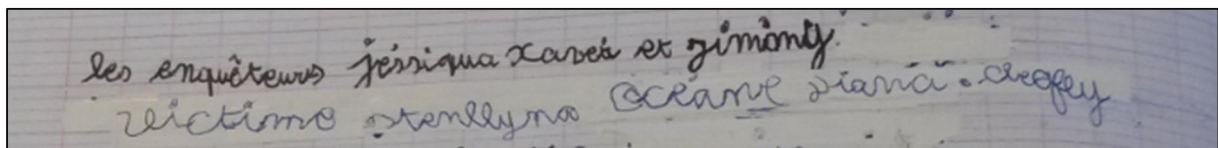


Figure 6 - La désignation des personnages par Davy

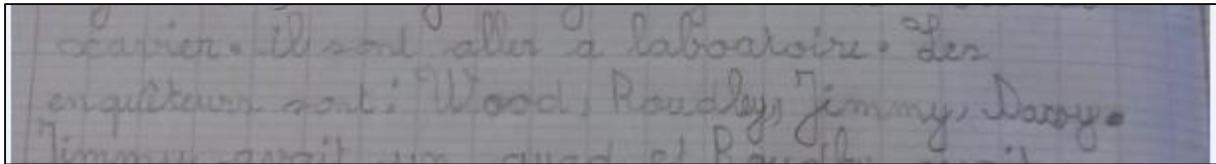


Figure 7 - La désignation des personnages par Wood

On peut avancer l'idée selon laquelle beaucoup d'élèves considèrent que la multitude de personnages dans l'histoire suffit à la rendre cohérente. Il est aussi envisageable que lors des séquences de productions d'écrits déjà menées avec les élèves, il était porté attention à la présence de personnages ou que plus simplement, les élèves attachent une importance à intégrer leurs camarades et amis dans les aventures qu'ils produisent.

Malgré le fait que les élèves aient été confrontés à d'autres types d'écrits sur le thème policier, il y a une prévalence de récit-épisode. Mais au fil des productions, l'élève-enquêteur apparaît de plus en plus dans les productions de quelques élèves, l'arrivée de la police étant retardée. Enfin, la situation finale est rarement explicitée : l'histoire se termine par la désignation de l'auteur du méfait sans plus d'explications. Il arrive quelques fois que soit précisée la sentence qui lui est infligée : « les voleurs sont en prison, ils vont rester pour 5 ans », « Monsieur Wood vous avez 5 mois de prison ».

2. L'oral au service de l'écrit

2.1. Oral de la première séance

Au cours de la première séance, j'ai demandé au hasard à certains élèves d'enregistrer leur récit. Ils avaient comme objectif de continuer l'histoire suivante, que j'ai pris dans leur manuel scolaire⁷ :

Théo arrive devant la porte du manoir. Un peu angoissé, il pénètre dans le hall d'entrée. Au fond de la pièce, l'escalier qui monte à l'étage est faiblement éclairé. Sur sa droite, il aperçoit le couloir qui mène à la cuisine et au salon et, juste à côté, la porte qui descend à la cave. Soudain, il entend un cri qui vient de l'étage. Il monte vite l'escalier et se retrouve sur le palier. Tout à coup, un homme armé apparaît au fond du couloir...

Figure 8 - Début du texte à poursuivre en évaluation diagnostique

J'ai laissé un temps pour la rédaction au CM1 pendant j'étais avec les CE2.

J'ai ensuite demandé aux élèves ayant fini s'ils acceptaient d'être enregistrés afin de me raconter ce qu'il avait écrit.

La consigne était : « Je vous ai demandé de m'écrire la suite de l'histoire de Théo, j'aimerais maintenant que tu me racontes ton histoire. Je te laisse mon téléphone pour que tu t'enregistres, quand tu es prêt(e), tu commences ».

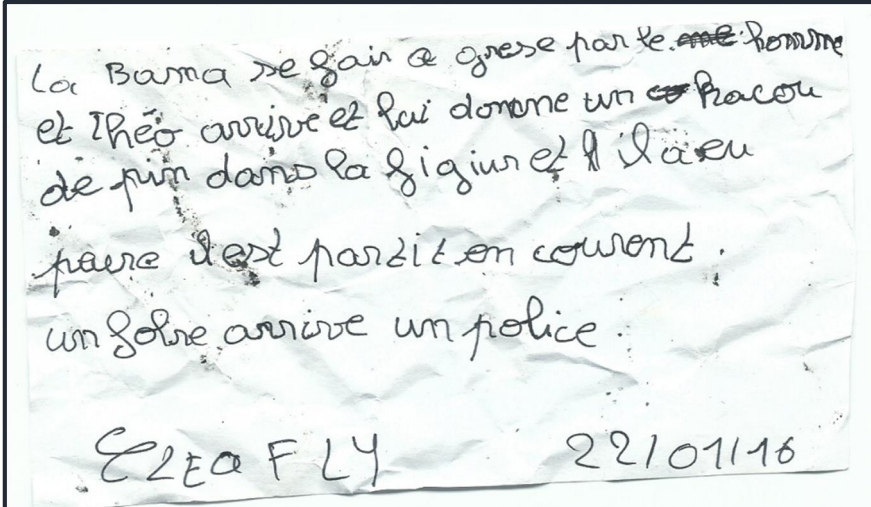
Les élèves se sont prêtés au jeu de l'enregistrement. Passé le cap de l'intimidation du fait qu'ils s'enregistraient, les élèves ont raconté leur histoire. Lors de cette phase, ils avaient le texte sous les yeux. Je n'ai pas formulé d'indication sur ce qu'ils devaient dire.

Sur les six élèves interrogés, trois ont modifié oralement le texte écrit par eux, soit en ajoutant des éléments, soit en poursuivant l'histoire.

Je prends ici l'exemple avec Clealfy. Cette élève a produit un texte écrit court et avec peu d'informations. La version orale est plus longue. Elle avait son texte original sous les yeux et devait le lire. Après avoir fait passer la consigne, je l'ai laissée seule.

⁷ *Caribou Français CM1* – Livre de l'élève – Edition Istra 2009, p.70.

Voici le récit écrit par Cleafly :



La Bama se fait agresse par le ~~me~~ homme
et Théo arrive et lui donne un ~~co~~ poing
de poing dans la figure et il a eu
peur il est parti en courant.
un voleur arrive un police.

ELEAFLY 22/01/16

Figure 9 - Suite de texte de Cleafly pour première séance

Récit transcrit (et corrigée) par Cleafly :

La Bama(dame?) se fait agressée par l'homme et Théo arrive et lui donne un coup de poing dans la figure et il a eu peur il est parti en courant. Un voleur arrive un police

Voici la transcription du récit oral de Cleafly :

C. : Alors c'est un petit garçon qui s'appelle Théo, il va chez sa voisine puis i-i sa voisine qui est juste en haut, puis la voisine elle crie et Théo monte puis il voit un monsieur sortir du coin et-et le monsieur il était armé. C'est un voleur. Puis Théo, il agresse la dame puis Théo lui donne un coup de poing, il s'échappe, la police vient la police le trouve puis il l'arrête, le met en prison et puis tout se finit bien. La dame elle est heureuse. Elle remercie Théo. Elle-le monsieur il est allé en prison jusqu'à la fin, puis après-j'ai rien à dire-c'est juste un roman policier- Le policier eh bien il l'arrête puis-l'a mis en prison.

Les autres élèves n'ont pas apporté de modifications à l'oral du texte écrit (figure 10). C'est le cas de Marylène, qui a produit ce texte :

Marylène Laurent. vendredi 20 janvier 2015
et s'approche de lui à petit pas et lui dit vous êtes sur mon
territoire à la fin il dit bon bon à votre vie et il se met à courir
plus vite qu'il le pourrait mais à chaque fois il rencontrait
un contredit et à chaque contredit l'homme armé le rattrapait.
Finalement théo fut tellement fatigué qu'il s'arrêta dans le pas
l'homme armé put profiter et la trapa puis lui coupa la
tête et il devint le cavalier sans tête.

Figure 10 - Première production de Marylène non modifiée oralement

Pour un des trois élèves, l'oral lui a permis de transmettre l'histoire dans son intégralité. Cet élève n'avait en effet rien écrit sur sa feuille (Annexe IX). Je lui ai ensuite demandé de s'enregistrer sans faire de commentaires sur la feuille et le fait qu'elle soit blanche. Cet enfant a raconté une partie de l'histoire en suivant plus ou moins l'intrigue de départ.

2.2. Phases orales au cours des autres séances

2.2.1. Les modifications opérées par les élèves

Sur l'ensemble des interventions orales au cours desquelles les élèves ont lu leur texte à voix haute, 53% des intervenants ont modifié leur texte : ajout ou suppression d'éléments, ajout de dialogues, remplacement ou retard dans la survenance d'événements (Annexes VI et X).

2.2.2. Appréciations des camarades

Plusieurs types d'interventions ont été relevées.

Il y a d'abord les commentaires positifs : « Je pense que c'est bien, il y a beaucoup d'action », « il y a beaucoup d'actions », « Elle a donné un nom à son enquêteur »

Ils étaient majoritairement en rapport avec le déroulement de l'action ou la dénomination des personnages ou des lieux.

Ensuite, les commentaires visant la révision et l'amélioration du texte : « il manque des éléments », « il n'y a pas assez d'action », « tu as mis trop de personnages », « Ils se passent trop de choses en même temps. », « on ne sait pas...qui est la victime ? », « quel est le méfait ? »,

« Ça a pas de sens » « J'ai pas tout compris », « tu n'as pas dit ce qui s'était passé... Si c'est un vol, si c'est un meurtre, si c'est une disparition... C'est quoi le méfait ? ».

Les élèves accueillent en général assez bien les commentaires des camarades de classe.

2.3. Analyse des résultats

Le fait d'avoir précisé dans la consigne que je voulais qu'ils me racontent l'histoire est peut-être la raison pour laquelle certains élèves ont modifié leur texte. Utiliser le terme « raconte » suppose que l'on fasse le récit des événements et que l'on utilise donc les codes de l'oral.

On peut remarquer en revanche que sur ces six élèves, ce sont les trois élèves ayant écrit les textes les moins longs dont la version orale est la plus approfondie. L'oral pourrait leur permettre de poursuivre avec plus de facilité leur texte car on peut supposer que c'est le passage à l'écrit qui leur pose problème.

Si les écrits ne sont pas forcément plus cohérents chez les élèves dont le texte est plus long, il semblerait qu'il y aurait un degré de satisfaction plus élevé chez eux. Le fait d'avoir écrit un texte de plusieurs phrases et d'avoir ajouté de nombreux éléments dans leur intrigue feraient du texte un texte est correct et suffisamment explicite pour ne pas être modifié ou amélioré.

Il faut noter cependant que le critère d'appréciation de l'écrit n'est pas forcément l'unique critère à prendre en compte pour analyser les similitudes entre le récit oral et le récit écrit. Cela peut être dû à leur interprétation de la consigne, leur aisance à l'oral, leur degré de motivation à cet instant.

Les élèves se rattraperaient donc à l'oral pour pallier les lacunes de leur texte qu'il jugerait trop courts.

Pour d'autres en revanche, l'histoire racontée à l'oral est plus approfondie. Pour les élèves plus à l'aise, l'oralité ne serait pas d'une grande aide pour améliorer l'écrit.

On note tout de même que les élèves ayant mieux réussi à l'oral qu'à l'écrit ont dévié de l'intrigue de départ. Il y a eu des ajouts de personnages voire pour certains, la production d'un récit de tout autre nature.

Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves se soient appropriés l'histoire – quitte à en modifier le fond. Cela peut être également dû au fait qu'il y avait de nombreux mots et expressions qu'ils n'ont pas l'habitude d'utiliser. Bien qu'un travail sur les mots et expressions inconnus du texte ait été effectué avant la rédaction et qu'ils pouvaient également d'aider du dictionnaire lors des travaux de production, cela a pu constituer un frein pour eux d'où la raison

pour laquelle ils ont écrit sur tout autre chose. Enfin, on peut aussi admettre que les consignes n'ont pas été comprises ou suffisamment explicitées pour ces élèves.

Les appréciations et avis des élèves sur les écrits entendus sont majoritairement de nature quantitative. Les élèves jugent un texte en fonction du nombre d'éléments qu'il contient. Selon les élèves, un bon texte est un texte avec beaucoup d'éléments. Cela est souvent ressorti lors des phases de révision et de commentaires des écrits des camarades. Même lorsque je leur demandais ce qu'il pensait de leur texte, cet aspect quantitatif en est ressorti.

« Pour qu'un texte soit perçu comme tel (cohérent) par le lecteur, il doit donner le sentiment d'une complétude, d'une structure organisée » (Fabre-Cols, 2000 ; 180).

Nous avons vu qu'on pouvait attribuer une certaine structure aux textes produits par les élèves. Ce sentiment de structure a dû être ressenti par les élèves mais n'a pas été formulé explicitement. On peut avancer l'idée que les élèves de cette classe considèrent l'écrit comme cohérent ou du moins bon lorsqu'il contient les éléments essentiels et qu'il est assez long.

Dans cette hypothèse, il semble que les élèves soient attachés aux attentes de la norme scolaire quand il s'agit de formuler des appréciations sur les récits entendus.

L'usage de l'oral comme aide à la production d'un texte cohérent est donc soumis à plusieurs aléas et, me semble-t-il, au degré de satisfaction du scripteur face à son écrit.

L'oralisation des textes écrits et son utilité pour faire progresser les productions n'engendrent pas les mêmes résultats chez tous les élèves.

Le fait de lire son texte à l'oral entraîne plusieurs comportements : des élèves font le travail de révision en simultané, ils voient donc ce qui ne va pas dans le texte et le modifie. D'autres élèves voient les irrégularités pendant la lecture, ce qui provoque des arrêts et hésitations, mais continuent tout de même de lire leur écrit dans la forme initiale. D'autres enfin racontent leur histoire telle quelle sans voir les irrégularités.

L'amélioration des productions à l'oral ne survient pas sous la même forme selon les élèves.

Il peut s'agir d'hésitations, de reprises d'une phrase ou d'un paragraphe, d'arrêts au cours desquels les élèves vont retourner à leur place ou modifier à l'écrit leur production (« Attends maîtresse, je peux recommencer tout à l'heure ? »).

Je note cependant que les types d'interventions ne touchent pas une catégorie d'élèves en particulier. Qu'ils soient en difficulté ou maîtrisent un peu mieux la langue, qu'ils aient plaisir ou non à écrire, les élèves modifient leurs textes selon plusieurs modalités. Ces modalités de révision sont donc propres à chaque élève ou parfois à l'écrit produit.

Il y a donc un travail d'adaptation opéré par les élèves en fonction du texte produit et probablement du jugement personnel qu'ils en ont lorsqu'ils le lisent. Ils reviennent ensuite sur

le texte afin d'apporter des modifications. Là encore, il n'y a pas la prédominance d'un comportement sur un autre en fonction du niveau des élèves. Les écrits sont modifiés, améliorés ou non en fonction du texte.

3. La posture d'écrivain

3.1. Utilisations des cahiers d'écrivains

Les cahiers étaient nouveaux et ont été remis lors de la troisième séance. J'ai expliqué aux élèves quelle était leur fonction. Les élèves ont manifesté de l'intérêt pour ce support, certains étaient très contents, d'autres contents et quelques élèves ont reçu négativement ce nouveau cahier.

62 % d'élèves ont emmené ce cahier à la maison et parmi ceux-ci 70% environ ont choisi de produire des textes en dehors du cadre de l'école et quelques-uns ont souhaité les partager avec la reste de la classe à l'oral. Cependant, beaucoup n'ont pas laissé les textes dans le cahier d'écrivain. Ils ont utilisé le cahier pour écrire puis ont détaché les feuilles et les ont conservés dans leur casier ou leur sac.

A., l'élève qui est parti au cours de mon stage, a écrit de nombreux textes qui étaient également très longs. Il a très souvent manifesté l'envie de les partager avec le reste de la classe et a attaché beaucoup d'importance à ce cahier. L'ayant oublié le jour de son départ, il a demandé à sa mère de venir le récupérer et celle-ci m'a confié qu'il était très impatient de le récupérer pour continuer à écrire.

Parmi les élèves qui n'ont emporté le cahier d'écrivain à la maison, la plupart l'utilisaient en classe et majoritairement lors des écrits demandés au cours de la séquence. Ainsi, peu d'élèves ayant laissé le cahier en classe ont produit des écrits libres. Certains élèves ont peiné à écrire en particulier les élèves de CE2. Une élève n'a jamais utilisé le cahier d'écrivain et a toujours écrit ses textes dans le cahier de brouillon. Lorsque je lui ai demandé pourquoi elle ne souhaitait pas en faire usage, elle m'a simplement dit qu'elle préférait le cahier de brouillon.

Le cahier a donc été utilisé par les élèves mais ils y ont laissé uniquement les écrits demandés lors des séances à l'école, du moins pour la majorité. Les écrits produits en dehors de l'école ont été écrits par eux dans le cahier puis récupéré ou écrit sur des feuilles volantes.

Un élève a noté un élément pour écrire la suite de son histoire : « Je voulais faire un enquêteur si c'est pas Wood c'est sa femme ». Mais mis à part cela, ils l'ont surtout utilisé pour rédiger leurs récits.

3.2. Analyse des résultats

Les élèves les plus à l'aise pour écrire ainsi que ceux qui, me semble-t-il, aiment cette activité, sont ceux qui ont manifesté le plus d'intérêt pour ce cahier. Ils ont produit plus d'écrits et ont souhaité les partager avec le reste de la classe. Le fait de partager ces écrits a tout de même beaucoup motivé les élèves moins performants.

Le peu voire l'absence d'intérêt pour cet outil chez les élèves peut avoir plusieurs causes :

- La langue française n'est pas tout à fait maîtrisée, au regard de ce que l'on peut attendre d'un élève de ce niveau. Cependant, j'ai pu remarquer un fort investissement d'élèves considérés comme en difficulté dans la classe. Ces derniers ont cependant manifesté un certain goût pour l'écriture
- Un possible rejet de la norme scolaire de façon plus générale, bien que je ne puisse établir cela en si peu de temps d'observation.
- Une démotivation face à l'activité ou le type d'écrit demandé.
- Enfin, il est possible que les élèves y aient vu un moyen supplémentaire de se faire évaluer.

Fabre-Cols (2000), en analysant les écrits scolaires des élèves ayant le plus de difficultés sur le plan langagier, dispose qu'on peut répertorier des récurrences dans les textes soumis, selon les élèves, au respect de la norme scolaire :

- Des expressions redondantes, comme par exemple dans le texte de Jimmy (Annexe VII) dans lequel apparaît quatre fois l'expression « agent secret ».
- Une absence de clôture du texte, que l'on remarque également dans le texte de Jimmy.
- Répétition du même connecteur. C'est le cas avec le texte de Davy et Stéphanie (Annexe XI), qui répète la connexion *et* ou Diana avec *et quand* (Annexe IX).
- L'emploi de mots familiers que l'on observe dans divers textes.

4. Discussion

Rappelons que je pose les hypothèses suivantes :

- Un élève produisant un texte sur le thème du roman policier va faire appel à ses connaissances du schéma narratif du genre pour écrire et que plus ce schéma est connu, plus il sera capable de l'exploiter afin que le texte soit cohérent.

Mes recherches m'ont permis de conclure que l'omniprésence des représentations et du vécu des élèves leur ont des textes cohérents mais copiés sur le style des épisodes de séries télévisées. Malgré le fait que des textes sur le roman policier ont été lus et étudiés, ils sont restés fortement

attachés à leurs représentations et leur vécu. Leur perception de ce genre littéraire est quelque peu biaisée mais si l'on prend en compte les modèles qu'ont les élèves, je peux dire qu'ils ont à peu près compris comment écrire un type de texte particulier. Mes résultats apportent une réponse en demi-teinte car la connaissance du roman policier par les élèves me paraît restreinte. Les connaissances des élèves sur un type de récit, leurs représentations, ont donc une importance dans leur aptitude à produire un texte sur genre particulier mais que dans le cas du public observé la force de ces représentations pouvaient les empêcher d'aller plus loin dans la production d'écrits. Dans la mesure où j'ai souhaité observer ce qu'ils faisaient, cette réponse est intéressante du point de vue de la recherche mais elle montre la difficulté d'acquisition des éléments d'un genre littéraire d'un point de vue pédagogique.

- Ensuite, je suis partie de l'hypothèse que la formulation à l'oral des différents éléments du récit le rend plus clair ce qui en facilite la transcription écrite chez l'élève.

A travers mes résultats, j'affirme que l'oral a permis aux élèves les plus en difficulté d'améliorer leurs écrits, voire d'en créer un dans certains cas. Les élèves qui d'un point de vue quantitatif considèrent leur écrit comme bon n'apportent pas d'amélioration. Les appréciations des élèves sur les écrits de leur camarade m'ont permis de voir ce qui était important pour les élèves. Il a été intéressant de voir quels éléments ils considéraient comme important dans un texte. Ils mettent l'accent sur l'aspect quantitatif et sur la désignation des personnages. De plus, l'utilité ou non de la phase orale dépend du degré de satisfaction qu'éprouve un élève face à son écrit. Ainsi, s'il considère son écrit comme bon, il y apporte moins de corrections et ce même si ces camarades lui ont formulé des commentaires sur sa validité ou sa cohérence. Les élèves plus en difficulté ou en conflit avec l'écriture ont utilisé l'oral pour transmettre leurs écrits. Il est arrivé à plusieurs reprises avec certains élèves de ne pas avoir de textes, ou le début d'un texte écrit mais d'avoir un texte plus ou moins construit à l'oral, avec des ajouts, des mises en dialogue, etc.

Concernant les interventions des camarades de classe dans le but d'apporter des avis visant l'amélioration des écrits, je conclus que l'utilisation de l'oral par ce biais n'a pas réellement permis aux élèves d'opérer un véritable retour sur les écrits. Mais ce que je retiens vraiment, c'est qu'il faut amener les élèves à analyser réellement les histoires de leur camarade plus globalement les aider à développer leur esprit critique et à l'exprimer clairement. Le fait qu'il y ait eu beaucoup de réponses positives des élèves après qu'ils aient entendu les histoires de leur camarade peut avoir plusieurs origines. Le fait de partager leur histoire devant un public et la solidarité des élèves font qu'ils ont peut-être envie d'encourager leurs camarades.

Mais cela peut-être du fait qu'ils ne font qu'une analyse de surface des productions de leurs camarades. Plusieurs interrogations peuvent être posées ? Est-ce qu'ils se sont posés les bonnes questions ? Sur quels critères évaluent-ils vraiment les récits de leurs camarades ? Les consignes ont-elles bien été comprises ? Le fait d'utiliser le prénom des camarades dans son récit a-t-il une incidence sur les appréciations des camarades ?

Cet ensemble de questions fait ressortir les différents enjeux et l'anticipation nécessaire qu'il faut opérer en tant qu'enseignant lors des phases orales mais surtout le fait que savoir donner son avis et apporter une critique à un travail sont des savoir-faire à construire avec les élèves.

- Enfin, ma dernière hypothèse est que la construction de la posture d'auteur chez l'élève en production d'écrits, peut être bénéfique pour l'élaboration de texte cohérent.

L'utilisation du cahier d'écrivain a été bénéfique surtout pour les élèves les plus à l'aise dans cet enseignement ou chez lesquels on pouvait pressentir un goût pour l'écriture. En revanche, les élèves les plus en difficultés ou les moins motivés par ces activités considèrent ce support comme une charge supplémentaire dans certains cas ou comme un outil supplémentaire d'un point de vue scolaire dans d'autres cas, sans y voir un moyen d'expression artistique et personnel. Les élèves ont été motivés par la présence du cahier ce qui a eu plus ou moins d'effet sur la construction de textes cohérents. Je peux conclure que c'est un outil intéressant à utiliser à condition de bien connaître en amont le profil de ses élèves afin de savoir pour qui cet outil sera utile, sera perçu comme intéressant ou même libérateur. Le fait d'avoir remarqué que le carnet d'écrivain n'avait de réelle valeur que pour les élèves les moins en difficulté démontre qu'il y a un travail supplémentaire à mener avec les élèves moins à l'aise. C'est peut-être le support de travail qui est contraignant ou le travail en lui-même mais dans tous les cas cela m'a permis de comprendre à quel point il est important de bien connaître ses élèves.

La séquence de productions d'écrits aurait pu se faire après la découverte et la confrontation en littérature de plusieurs récits sur ce genre littéraire. Les élèves sont en effet devenus des scénaristes plus que des auteurs de récits. Il aurait été intéressant de travailler en littérature le genre policier puis débiter les activités de productions d'écrits.

Enfin, il convient d'apporter des éléments de réponse à une question que je m'étais posée au tout début de cette recherche : les élèves font-ils plus attention aux relations logiques ou aux relations sémantiques dans les textes ?

Cette question revient à se demander si les élèves attachent plus d'importance à la cohérence ou à la cohésion du texte, en tenant compte de la définition de ces deux termes posée auparavant.

En observant ce que j'ai relevé dans les écrits des élèves et en les interrogeant, il me semble que c'est la cohérence qui prime, et donc les relations logiques. Cependant, il est nécessaire prendre en compte le niveau et la maturité des élèves et dans cette hypothèse, une distinction entre les élèves du CE2 et du CM1 doit être opérée.

Par rapport au vécu scolaire des élèves, par rapport à ce qu'ils ont déjà fait et ce qu'ils sont censés légitimement maîtriser à la fin du CE2, je note qu'ils prennent plus en compte les critères de cohérence pour produire un écrit. Il doit suivre une trame et doit être vraisemblable – du moins à leurs yeux. En revanche, dans les écrits des élèves de CM1, on peut noter qu'il est fait attention à la fois aux relations logiques et aux relations sémantiques. La recherche de cohérence et de cohésion – et donc du respect de l'ensemble des règles de cohérence – est plus présente dans les récits des élèves de CM1.

Cette réponse est à mettre en parallèle non seulement avec la maturité des élèves mais également avec les savoirs et compétences étudiés dans ces deux niveaux. On est en droit d'attendre des élèves de CM1 qu'ils prennent en compte à la fois les critères de cohérence et les critères de cohésion du texte de façon équitable dans la mesure où ils commencent à comprendre réellement comment fonctionne un écrit et qu'ils étudient la langue depuis plus longtemps que leurs plus jeunes camarades. Ils ont fait une année de plus à l'école et sont donc habitués depuis plus longtemps à considérer que la syntaxe et l'orthographe ont une importance dans l'évaluation de la production par l'enseignant. Ils y porteraient donc une plus grande attention.

Il faut rappeler que l'analyse menée ainsi que les conclusions que j'en ai tirées sur la construction de la cohérence textuelle ne peuvent s'appliquer que pour la classe que j'ai pu observer lors de ma recherche. Il aurait été intéressant de mener ces mêmes observations dans une autre classe avec un panel d'élève différents. Le public avec lequel j'ai travaillé partait avec beaucoup de lacunes, ils étaient volontaires mais avaient du mal à maîtriser les compétences langagières nécessaires à la production d'un écrit cohérent.

V - Pistes d'exploitation

1. Le genre de texte travaillé : une variable dans la réussite en production d'écrits ?

Lorsque l'on prend en compte le rapport que peut avoir l'élève avec un genre littéraire, il faut se rappeler que la réussite de l'élève dans la production d'un écrit sur ce thème dépend aussi du degré d'investissement de l'élève face à un genre littéraire spécifique. En effet, si certains élèves affectionnent l'univers policier, d'autres en revanche le trouvent moins intéressant, ce qui peut modifier le degré de motivation chez l'élève et son aptitude à construire un texte cohérent. Le genre de texte étudié peut en effet avoir une incidence sur le degré d'investissement de l'élève pour l'écriture (Barré de Miniac, 2002). On ne peut donc pas toujours comprendre quels outils l'élève utilise pour construire une cohérence textuelle si les textes utilisés comme supports de production suscitent peu voire aucun intérêt chez ce dernier. Et même lorsque l'on prend en compte le fait qu'un élève aime écrire, cela ne signifie pas toujours qu'il aura la capacité de produire des textes et élaborer des stratégies d'écriture à partir de ses connaissances sur la langue. Plusieurs facteurs généraux sont à prendre en compte lorsque l'on juge les capacités d'un élève à s'appropriier l'écrit : son vécu, comme nous l'avons démontré, ses conceptions et valeurs sur le monde, ses compétences langagières. En plus du rapport à l'écriture, le rapport de l'élève avec l'enseignement en général est à prendre en compte. L'élève en opposition avec la norme scolaire peut avoir plus de difficultés à s'approprier la norme écrite -dans l'hypothèse où il développe ses capacités d'écriture majoritairement à l'école (Barré de Miniac, 2002).

Les écrits, quand ils sont normés, ne laissent pas forcément aux élèves la liberté de créer leur propre schéma narratif. On attend d'eux qu'ils respectent strictement le style du texte et qu'il y figure des éléments narratifs précis. Il est intéressant de travailler l'écrit narratif dans lequel il n'aura été formulé que le respect d'un thème aux élèves -voire laisser le choix du thème libre, afin de leur laisser construire leur propre schéma narratif et avoir une plus grande liberté d'écriture. Le passage par les modèles d'écriture est cependant nécessaire.

Dans l'étude menée par Bosredon, C. (2014), il en ressort que certains élèves voient l'activité d'écriture comme le fait de raconter une histoire inventée (35% des élèves interrogés). Et même si les élèves reconnaissent qu'ils ont besoin d'un cadre -apporté par l'enseignant, pour travailler (Barré de Miniac, 2002), ces réponses peuvent traduire un besoin de liberté chez les élèves, de s'affranchir du cadre imposé tant sur le plan formel et que sur le type de texte à produire.

Il semble donc intéressant de travailler plus souvent les écrits avec moins de contraintes tels que les récits narratifs dans lesquels il sera proposé un cahier des charges moins lourd (par

exemple : une impression à retransmettre, un thème général) et plus de libertés dans le cadre pour les élèves.

Ana Maria Margallo Gonzalez (2009) met en lumière un élément fondamental à prendre en compte en production d'un écrit littéraire : la divergence entre l'approche du projet d'écriture chez l'enseignant et chez l'élève. L'auteur rappelle en effet que l'enseignant, puisqu'il connaît les limites d'expression des élèves en écriture, va utiliser l'écriture comme prétexte à l'identification d'un genre et de sa norme. Le fait de ne pas retrouver le genre étudié dans les écrits des élèves peut mener l'enseignant à pratiquer une utilisation faussée de l'écriture et l'élève à se désintéresser de l'activité, voyant qu'il ne parvient à écrire comme l'enseignant le souhaite.

2. L'enjeu en écriture : la communication des productions

Comme nous l'avons démontré précédemment, le texte associe deux individus, le lecteur et l'auteur. Le texte est observé sur le plan de sa cohérence par son destinataire mais également par son auteur. Et ce dernier, pour élaborer un texte pouvant être communiqué à autrui va mettre en place un ensemble de stratégies pour rendre l'écrit compréhensible. Lorsqu'on produit un écrit, on cherche à transmettre quelque chose, à entrer en communication – sauf dans le cas d'écrits personnels comme la tenue d'un journal intime. Mais il arrive souvent que le destinataire de cet écrit soit la même personne : l'enseignant. Cela est problématique pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, le fait que l'écrit ne soit réservé qu'à l'enseignant fait que l'élève adopte toujours les mêmes stratégies de communication. Il finit par connaître son destinataire et les attentes de celui-ci. Il va donc développer sa compétence de communication mais comme la destination de cet écrit ne varie pas, l'élève n'améliore pas cette compétence. Dans cette hypothèse, on peut se dire que l'élève finit par progresser, mais c'est sûrement parce qu'il reste dans le même schéma d'attentes (Reuter, 1996 ; Fabre-Cols, 2000 : 230).

Ensuite, ce destinataire-enseignant lit l'écrit avant tout pour l'évaluer. Il ne se met pas dans la peau d'un lecteur mais d'un examinateur, ce qui crée un biais pour l'élève qui recherche la validation au lieu de développer son esprit créatif. L'élève est amené à produire un écrit scolaire donc il n'y pas un réel apprentissage de la communication.

L'évaluation formative est un des moyens pouvant éviter que l'enseignant ne lise les écrits que dans un but de validation. Il est demandé aux élèves de procéder aux corrections et révisions fréquentes de leur production. L'enseignant intervient lors de ces moments de réajustement

mais une attention particulière doit être portée sur l'objet de ces évaluations (Reuter, 1996 : 167). En plus, du respect des normes syntaxiques, il faut prendre en compte « l'adéquation communicationnelle [ainsi que les] effets » produit par le texte.

Car tous les écrits peuvent se prêter au jeu de la communication, même si celle-ci ne sort pas des murs de l'école. Il y a un très gros enjeu lorsque les élèves ont conscience que l'écrit va être lu, examiné et jugé par plusieurs personnes : autres enseignants, camarades de classe ou d'école, parents, correspondants. L'écrit a valeur de communication et il est donc beaucoup plus intéressant de mettre en œuvre l'acte d'écrire qu'il y a un intérêt à sa production. Il est trop fréquent que les écrits d'élèves restent à l'intérieur de la classe et soient peu lus par d'autres personnes.

Le travail en projet ou chantier d'écriture semble être un bon procédé pour créer une communication mais surtout créer un enjeu pour les élèves (Groupe d'ECOUEEN, 1988). Il est nécessaire de préparer les élèves à diffuser leurs écrits que ce soit au sein ou en dehors de l'établissement. Cette situation de communication créée est une opportunité pour les élèves de travailler la compétence d'adaptation au destinataire.

En plus du besoin de communication, c'est le besoin d'adaptation aux activités quotidiennes qu'il faut travailler. On apprend aux élèves à communiquer au sein de l'école afin qu'il puisse communiquer par la suite en société. Et lorsque cela est nécessaire, ils doivent pouvoir comprendre et utiliser l'écrit en fonction de la situation et du destinataire. C'est tout l'enjeu de la littératie qui est décrit ici. Rappelons que la littératie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000). Cette aptitude est évaluée par l'OCDE via le programme PISA chez les élèves du collège. Il est donc nécessaire d'adapter les attentes académiques aux spécificités du monde extérieur.

3. Le travail de compréhension

Il est ressorti un point essentiel au cours cette recherche : les élèves observés ont de nombreuses lacunes sur le plan de la compréhension de texte. J'ai travaillé la compréhension de texte avec eux en parallèle de cette séquence d'écriture car il est apparu que la notion d'inférences et l'aptitude à tirer des hypothèses à partir de ce qui n'est pas dit dans un texte étaient très compliqués pour eux.

Pouvoir produire un texte cohérent et en particulier sur le thème du roman policier suppose que l'on mette en place dans le texte un ensemble d'éléments subjectifs et implicites dans le texte.

Autrement dit, l'élève doit être amené à observer ce qui est dit pour comprendre ce qui ne l'est pas au travers des textes du genre littéraire étudié.

Cette capacité à produire des éléments de type inférentiel fait partie des compétences à acquérir en productions d'écrits mais c'est également une des caractéristiques d'un récit policier bien écrit. Si l'on regarde à nouveau ce qu'est la cohérence textuelle, d'un point de vue logico-sémantique, le texte cohérent est celui qui montre que son auteur parvient à dire certaines choses sans en dire trop et qui arrive à combiner et mettre en relation les différents éléments de son texte.

D'où l'importance de travailler à la compréhension des textes mais surtout à la verbalisation du non-dit dans les textes par les élèves. L'objectif étant de « tout de mettre en œuvre pour doter les élèves des compétences que requiert la bonne interprétation des textes narratifs » (Cèbe *et al.*, 2013).

J'ai moi-même tenter de travailler sur la compréhension de texte à partir du corpus *Les enquêtes de l'inspecteur Lafouine* (Souchard, 2002) qui m'a été conseillé par mon EMF (Annexe XII). Mais si les élèves ont pu commencer à développer cette recherche du non-dit, j'ai conscience qu'ils n'ont pas pu se l'approprier sur le peu de temps alloué à mon stage, d'autant plus que c'est une compétence qui est construite tout au long de leur scolarité. Cependant, ces observations ont pu démontrer à quel point il est capital de travailler en lecture-compréhension afin que les élèves relèvent les éléments importants du texte et que parmi ceux-ci ils puissent comprendre comment un auteur pose tel ou tel fait dans un texte sans pour autant le formuler explicitement.

4. L'évaluation des productions écrites

La production d'écrits ne semble pas être un enseignement à part entière. Elle est en effet la réunion des autres domaines d'enseignement du français et il arrive que l'acte d'écrire en lui-même ne soit pas travaillé mais plus le contenu syntaxique du texte. De plus, l'évaluation est souvent portée sur cet aspect du texte. « Surnormative, intraphrastique et [...] centrée sur le morphosyntaxe » (Reuter, 1996 : 15), l'évaluation de la production d'écrits se cantonne parfois à la sémantique du texte, ce qui est réducteur dans la mesure où il n'est pas pris en compte tous les procédés utilisés par les élèves pour produire un texte de manière indépendante et logique. La construction de la cohérence textuelle passe aujourd'hui par la maîtrise de la syntaxe et de la formation des phrases. Ces deux points sont essentiels, comme nous l'avons déjà fait

remarquer. Mais il est nécessaire de ne pas se focaliser uniquement sur la grammaire et la phrase mais prendre en compte le texte dans son ensemble lors de son évaluation.

La production d'écrits est un temps de rédaction, de création pour l'élève qui doit laisser libre cours à sa pensée. Il doit construire une trame respectant des contraintes linguistiques, littéraires, grammaticales. L'enseignement de la rédaction est le moment où les élèves deviennent des auteurs. Ils doivent avant tout travailler sur le sens du texte, son intrigue, son accroche et sa lisibilité.

Mais comment sont évalués les productions d'écrits ? Quels sont les critères retenus par les enseignants pour juger de la cohérence d'un texte ?

J'ai pour ma part interrogé les collègues de ma promotion dans le but cette fois-ci de relever leurs représentations sur les écrits des élèves ainsi que la façon dont ils traitaient la cohérence textuelle dans les écrits scolaires : qu'est-ce qu'un texte cohérent ? Sur quels critères se basent-ils pour évaluer le texte ? Quels sont les moyens mis en œuvre pour aider les élèves ?

Il m'a paru nécessaire de comprendre comment les deux acteurs de cette relation pédagogique traitaient de la cohérence textuelle : comprendre quels étaient les outils aidant à la construction d'un texte cohérent chez l'élève, donc lors de la phase de production, et voir ce qui était évalué par les enseignants sur cet aspect. Avec l'aide d'un questionnaire portant sur des questions générales concernant la production d'écrits et la cohérence textuelle, j'ai pu en effet relever quelques représentations des enseignants sur le sujet.

La cohérence textuelle se définit globalement par le fait que le texte ait un sens, il s'agit de « l'organisation logique du texte ». On retrouve la notion selon laquelle la cohérence s'évalue aussi bien sur le plan microstructurel (« il doit y avoir une logique entre les différentes phrases du texte) que macrostructurel (« les éléments présentés ont du sens les uns par rapport aux autres »).

Pour 71% de personnes interrogés, une bonne histoire est obligatoirement une histoire qui a un sens. Pour autant lorsqu'il est demandé aux personnes interrogées quelles sont les règles de cohérence à respecter en production d'écrits, 62,5% affirment qu'il faut respecter la syntaxe dans sa définition générale (concordance des temps, reprises anaphoriques, vocabulaire). Ensuite environ 32% relèvent qu'il doit y avoir une succession logique des événements, les dernières réponses portant sur les aspects formels du texte (ponctuation, découpage en paragraphes, aspects morphologiques).

L'évaluation des productions d'écrits de ces enseignants est donc principalement centrée sur les règles de répétition et de progression, les critères de relation et de non-contradiction étant évalués de façon plus globale. La recherche du sens est incluse dans les aspects sémantiques.

Il ressort de ce relevé de représentations que l'effet procuré par le texte, son adaptation au destinataire ou la personne de l'auteur ont moins de place dans le jugement et l'évaluation de cohérence d'un texte (même si une des personnes interrogées a précisé que le texte est le « moyen par lequel l'élève retranscrit sa créativité par rapport à un sujet ») et que le public interrogé attachait plus d'importance aux relations sémantiques qu'aux relations logiques.

Il est important de rappeler que l'échantillon interrogé n'est pas représentatif de l'ensemble des enseignants et ce pour deux raisons principales : je n'ai interrogé que mes collègues de promotion donc des professeurs des écoles stagiaires, certains ayant suivi la formation MEEF depuis la première année de master et d'autres non. De plus le total des réponses ne représente pas l'avis de l'ensemble de cette catégorie interrogée. Mais cette recherche permet de poser quelques questions sur l'évaluation de ces écrits.

Il y a selon moi un travail d'uniformisation à mener quant aux critères d'évaluation des écrits d'élèves. Construire un texte cohérent avec l'aide des différents éléments cités précédemment suppose que le texte réponde aux normes syntaxiques mais que soit également pris en compte la personne de l'auteur et que le modèle d'évaluation soit tourné vers l'écrivain (Bucheton, 2014). Il faut donc mettre en parallèle les aspects logiques et sémantiques.

Ces réponses sont à mettre en parallèle avec les prérogatives des nouveaux programmes qui donnent des précisions sur la conduite à adopter, en tant qu'enseignant comme en tant qu'élève, dans les activités de productions d'écrits.

5. Les prérogatives des nouveaux programmes

Les nouveaux programmes⁸ entrent en application à la rentrée scolaire de 2016. Ils seront donc, à partir de septembre, le nouvel outil de travail des enseignants du primaire. Il y aura également des changements dans les cycles puisque le CE2 passe au cycle deux avec le CP et le CE1. Les classes de CM1 et CM2 sont donc les classes restantes du cycle trois au primaire.

Ces nouveaux programmes proposent de travailler l'écriture à travers deux domaines différents : lecture et compréhension de l'écrit, et le domaine écriture.

Les activités de lecture seront l'occasion de comprendre comment fonctionne la langue. Les élèves devront être amenés à avoir l'habitude de noter dans des carnets de lecture toutes les occurrences de la langue pour mieux les utiliser en production d'écrits notamment. Les

⁸ Bulletin spécial n°11 du 26 novembre 2015

programmes proposent donc de faire les élèves travailler avec l'aide de supports spécifiques qui leur serviront à relever les caractéristiques de la langue à travers leurs lectures.

L'observation du fonctionnement de la langue est préconisée pour comprendre comment sont élaborées les phrases et notamment la pronominalisation qui, comme on l'a vu, est un des aspects fondamentaux de la cohérence textuelle.

La posture d'auteur est affirmée par les programmes, puisqu'au cycle 3, les élèves doivent être amenés à « réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture ». Il doit être développé une conscience d'écrivain chez chaque élève. Mais surtout, il faut amener les élèves à construire un rapport nouveau avec l'écriture, qui n'a pas pour but premier un résultat parfait mais l'apprentissage par l'élève du retour sur ces procédures. L'objectif de la production d'écrits au sens des futurs programmes est double : une attention est portée sur le contenu du texte et sur le processus d'écriture en lui-même. L'acte d'écrire est donc revalorisée à travers ces programmes.

Les nouveaux programmes proposent de nombreuses pistes d'activités à entreprendre avec les élèves pour les aider dans la compréhension des processus d'écriture : recueil d'impression, compte rendu de compréhension, formulation écrite d'hypothèses, synthèse ou résumé de textes, de faits et d'événements. De plus, les situations de production d'écrits doivent être fréquentes et les écrits plus longs sont intégrés dans des projets de plus grande ampleur : « projets d'écriture, écriture créative » (p. 113).

A la fin du cycle 3, les élèves doivent être capable d'écrire un texte prenant compte la personne du destinataire. Ensuite, avec l'aide de révisions de leurs écrits, ils doivent produire des textes cohérents, lisibles et respectant les règles de l'orthographe.

Les élèves observent et comprennent quels sont les éléments essentiels assurant la cohérence des textes. L'attention est portée sur les « connecteurs logique [et] temporel, les reprises anaphoriques ou encore les temps verbaux ». Le texte est étudié pour être amélioré à tous les niveaux : sur le plan de la phrase et sur un plan plus global, il doit être travaillé l'organisation des textes en fonction de l'écrit travaillé.

Parmi les activités à mettre en place pour les élèves, les enseignants doivent prévoir des moments de réflexion préparatoire pour la production d'écrits. Ils devront être l'occasion pour l'élève de travailler avec ses camarades et élaborer ou adopter des stratégies d'écriture. De plus, ils doivent être confrontés à de nombreux types d'écrits afin d'avoir un ensemble de modèles à utiliser en fonction de la situation.

Comme on peut le remarquer dans les programmes, les activités collectives sont préconisées, même lorsque le produit fini est rendu de façon individuelle. Les nouveaux programmes

prévoient de permettre aux élèves de travailler leurs productions d'écrits avec l'aide des autres et en aidant les autres. Jorro rappelle (2013 : 115), concernant les gestes évaluatifs des enseignants, que « le fait de lire à haute voix un texte écrit par un élève pour souligner un élément d'inventivité constitue un geste de valorisations de la production écrite ». Ainsi, le fait de lire à voix haute et de faire partager l'écrit de l'élève aux autres en relevant ce qui est positif ainsi que ce qui est à améliorer peut inciter les élèves à progresser. Bucheton (2014 : 89-91), en examinant le rapport qu'ont quelques élèves avec l'oral démontre que la vision que l'on a d'un texte peut varier selon son mode de transmission. En effet, lors d'une expérience menée auprès d'enseignants, il a tout d'abord lu deux textes d'élèves. Un des textes lus a été jugé de meilleure qualité que l'autre. En revanche, lorsqu'il a été demandé aux enseignants de lire ce premier texte, rien n'allait car il ne respectait pas les normes scolaires. Dans cette expérience, lorsque les enseignants ont entendu le texte, les critères d'évaluation faisaient majoritairement ressortir les capacités d'invention et d'imagination des deux élèves, ce qui n'a pas été le cas à la lecture des textes. Les phases orales sont donc un moyen d'évaluer aussi bien pour les enseignants que pour les autres élèves, la créativité de l'auteur – à condition que ce critère soit préalablement invoqué.

Lors de phases de réécriture et de révision, les programmes de 2016 proposent d'augmenter les activités pendant lesquelles l'écrit est partagé et où la classe cherche à l'améliorer grâce aux ressources textuelles dont disposent les élèves ainsi que par la comparaison avec d'autres textes. La posture d'auteur se construit donc avec les autres, en prenant en compte les avis, en les discutant afin d'améliorer les écrits. Par ce partage, on cherche à motiver les élèves et surtout à les habituer à travailler en commun à la révision de leurs productions.

Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁹ dispose dans son premier domaine Les langages pour penser et communiquer :

L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et précise ses intentions et sa pensée.

L'attention est portée sur l'organisation du travail de l'élève. Avec ce nouveau socle, il écrit pour « réfléchir et apprendre » tout en comprenant le fonctionnement de la langue. L'écriture ne doit pas avoir comme seul objectif la maîtrise de la langue mais également l'habitude de la réflexion sur ses actions et sur ses productions.

⁹ Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015

Ainsi les prérogatives des nouveaux socles et programmes attachent une grande importance au processus de création et à la nécessité de cultiver chez l'élève l'envie d'écrire. On prend en compte l'écrivain pour améliorer l'écrit.

Conclusion

Observer les différents procédés utilisés et la façon dont les élèves travaillent en tant qu'auteurs de texte sont l'occasion d'anticiper les remédiations mais surtout de comprendre que plusieurs données sont à prendre en compte lorsque l'on évalue un écrit d'élève :

Travailler le récit policier en production d'écrits est très enrichissant car cela m'a montré que le vécu et les représentations des élèves peuvent avoir un fort impact sur leurs travaux. Les écrits des élèves, malgré leurs fautes ou leurs incohérences, ont un intérêt pédagogique considérable car ils permettent de savoir d'où partent les élèves.

Proposer d'utiliser fréquemment l'oral ou mettre un outil visant à développer la créativité m'a montré que tous les outils pouvant être mis en place par les enseignants sont à mettre en parallèle avec des facteurs intrinsèques, c'est-à-dire propres à la personne de l'auteur et donc de l'élève.

Il me semble encore plus évident après cette recherche que l'enseignement de l'écriture doit s'axer, certes, sur de l'acquisition de la langue, mais surtout autour au développement chez chaque élève d'une logique d'apprentissage et d'un besoin de comprendre et anticiper le monde dans lequel il interagit, et notamment par le biais de l'écrit.

Cette recherche n'a pas répondu à toutes mes questions, elle en a posé de nouvelles. Il est clair que l'enseignement de l'écriture, comme de la langue française en général, suppose que les acteurs de cet enseignement doivent constamment réfléchir aux processus engagés par les élèves afin de les aider au mieux à acquérir les compétences, connaissances et aptitudes du socle commun.

Bibliographie

Ouvrages

- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture – Vers de gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Cèbe, S. et Goigoux, R (2013). *Lectorino et Lectorinette CE1- CE2 – Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions de Seuil.
- Fabre-Cols, C. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Paris : De Boeck Duclot.
- Garnier, Y., Karoubi, L. et Vinciguer, M. (2008). *Le Petit Larousse 2009*. Paris : Larousse.
- Gion, M-L., Slama, P. (1998). *Lire et écrire avec le roman policier – Cycle III-6^e-5^e*. Créteil : CRDP.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Groupe EVA (1991). *Evaluer les écrits de l'école primaire*. Paris : Hachette.
- Manessy, G. (1995). *Créoles, Pidgins, variétés véhiculaires/Procès et genèse*. Paris : CNRS Editions.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
- Souchard, C. (2002). *Les enquêtes de l'inspecteur Lafouine*. Crozon : Les Éditions Buissonnières.
- Tauveron, C. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Articles

- Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 24, 45-64.

- Beaugrande, R.A de (1979). Text and sentence in discourse planning in Petöfi, J.S. (éd.) *Text vs Sentence. Basic Questions of Text Linguistics*. Hambourg : Buske.
- Bidau, E. et Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°61, 19-24.
- Bosredon, C. (2014). Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves, *Pratiques*, 161-162.
- Bronckart, J.-P. (1994). Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective » in Y. Reuter (dir.) *Les interactions lecture-écriture*.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes [Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques] in M. Charolles et J. Peytard (dr.), *Enseignement du récit et cohérence du texte – Langue française n° 38* (pp. 7-41). Paris : Larousse.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours, *Travaux de linguistique*, 29, 125-151.
- Chuy, M., Rondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, n°177, 83-111.
- Cogis, D., Huynh, J-A. et Autiquet, A. (2002). Polars à l'IUFM... Polars à l'école, *Le français aujourd'hui*, n°138, 85-104.
- Colin, A. (2010). Littératie : statut et fonctionnement de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, n°3, 19-26.
- Crinon, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français aujourd'hui*, n°153, 17-24.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture, *Pratiques*, n°113-114, 7-28.
- Faure, M-F. (2011). Littératie ; statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, n°174, 19-26.
- Jorro, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite, *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII/1, 107-116.

- Margallo González, A. M. (2009). la construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires : écrire de la littérature pour apprendre la littérature. *Repères*, n°40, 201-225.
- Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, n° 115-116, 73-92.
- OECD et Statistics Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : OECD Publishing.
- Plane, S. (2006). Médium d'écriture et écriture littéraire, *Le français aujourd'hui*, n°153, 34-40.
- Rondelli, F. (2010). La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence, *Pratiques. Didactiques du français*, 145-146, 54-84.
- Salles, M. (2006). Cohésion-cohérence : accords et désaccords. *Corela*. H-S 5.

Sites internet

- Barré de Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant, *Eduquer*. Repéré à <https://rechercheseducations.revues.org/283> Consulté le 10/05/2016.
- Dictionnaire français – Dictionnaires Larousse français monolingue et bilingues en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> .
- L'évaluation des acquis des élèves – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid262/le-dispositif-evaluation-1-2.html> . Consulté le 10/05/2016.
- Tauveron, C. (2002). *Université d'automne « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements » - L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école – Eduscol*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid46325/l-enjeu-de-l-ecriture-litteraire-a-l-ecole.html> Consulté le 18/04/2016.

Annexes

Annexe I – Tableau EVA

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

I.N.R.P., EVA, Janvier 1991.

Tableau EVA

Annexe II – Tableau d'élève sur les éléments essentiels pour écrire un récit policier

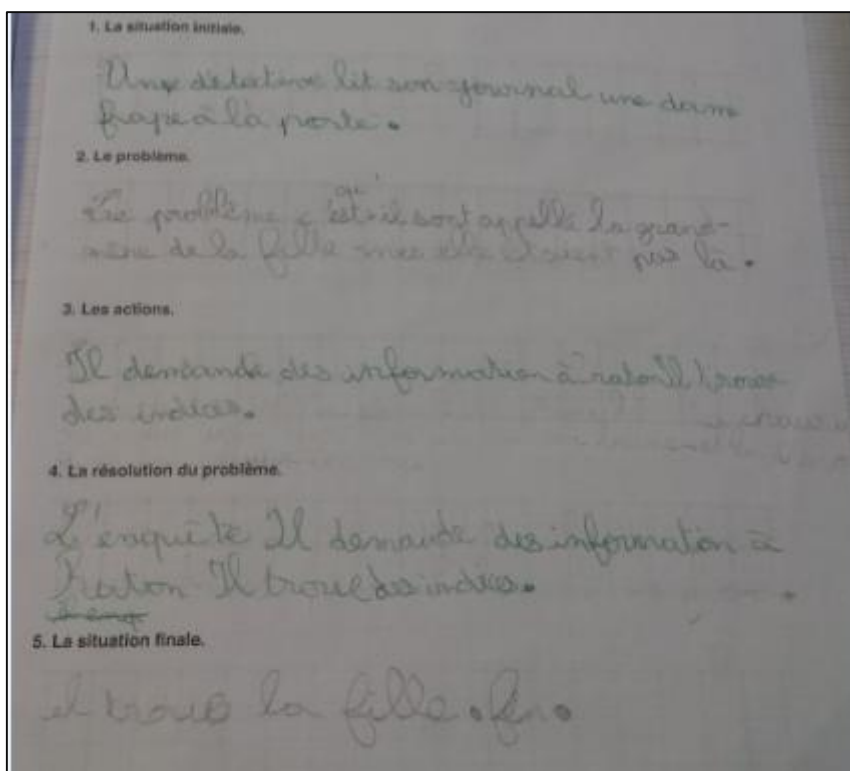
	Méfiance/Enquêteur	Vêtements	Indices	Lieu
Suspect	Miroste athenina jessica	Adèle Adèle	des marches de pierre des impôts	stalle
Coupables	Adèle			

prénom :
date :

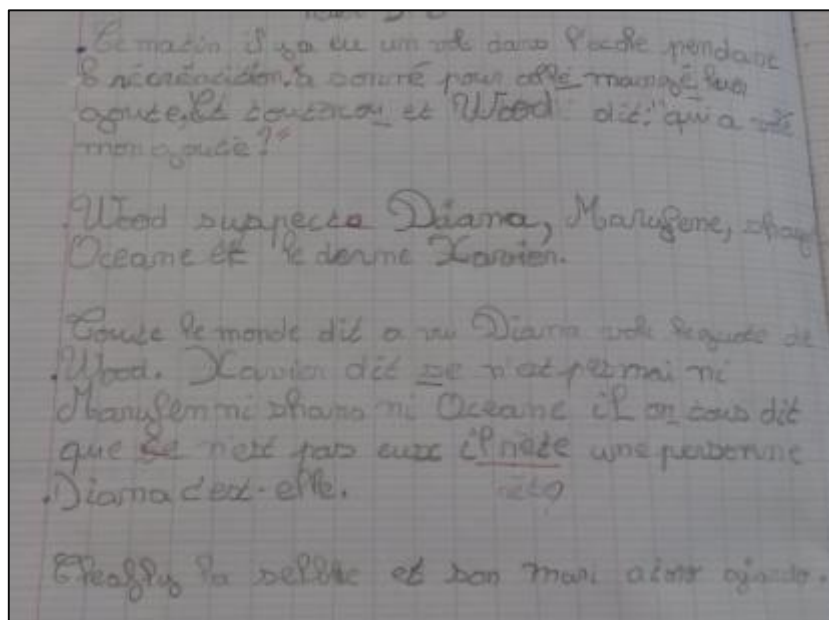
Littérature



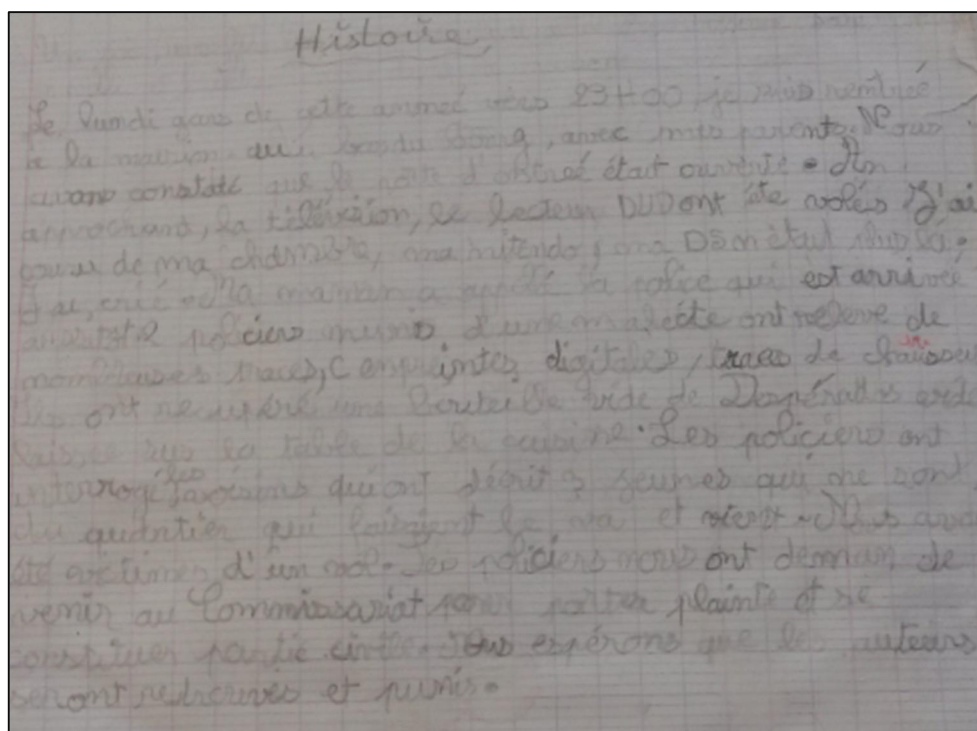
Annexe IV – Réponses de Diana à l'activité sur John Chatteron Détective



Annexe V – Récit de Cleafly et après séance sur le schéma narratif



Annexe VI – Récit écrit et version orale d'Océane



Lundi gras, alors qu'il était tard, vers 23heures, je suis rentrée à la maison à Bas du Bourg avec mes parents. Nous avons constaté que la porte d'entrée était ouverte-Quelqu'un était rentré chez nous- En approchant, j'ai vu que la télévision et le DVD ont été volés. Alors j'ai couru jusqu'à ma chambre pour voir comment elle était. Ma chambre- ma chambre a été saccagée- ma Nintendo, ma DS n'étaient plus là. J'ai crié- Ma maman a appelé la police qui est arrivée.

Aussitôt, les policiers qui étaient munis d'une mallette ont relevé de nombreuses traces- des empreintes digitales, des traces de chaussures- d'autres indices- Ils ont trouvé une bouteille de Desperados vide laissée sur la table de la cuisine- Alors les policiers ont interrogé les voisins- ils ont décrit trois jeunes qui ne sont pas du quartier. Ils étaient gran...nds- Ils ont dit que les jeunes faisaient le va et vient avec des objets. Nous- nous avons été victimes d'un vol. Les policiers nous ont demandé de venir au commissariat pour porter plainte et se constituer partie civile- Nous espérons que les auteurs seront retrouvés et punis- J'espère qu'ils vont retrouver mes affaires.

Annexe VII – Récits de Jimmy et Sadshlande

Les quatre policiers agent secreti

Un jours quatre enfant agent secreti qui s'avoit pas que leur papa et leur maman et tout les agent secreti leur parent se donner leur bébé ou un ~~autre~~ autre agent secreti quand son grand ils il sont devenus un agent secreti et ihe

Jimmy

Dans le récit policier, à la tête on a vu les zueus dans le ciel de me captent pas au moins de 16 ans quand sont volés les bijoux et les diamants un homme cache et il on voit ces bombes et ça tout exploser les hommes cache pour protéger le sac de la dame et il on tué la dame pour première bombe il on tue la police pour première des agents après la police il a arrêté les voleurs il on aller au prison il son delier avec le vie après il bon être la police 2^{ème} partie) Quand je sorte à l'école demain j'a espère j'ai plus une ma femme et mon bébé rouge 13^{ème} part Dans ihe zial, la sorcière a tué les trois cheval magique elle envoi à la poubelle après la sorcière attrape les lincones avec sa magie magique.

Sadshlande

Annexe VIII – Récits de Stéphanie : premières séances et dernières séances

S'ouvenant THOMAS!

(Détective privé à nous tout les enquête, Mardi à
 nous une enquête dans le Bygones de Florence
 Mercredi après midi famille de messe et jeudi Fand de
 Banque, c'est une enquête minimale à et une seule et
 personne même personne qui on devélidés c'est maintenant
 est Jimmy Gonzalez à l'ère tout acquiesce.

Vendredi 15 comme le détective le recherche;
 Il c'est réfugié dans une maison à principal avec deux
 complices avec bouchée et c'est piter les deux plus
 grand bordel que la police n'a jamais arrêté, Shayna
Marcou et c'est tout tout on va Jimmy Gonzalez
 des as musé de aller dir à la police. Martine sa et
 dans une robe la dit il faut appeler la police!! Stéphanie sa
 première robe la dit je suis bien d'accord avec toi mais
 et le détective THOMAS, quand ce que à va faire Martine
 appelle le il Le Samedi matin quand les 4 robes se sont est
 complètement retourné à presque tout les meubles sont
 ils ont volé les vases et les bijoux familles! Il non voler
 les assiette de (grand-mère); Sabrina appelle la police non
Gambian Stéphanie Saint Lynn et Stéphanie piter

Non! on appelle le détective THOMAS et ce
 Que ce qui se passe ça que se passe c'est que dans
 voler les vases il ont presque tout cassé comme les
 meubles et les bijoux familles. Il ont volé les assiettes
 de grand-mère. Vous avec ce il habitant je le
 c'est très bien dans toute vient la police on sera
 plus nombreux que d'accès; les vases il en les a
 2, 2, 3 paaas! Jimmy Gonzalez et votre Band
 être volé la dit voler Jimmy et sa Band il vont
 purger leur peine au moins 15 ans peine mortore non
 tu fini bien le détective THOMAS a résolu cette

Premières séances

L'instituteur William recherche un Fugitif du nom de Jimmy Hoops

Il a peiné à saisir une fille de 13 ans et l'a amené avec
à son côté à l'extérieur d'une ville où elle est restée pendant
quelques jours.

Il est dans une 'Volkswagen' à tout le monde la ville
à une place (VPS-205-K11) de la 412 rue 101 dans une
rue à côté de Chung City.

'Garde-toi bien!' Ça va tout va bien cette se passer dans
quelques jours en état de confusion. Et c'est la raison de mon
village. Je suis sûr.

À côté de la route il se dirige vers la ville d'ouest.

Mrs William, on a retrouvé la première voiture et la
dans le lot de la maison à côté de son maison.

- D'accord j'arrive?
- tu es sûr!
- prêt de notre exalante

Shayna! Stéphanie! j'ai besoin de voir.

Xavier vient en... non.

- appelle To scientifique! ils ont fait des analyses
 - eh! Xavier j'ai trouvé un morceau de dent d'ivoire
 - elle appartient à la voiture.
- Pa'a'a'a'a'a'a! j'ai entendu un coup de

Ben. (à son) Spynal ça va maintenant pas j'ai
juste vu une bible dans l'épave.

- elle!
- William, Shayna est vivante elle ne va pas bien
William s'alarme et comment fait.
Judith! j'ai besoin de toi il est allé à la banque
il a vu 50 000. Madame? il a même une
petite fille de deux.

Allo! Où est-elle?
On a besoin de t'ad. nouvelle.
OK! j'arrive.

Judith appelle les renseignements!
Elle recherche la petite avec Shayna
Moi et Judith ont vu sa trace en des indices.

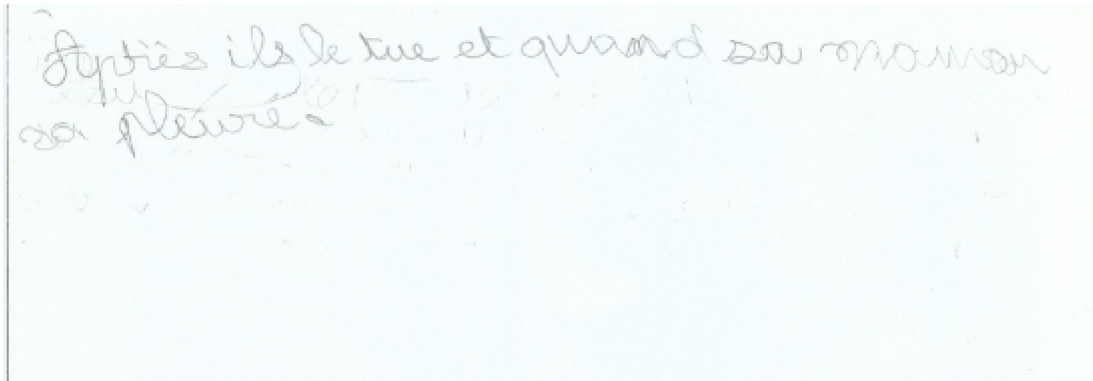
Allo! William on a retrouvé son cadavre et il nous a dit qu'il
a perdu l'argent et la fille.

Elle s'est souvenue?
Elle va bien c'est ça que il a dit.

Je t'ai vu l'emplacement par Email.
OK!

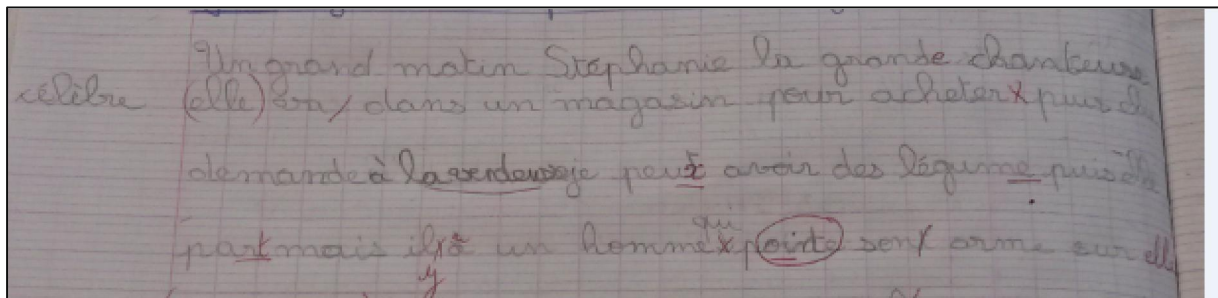
Je suis arrivée je la vois elle l'a une bombe
s'appelle des renseignements: vous pouvez désactiver ce
bombe ou je peut. Voilà j'ai désactivé elle bon
elle est sauve. William on a arrêté Jimmy
Nanathane.

Annexe IX – Récit écrit de Diana et transcription orale (1)



D : Et il le tue. Sa maman le cherche dans la maison – Elle le cherche parce qu'elle a entendu de bruit. Elle ouvre les portes mais elle ne le trouve pas. Et quand la maman ouvre la dernière porte, elle voit du sang et quand elle voit Théo se met à pleurer.

Annexe X - Récit écrit de Diana et transcription orale (2)



D : - Un grand matin, il faisait beau, Stéphanie la grande célèbre chanteuse va dans un magasin pour acheter des racines-des légumes puis elle demande à la vendeuse je peux- puis-je avoir des légumes s'il vous plaît-Quels légumes ? lui dit la vendeuse. Elle lui dit des racines. Puis elle part.

Annexe XI – Récit de Davy

le meurtre : Diana et océane en voler une banque et son partie
cher yeux

l'enquêteur : Xavier et Wood chances

il Xavier et wood et roudley au sy en chercher
pense et roudley a trouver Diana et océane après leur
fusil et roudley a apler wood et apel Xavier

Xavier et wood sont venue et ont pour roudley et le

Les enquêtes de l'Inspecteur Lafouine

13 - « Six suspects et un coupable » [Christian Souchard]

La B.I.L.E (Banque Internationale du Libre Echange) a été attaquée hier après-midi, à seize heures. Un homme armé d'un pistolet automatique, le visage dissimulé sous un bas nylon, s'est fait remettre la totalité des billets contenus dans le coffre. Calme et très sûr de lui, il s'est enfui en courant sans pouvoir être arrêté par les passants.

L'inspecteur Lafouine est certain d'avoir affaire à un professionnel. Les fichiers informatiques consultés font ressortir le nom de six anciens détenus arrêtés autrefois pour des hold-up.

Le portrait robot a mis en lumière les points suivants : l'homme, de race blanche, était de taille moyenne et s'exprimait dans un français impeccable. D'allure sportive, il portait un jogging noir de marque Addidas.

Lafouine convoque les six suspects dans son bureau. A la question de l'inspecteur leur demandant ce qu'il faisait hier entre quinze et dix-sept heures, voici les réponses de chacun des hommes.

Frédéric Guillou, un homme chauve se rongeanant continuellement les ongles et jetant des regards inquiets à droite et à gauche, a affirmé en baissant la tête : « Je suis allé déposer des fleurs sur la tombe de ma pauvre maman ».

Joseph N'Diaye, un français d'origine africaine, ancien joueur de football à Pellouailles-les-Vignes, a dit en riant : « Je suis resté l'après-midi chez moi. J'ai regardé une cassette des Guignols de Canal Plus ».

Benoît Urbain, fils de bonne famille ayant mal tourné, a confessé avec un petit sourire : « Ma foi, j'ai flâné près du canal. J'adore contempler la nature dans toute sa splendeur automnale ».

Johnny Laguesse, magasinier chez Castorama, a juré en crachant par terre : « Hier, j'avais un rancart avec une gonzesse. On a becqueté ensemble puis on est allé au cinoche voir un film de baston ».

Ernest Ménigoute, un ancien légionnaire ayant perdu un bras pendant la guerre d'Algérie, a déclaré au garde-à-vous : « J'ai nettoyé mes armes de collection et rangé ma vitrine de décorations ».

Georges Latouche, une armoire à glace de plus de cent kilos, a certifié d'une voix forte : « Ma fille aînée avait besoin de moi pour déménager son appartement. Je m'suis farci trois étages pendant toute la journée ».

Après ces déclarations, l'inspecteur Lafouine fixe les six hommes et dit : « Messieurs, ce soir un de vous va dormir en prison ! »

Quel est le nom du coupable ?

**Autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix
(Personne mineure)**

La présente demande est destinée à recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre du projet spécifié ci-dessous, étant entendu que les objectifs de ce projet ont été préalablement expliqués aux élèves et à leurs responsables légaux.

1 Désignation du projet audiovisuel

Projet pédagogique concerné (désignation sommaire) : Dans le cadre de l'obtention de mon Master 2 portant sur la production d'écrits au cycle 3, je souhaiterais enregistrer la voix de votre enfant.

Nom et adresse de l'établissement : École élémentaire Elie Chauffrein
17 rue du Chevalier Saint-Georges

Titre de l'œuvre, si applicable : _____
(provisoire ou définitif)

2 Modes d'exploitation envisagés

Support	Durée	Étendue de la diffusion	Prix
<input type="checkbox"/> En ligne	<input type="checkbox"/> Internet (monde entier) <input type="checkbox"/> Extranet <input type="checkbox"/> Intranet Précisez le(s) site(s) :
<input type="checkbox"/> DVD
<input type="checkbox"/> Projection collective	<input type="checkbox"/> Pour un usage collectif dans les classes des élèves enregistrés <input type="checkbox"/> Autres usages institutionnels à vocation éducative, de formation ou de recherche <input type="checkbox"/> Usages de communication externe de l'institution	
<input checked="" type="checkbox"/> Autre (précisez) <u>Remarque</u>	<u>Usage académique</u> <u>(Remarque professionnel)</u>

3 Consentement de l'élève

- On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet.
 On m'a expliqué et j'ai compris qui pourrait voir cet enregistrement.
 Et je suis d'accord pour que l'on enregistre, pour ce projet, mon image ma voix.

<input type="checkbox"/> Madame <input type="checkbox"/> Monsieur Nom de l'élève : Prénom : Classe :	Date et signature de l'élève mineur concerné par l'enregistrement :
---	---

4 Autorisation parentale

Vu le Code civil, en particulier son article 9, sur le respect de la vie privée,

Vu le Code de la propriété intellectuelle,

Vu le consentement préalablement exprimé par la personne mineure ci-avant,

La présente autorisation est soumise à votre signature, pour la fixation sur support audiovisuel et la publication de l'image et/ou de la voix de votre enfant mineur dont l'identité est donnée au paragraphe 3, ci-avant, dans le cadre du projet désigné au paragraphe 1 et pour les modes d'exploitation désignés au paragraphe 2.

Cet enregistrement de l'image/la voix du mineur que vous représentez sera réalisé sous l'autorité de (nom du producteur ou du bénéficiaire de l'autorisation/statut juridique/adresse) : _____

Madame Ingrid Linguet

L'enregistrement aura lieu aux dates/moments et lieux indiqués ci-après.

Date(s) d'enregistrement : durée de la séquence : du 1 janvier au 19 février 2016

Lieu(x) d'enregistrement : Salle de classe des CE2 - CH1

Le producteur de l'œuvre audiovisuelle créée ou le bénéficiaire de l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cette œuvre/cet enregistrement. L'œuvre/l'enregistrement demeurera sa propriété exclusive. Le producteur/le bénéficiaire de l'autorisation, s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers.

Il s'interdit également de procéder à une exploitation illicite, ou non prévue ci-avant, de l'enregistrement de l'image et/ou de la voix du mineur susceptible de porter atteinte à sa dignité, sa réputation ou à sa vie privée et toute autre exploitation préjudiciable selon les lois et règlements en vigueur.

Dans le contexte pédagogique défini, l'enregistrement ne pourra donner lieu à aucune rémunération ou contrepartie sous quelque forme que ce soit. Cette acceptation expresse est définitive et exclut toute demande de rémunération ultérieure.

Je soussigné(e) (prénom, nom)

déclare être le représentant légal du mineur désigné au paragraphe 3.

Je reconnais être entièrement investi de mes droits civils à son égard. Je reconnais expressément que le mineur que je représente n'est lié par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de son image et/ou de sa voix, voire de son nom.

Je reconnais avoir pris connaissance des informations ci-dessus concernant le mineur que je représente et donne mon accord pour la fixation et l'utilisation de son image et/ou de sa voix, dans le cadre exclusif du projet exposé et tel qu'il y a consenti au paragraphe 3 : OUI NON

Fait en autant d'originaux que de signataires.

Fait à :

Signature du représentant légal du mineur :

Le (date) :

Tables des annexes

Annexe I – Tableau EVA. P. 60

Annexe II – Tableau d'élève sur les éléments essentiels pour écrire un récit policier. P. 60

Annexe III – Activité John Chatteron Détective. P.61

Annexe IV – Réponses de Diana à l'activité sur John Chatteron Détective. P.63

Annexe V – Récit de X et X après séance sur le schéma narratif. P.63

Annexe VI – Récit de Diana pour la première séance. P.64

Annexe VII – Récits de Jimmy et Sadshlande. P.65

Annexe VIII – Récits de Stéphanie : premières séances et dernières séances. P.66

Annexe IX – Récit écrit de Diana et transcription orale (1). P.69

Annexe X - Récit écrit de Diana et transcription orale (2). P.69

Annexe XI – Récit de Davy. P.70.

Annexe XII – Les enquêtes de l'inspecteur Lafouine : exemple de texte travaillé en lecture-compréhension. P.71

Annexe XIV – Modèle d'autorisation enregistrement voix des élèves. P.72

Tables des figures, tableaux et illustrations

Figure 1 – Exemples de titres de textes d’élèves. P.31

Figure 2 – Photo du tableau après relevé des éléments essentiels pour le récit policier. P.33

Figure 3 – Récit de Judmaël après séance sur la structure du récit policier. P.34

Figure 4 – Récit de Roudley après séance sur la structure du récit policier. P.35

Figure 5 – Extrait de récit de Stéphanie. P.38

Figure 6 – La désignation des personnages par Davy. P.38

Figure 7 – La désignation des personnages par Wood. P.39

Figure 8 – Début du texte à poursuivre pour évaluation diagnostique. P.40

Figure 9 – Suite de texte de Cleafly pour première séance. P.41

Figure 10 – Première production de Marylène non modifiée oralement. P.42

Tableau 1 – Récapitulatif expérimentation. P.30

Tableau 2 – Les références culturelles dans les écrits d’élèves. P.31

Tableau 3 – Mots et expressions appartenant au langage familier. P.33

Table des matières

Remerciements	2
Liste des abréviations	3
Sommaire	4
Introduction	6
I – Définition	9
1. Définition scientifique	9
2. La cohérence textuelle dans les programmes de l'école primaire	14
II - Cadre théorique	16
1. Les élèves et l'univers policier	16
2. L'oral comme outil de perfectionnement de la production écrite	20
3. L'élève auteur : une posture pour la construction de la cohérence textuelle ?	23
3. Cadre conceptuel	27
III - Méthodologie	28
1. Population	28
2. Outils utilisés et conditions d'utilisation	28
V – Présentation et discussion des résultats	32
1. Les représentations et le vécu des élèves	32
2. L'oral au service de l'écrit	41
3. La posture d'écrivain	46
4. Discussion	47
V - Pistes d'exploitation	51
1. Le genre de texte travaillé : variable dans la réussite en production d'écrits ?	51
2. L'enjeu en écriture : la communication des productions	52
3. Le travail de compréhension	53
4. L'évaluation des productions écrites	54
5. Les prérogatives des nouveaux programmes	56
Conclusion	59
Bibliographie	60
Annexes	63
Tables des annexes	77
Tables des figures, tableaux et illustrations	78
Table des matières	79
Résumé	80

Résumé

La production d'écrits est un des domaines d'enseignement du français à l'école primaire. Il nécessite de tout auteur de texte d'opérer un ensemble d'opérations intellectuelles et linguistiques afin de rendre le texte compréhensible au lecteur. Tout auteur, comme par exemple l'élève d'école primaire, doit savoir construire un texte cohérent.

Mais quels sont les outils utilisés par les élèves pour construire cette cohérence textuelle ? Quelle place ont les connaissances et les représentations des élèves sur un genre de récit dans leur aptitude à produire un texte cohérent ? Qu'est-ce qu'un enseignant peut mettre en place pour les aider dans ce processus de construction ?

Par l'observation d'une classe de cycle trois dans le cadre d'un de mes stages en responsabilité en vue de l'obtention du grade Master II MEEF mention Professeur des écoles, je cherche à travers ce mémoire à relever quelques-unes des méthodes utilisées par les élèves pour produire des écrits cohérents.

Mots clés : productions d'écrit, cohérence textuelle, posture d'écrivain, récit policier, acte d'écrire

Abstract

Producing texts is one of the educational fields of French in primary school. It requires from any text author to operate a set of intellectual and linguistic operations to make the text understandable to the reader. Any author, such as the primary school student, should know how to build a coherent text.

But what are the tools used by the students to build the textual coherence? What roles have the knowledge and the representations of the students on a literary genre in their ability to produce a coherent text? What a teacher can implement to assist in this process of construction?

By observing a class as part of one of my internships to obtain the Master II MEEF mention Elementary school teacher's degree, I'm looking through this memory to take some the methods used by students to produce coherent texts.