



HAL
open science

Le rapport à l'écriture : quels liens possibles entre représentations des élèves et attendus scolaires ?

Lucile Bouchard

► To cite this version:

Lucile Bouchard. Le rapport à l'écriture : quels liens possibles entre représentations des élèves et attendus scolaires ?. Education. 2016. dumas-01656470

HAL Id: dumas-01656470

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01656470>

Submitted on 2 May 2018

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

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

Copyright

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de master

présenté par :

BOUCHARD Lucile

Soutenu le : 23/06/2016

Pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention : enseignant du premier degré

Discipline : Français

*Le rapport à l'écriture : quels liens possibles entre
représentations des élèves et attendus scolaires ?*

Mémoire dirigé par :

Madame Marie-Christine RIVOAL

Enseignante à l'ESPE Centre Val de Loire

JURY

Monsieur Louis-Georges TIN

Président du jury

Madame, Aurélie MAZIER

Professeur des écoles maître formateur

Madame, Marie-Christine RIVOAL

Enseignante, centre de formation ESPE d'Orléans



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



Master MEEF 1^{er} degré

2015-2016

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : Bouchard

Prénom : Lucile

Date : 31/05/2016

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :

Lu et approuvé

*« Le paysage, c'est le savoir,
le phare, l'individu ;
le faisceau lumineux le rapport de l'individu au savoir.
l'acteur principal est donc l'élève : c'est lui qui éclaire le paysage. »*

Christine Barré-de-Miniac

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Marie-Christine Rivoal, pour ses conseils judicieux et éclairants quant à la rédaction de ce travail.

Un grand merci également à Mme Aurélie Mazier pour son écoute, sa bienveillance et ses encouragements tout au long de cette année de stage. Elle a su me guider et m'accompagner dans ma pratique et mes questionnements de manière constante et concrète.

Je remercie également Mr Mickaël Bougard, directeur de l'école dans laquelle j'ai effectué mon stage. Sa disponibilité et son écoute ont été un soutien important pendant cette première année d'enseignement.

Merci également à mes proches qui auront entendu parler très fréquemment des exigences liées à la gestion d'une classe ainsi que de la rédaction de ce mémoire.

Un dernier merci aux élèves de ma classe qui se sont investis avec tout leur dynamisme, leur spontanéité et leur énergie habituelle dans le projet proposé.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	8
I- CADRAGE CONCEPTUEL.....	11
1) <i>Du rapport au savoir à l'activité d'écriture</i>	11
a) La notion de « rapport à ».....	11
b) Qu'est-ce qu'écrire ?	13
1. L'écriture comme lieu d'expression des affects et de son rapport au monde	13
2. L'écriture comme « activité de connaissance »	14
3. L'écriture comme reflet des expériences primaires	18
2) <i>L'écriture chez l'enfant</i>	20
a) Les stades d'apprentissage de l'écriture	20
b) Les demandes institutionnelles.....	21
c) Investissement, opinions et attitudes et conceptions de l'écriture	26
II- PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET DE LA MÉTHODOLOGIE	29
1) <i>Contexte</i>	29
2) <i>Outil de recueil : choix et limites</i>	30
a) Choix de l'outil.....	30
b) Contexte de passation	30
c) Forme générale et questions posées	31
d) Intérêts	31
3) <i>Contenu du questionnaire</i>	32
4) <i>Analyse des résultats</i>	35
5) <i>Interprétation des résultats</i>	42
a) Investissement de l'écriture.....	42
b) Opinions et attitudes.....	43
c) Conceptions de l'apprentissage	44

III- DU RAPPORT À L'ÉCRITURE AUX PRATIQUES DE CLASSE	48
1) <i>Le cahier d'écriture : écrire sous forme ritualisée</i>	48
a) Un thème imposé comme embrayeur d'écriture proche des pratiques scripturales des élèves.....	49
b) Le lipogramme : aspect ludique, situation problème et retour réflexif	50
c) Le mariage chinois : un processus d'écriture collectif au service de la révision du texte.....	51
2) <i>Écrire un conte étiologique: du rapport à l'écriture des élèves aux objectifs du programme</i>	54
a) Des représentations à l'épaississement des conceptions	54
b) Le premier essai : le collectif comme support de l'écriture individuelle et constitution d'un capital commun	55
c) Écriture et prise en compte du destinataire : une posture d'auteur-lecteur	56
d) Entre conceptions initiales et représentations mouvantes.....	58
e) Limites et prolongements du projet	62
CONCLUSION	64
BIBLIOGRAPHIE	66
ANNEXES	69
<i>Annexe 1 : Schéma du modèle théorisé par J.R. Hayes et L.S. Flower (présenté au sein de l'article de C. Garcia-Debanco : Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite)</i>	69
<i>Annexe 2 : questionnaire présenté sous la forme proposée aux élèves</i>	70
<i>Annexe 3 : Quelques exemples de productions d'élèves : le thème imposé</i>	72
<i>Annexe 4 : quelques exemples de productions d'élèves : le lipogramme</i>	73
<i>Annexe 5 : quelques exemples de productions d'élèves : le mariage chinois</i>	77
<i>Annexe 6 : Tableau de séquence : écrire un conte des origines</i>	78
<i>Annexe 7 : quelques exemples de productions d'élèves : le conte des origines, de l'écriture initiale à l'écriture finale</i>	82

INTRODUCTION

L'écriture, objet scolaire incontournable, est présente dans les programmes officiels dès la maternelle. Ainsi, il faut progressivement découvrir l'écrit, ses supports et contribuer à l'écriture de textes. L'entraînement à la rédaction devient ainsi, en cycle 3, une priorité. Or, dans une perspective plus globale, l'écrit est présent quotidiennement. Les outils et supports se sont démultipliés, donnant un accès plus large et offrant à l'écrit de nouvelles dimensions. Aujourd'hui, l'écrit ne semble pas alors pouvoir être défini comme un objet seulement scolaire. Mais justement, le fait qu'il soit présent au quotidien ne semble pas toujours permettre aux élèves de le considérer comme un objet à part entière : objet que l'on pense ou analyse.

Ces questions concernant l'écriture, et plus précisément le rapport à cette dernière m'ont néanmoins interpellée bien avant mon entrée en Master MEEF 1^{er} degré. Élève plutôt introvertie, j'ai toujours trouvé en l'écrit, durant mon parcours scolaire personnel, une manière d'exprimer les mots qui ne se dévoilaient pas autrement. Écrire pour dire quelque chose de moi, pour m'exprimer sans prendre en compte, encore, les autres composantes. Puis, au cours de ma pratique professionnelle première, j'ai pu rencontrer des enfants et adolescents pour qui le passage à l'écrit semblait poser de réelles difficultés : « ça sert à rien, j'suis nul, j'y arriverai jamais ». Ces questions ont donc fait à nouveau surface dans ce contexte. Éducatrice spécialisée de formation première, j'ai dû accompagner des enfants et adolescents dans leur parcours personnel et scolaire. Ce dernier, souvent teinté d'échec, laisse à bien des jeunes un goût amer vis-à-vis de l'école et de ses représentants. Et, l'écriture a semblé cristalliser pour certains d'entre eux, les peurs qui existaient vis-à-vis de l'institution scolaire de manière plus générale. Peur de laisser une trace de soi, peur du jugement des Autres, peur d'être confrontés à certaines de leurs difficultés sont les sentiments qui ont pu être exprimés, avec d'autres mots, face

à l'acte d'écriture. Je me suis donc demandé, à cette période, ce qui créait chez ces jeunes, ces blocages quant à l'écriture et comment faire, dans ce contexte, pour leur apporter une aide, si minime soit-elle. Même si j'ai tenté de comprendre, dès ce moment, d'où pouvaient venir ces blocages et essayé de trouver avec eux des moyens de libérer ce rapport à l'écriture, à cette période, je n'avais pas les clés pour répondre à ces questions.

Ces mêmes questions, dans le contexte de la classe, se sont donc à nouveau posées cette année. Professeur des écoles stagiaire dans une classe de CM1, cette dernière accueille des élèves issus, pour la majeure partie, de milieux favorisés. Si mes a priori me laissaient croire que les élèves en difficulté face à l'écriture étaient ceux issus de milieux moins favorisés, mes premiers jours de classe les ont remis en question. Dès ces premiers jours, un des élèves de ma classe m'a tout à fait spontanément dit « je ne veux pas écrire, je n'aime pas ça ». Quelque peu désarçonnée par cette remarque, je n'ai, ce jour-là, pas trouvé les mots pour lui répondre hormis ceux faisant écho à une demande purement institutionnelle. En effet, je n'avais pas encore mesuré l'ampleur des compétences à mettre en œuvre et à convoquer dans le même temps ni le fait que l'écriture dépasse amplement le cadre de l'école. En effet, le premier rapport à cette dernière semble se concevoir très tôt et, premièrement hors des murs des institutions. Selon J. Bernardin, « le rapport à l'écrit est marqué par des modèles de référence : parents, famille élargie »¹. Cependant, selon les propos de P. Bourdieu repris dans le même article, « l'école nous a appris ce qui est légitime ou pas, ce qui mérite d'être nommé lecture ou écriture, renvoyant les pratiques domestiques du côté de l'inavouable »². Et dans ma classe, tous les élèves sans exception sont en contact avec

¹ BERNARDIN, Jacques, leur rapport à l'écriture, p.4

² BERNARDIN, Jacques, leur rapport à l'écriture, p.4

l'écrit, mais sans peut-être y accorder ce titre. Dès le début de l'année scolaire donc, je me suis interrogée sur la façon d'amener les élèves à s'engager dans l'activité d'écriture sans créer chez eux d'appréhensions devenant obstacles. Et, malgré mon appétence concernant ce domaine et mon envie de m'y atteler, je me suis rendu compte qu'il était bien plus complexe qu'il n'y paraît d'arriver à prendre en compte, dans mon enseignement, les différents enjeux de l'acte d'écriture.

Alors, comment se construit ce rapport à l'écrit et à l'écriture ? Quels sont les blocages qui peuvent se créer ? Quels facteurs en sont donc à l'origine ? Le rapport à l'écrit et à l'écriture du milieu familial influence-t-il le rapport à l'écriture des élèves ? Comment prendre en compte ce rapport à l'écriture dans sa globalité ? Sont les questions que je me suis posées en construisant ce mémoire et sa problématique.

Dans cette optique, je définirai dans un premier temps la notion de « rapport à » puis établirai les contours de l'acte d'écriture et les compétences qu'il met en jeu. Puis, après avoir exposé les attendus des programmes et les enjeux soulevés par ces derniers ainsi que ma problématique, j'exposerai les représentations de mes élèves concernant l'écriture. Dans un troisième temps, je présenterai et analyserai un projet qui a permis à certains élèves de ma classe d'enrichir ce rapport afin de s'approcher de ce qui est attendu en classe.

I- CADRAGE CONCEPTUEL

1) Du rapport au savoir à l'activité d'écriture

a) La notion de « rapport à »

Avant de définir les contours de l'écrit et de l'acte d'écriture, il me semble intéressant, dans un premier temps, de définir la notion de « rapport à ». Car il semble, du moins pour certains chercheurs, que le rapport à l'écrit se place dans un rapport plus large, rapport au savoir et au monde.

Pour définir cette notion de « rapport à », Y. Chevallard introduit trois notions fondamentales. Il délimite tout d'abord le concept « d'objet »³. Pour lui, « est objet toute entité, matérielle ou immatérielle, qui existe au moins pour un individu »⁴. La deuxième notion introduite est celle du « rapport personnel »⁵ entretenu entre un individu et l'objet en question. Ce rapport personnel désigne alors le « système [...] de toutes les interactions que l'individu »⁶ entretient avec l'objet: « il le manipule, l'utilise, en parle, en rêve »⁷. La troisième notion fondamentale pour Y. Chevallard est celle de « personne »⁸. En effet, le rapport construit à l'objet évoluera en fonction des institutions dans lesquelles l'individu naviguera au cours de son existence. Ainsi, les rapports personnels vont être « remodelés », changés par ce contact entre l'individu et les institutions. Même si « l'univers cognitif » de la personne est déjà, du moins en partie, construit, les « rapports “personnels” sont le fruit de l'histoire de [ses] assujettissements institutionnels passés et présents. »⁹ Le seul invariant au sein de ce système

³ CHEVALLARD, Yves, Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques, p.1

⁴ *Ibid.* p.1

⁵ *Ibid.* p.1

⁶ *Ibid.* p.1

⁷ *Ibid.* p.1

⁸ *Ibid.* p.1

⁹ *Ibid.* p.2

d'interactions étant celui de la « personne », invariant marquant la singularité de chaque individu dans la constitution de ces multiples « rapports à ». Cette notion de « rapport à » est également développée par C. Barré-de-Miniac, dans son ouvrage « Le rapport à l'écrit : Aspects théoriques et didactiques ». Elle insiste par rapport à la définition précédente, sur l'importance de la mise en action personnelle des rapports aux savoirs construits. Ainsi pour elle, la notion de rapport à « suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet [...] et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. »¹⁰. Le « rapport à » solliciterait donc non seulement la disposition de l'individu vis-à-vis de l'objet en question, mais aussi, et surtout les manières dont il s'en sert et l'utilise. Le rapport au savoir n'est pas alors seulement, pour ces deux auteurs, une question de mémorisation ou de « stockage »¹¹. C'est bien la création de liens et la « façon singulière d'en faire usage »¹² qui rendent tout individu acteur de la construction de son propre rapport au monde. Un même élément aura ainsi de l'influence ou non en fonction de cet individu singulier. En effet, « une influence ne s'exerce pas d'un être actif sur un être passif, elle est construite à la fois par celui qui influence et par celui qui est influencé, elle n'est pas action "sur", mais relation "entre" »¹³. On peut donc penser, dans le cadre de l'école, que les rapports aux objets des élèves, bien que construits et modelés par leur milieu d'origine, les institutions qu'ils ont pu traverser peuvent être pensés, réfléchis et continués d'être construits en classe en permettant à ces derniers de les utiliser de manière personnelle et singulière.

Mais, si le « rapport à » place l'individu dans ce qu'il a de singulier, l'écriture en tant que telle révèle également des aspects auxquels chaque scripteur est confronté. Plus

¹⁰ BARRE-DE-MINIAC, Christine, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, p. 15

¹¹ *Ibid.* p. 33

¹² *Ibid.* p. 33

¹³ *Ibid.* p. 56

ou moins consciemment, il sera capable de s'en saisir, de les dire ou les analyser, mais y sera sujet d'une manière ou d'une autre. Quels sont alors les différents aspects de l'écriture ? C'est ce sur quoi j'insisterai dans la partie suivante.

b) Qu'est-ce qu'écrire ?

1. *L'écriture comme lieu d'expression des affects et de son rapport au monde*

Si l'écriture revêt des aspects différents, l'expression de soi est bien souvent l'un des premiers auxquels mes élèves ont pu faire référence et un des aspects qui m'apparaissait, également, comme le plus évident. L'écriture permet en effet de dire des choses de soi, pour soi pour, ensuite, éventuellement, les partager avec l'autre. C'est un des points que reprend C. Barré-de-Miniac en faisant référence aux pratiques scripturales telles que l'écriture d'un journal intime. Cette dernière, très largement répandue chez les adolescents interrogés, montre à quel point « écriture et expression ou découverte du "moi", c'est-à-dire de l'individu dans la singularité de ses affects et de ses émotions sont intimement liés. »¹⁴ L'écriture se révèle donc être, en partie du moins, de l'ordre de l'intime et c'est peut-être une des raisons qui créent chez certains élèves des difficultés dans ce passage à l'écrit. Si, en pratique, la mise en écho des émotions et affects des élèves et le travail d'écriture proprement dit est difficile à mesurer et/ou à prendre en compte, il est souligné par D. Bucheton dans son ouvrage « Refonder l'enseignement de l'écriture » que « toute écriture est expression d'une subjectivité, le rôle des affects y est non négligeable »¹⁵ . Et plus encore, ces émotions singulières semblent pouvoir être un tremplin, un point d'appui pour s'engager dans l'acte d'écriture et ce, d'autant plus pour les élèves en difficulté. En effet, dans le cadre d'une

¹⁴ BARRE-DE-MINIAC, Christine, Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, p. 27

¹⁵ BUCHETON, Dominique, Refonder l'enseignement de l'écriture, p. 46

étude sur le poids des affects dans les processus d'écriture et de réécriture, il a été montré que « les affects jouent un rôle central dans le déclenchement de l'invention et la planification du texte. »¹⁶ Et, c'est également dans la mesure où l'écriture est un lieu d'expression des affects et la représentation d'un rapport singulier au monde qu'elle peut être perçue dans une perspective psychanalytique et clinique comme lieu de symptômes (dyslexie, dyspraxie, dysgraphie) et de thérapie. L'écriture emprunte donc un double chemin : du sujet qui « éprouve l'envie ou le désir de se donner à voir »¹⁷ et celui du « sujet devenant plus conscient de lui-même »¹⁸.

Or il semble que dans tous les cas, y compris dans des rapports n'apparaissant pas forcément comme problématiques, que l'émotion « peut, en devenant plus consciente, être mieux maîtrisée et élargir notre pouvoir de penser »¹⁹. L'écriture met alors en jeu non seulement des compétences scolaires, mais demande au scripteur de prendre position par rapport à l'acte d'écriture. Il faut alors accepter de se confronter à une partie de soi. Ainsi, la prise en compte des émotions et des affects dans l'écriture peut, paradoxalement, en les conscientisant davantage, être un premier support, un premier point d'appui pour une pensée davantage réflexive.

2. L'écriture comme « activité de connaissance »

Si l'écriture trouve un premier appui dans ce qui fait la singularité de chaque individu, elle nécessite également de sa part une prise de distance en même temps qu'elle y contribue. Et, c'est en ce sens que l'écriture, conduisant le sujet dans ce constant

¹⁶ BUCHETON, Dominique, Refonder l'enseignement de l'écriture, p. 46

¹⁷ BARRE-DE-MINIAC, Christine, Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, p. 27

¹⁸ *Ibid.* p. 27

¹⁹ BUCHETON, Dominique, Refonder l'enseignement de l'écriture, p. 46

va-et-vient, appartient, selon C. Barré-de-Miniac, « au domaine de la cognition au sens étymologique du terme : activité de connaissance »²⁰ .

En effet, pour J. Bernardin “écrire c’est premièrement mettre en mots une pensée”²¹. Cette pensée mise en mots au “brouillon” est alors productrice d’une pensée nouvelle. Et, c’est ici qu’intervient l’écriture, à l’interstice de la mise en mots première et de la construction d’une nouvelle pensée, toutes deux interagissant tour à tour. L’écriture est de ce fait, pour C. Barré-de-Miniac, un “lieu d’organisation et de réorganisation”²². Elle est donc vue comme un processus et non comme une succession de tâches : elle demande au scripteur de penser son écrit en amont, de faire des choix, d’y revenir et d’anticiper les réactions du lecteur. Elle exige ainsi du sujet la mise en œuvre de plusieurs activités d’un point de vue cognitif. M.F. Faure les reprend dans son article “Littéracie : statut et fonctions de l’écrit”. Utiliser l’écrit, selon l’auteur en le comparant aux situations de communication orales, “fait passer le langage du rapport d’immédiateté et de proximité [...] à son usage différé.”²³ Et, ce décalage temporel nécessite de la part du scripteur de prendre en compte plusieurs éléments. Ce dernier doit notamment faire porter à son discours tous les “éléments signifiants”²⁴ (les signes non verbaux étant également signifiants dans une situation de communication orale) : le scripteur doit alors “prévoir et anticiper les effets de son énoncé”²⁵. Cette nécessaire prise de recul demande à l’individu un effort de “contextualisation” afin que son/ses lecteurs aient un accès suffisant à “l’univers convoqué”. Il doit également faire une “série de calculs référentiels » portés sur l’ensemble du discours tant au niveau du fond

²⁰ BARRE-DE-MINIAC, Christine, Le rapport à l’écriture : Aspects théoriques et didactiques, p. 37

²¹ BERNARDIN, Jacques, leur rapport à l’écriture, p.7

²² BARRE-DE-MINIAC, Christine, Le rapport à l’écriture : Aspects théoriques et didactiques, p. 37

²³ FAURE, Marie-France, Littéracie : statut et fonctions de l’écrit, p. 19

²⁴ *Ibid.*, p. 20

²⁵ *Ibid.*, p. 20

(anticipation des réactions du lecteur, “prévenir les objections possibles”²⁶) que de la forme (orthographe).

Si ces trois auteurs s'accordent à dire que l'écriture débute bien avant la calligraphie du premier mot, des modèles ont été proposés en ce sens dès les années 80. Selon C. Garcia-Debanc²⁷, ils ne sont pas applicables directement. En effet, J.R. Hayes et L.S. Flower (modèle qui sera présenté ensuite) “ont principalement étudié des comportements d'experts”²⁸ et non pas le comportement d'un jeune scripteur face à l'apprentissage et à l'activité d'écriture en temps réel. Cependant, ce modèle, qui s'intéresse, comme souligné par C. Barré-de-Miniac, au fonctionnement cognitif comme entité quasi autonome, a l'intérêt de mettre en évidence la complexité du processus d'écriture. Et, c'est en ce sens qu'il me semble intéressant de reprendre les points essentiels de ce modèle ici. Ce dernier met ainsi en avant trois composantes dans le processus d'écriture :

- le contexte de production : c'est l'environnement de la tâche comprenant le texte déjà-là sur lequel le scripteur peut revenir, “les consignes de composition précisant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser”²⁹.
- La mémoire à long terme comportant les connaissances du monde, les connaissances linguistiques et conceptuelles, ainsi que la connaissance du destinataire.
- Trois ensembles d'opérations relatives à l'écriture elle-même :
 - ✓ la planification qui est une pré-organisation du texte à produire, un plan, une anticipation de l'écriture, un pro-jet.

²⁶ FAURE, Marie-France, *Littérature : statut et fonctions de l'écrit*, p. 19

²⁷ GARCIA-DEBANC, C., *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite*

²⁸ *Ibid.* p. 46

²⁹ *Ibid.* p. 40

- ✓ La mise en texte, qui comprend les choix orthographiques, lexicaux et syntaxiques,
- ✓ la révision en tant que relecture du texte produit.³⁰

J.R. Hayes et L.S. Flower insistent sur le caractère récursif de ces trois ensembles d'opérations commandées par une instance de contrôle. Cependant, même si ce modèle s'attache à définir le fonctionnement du système cognitif face à l'activité d'écriture, elle n'est perçue que comme un "mode particulier du traitement de l'information"³¹. Le rapport à l'écriture ne peut donc pas être pensé en tant que tel ni même être pensé d'ailleurs. L'écriture n'est pas alors une entité autonome, mais elle est un système dépendant "d'opérations cognitives plus générales".³² Et, J.R. Hayes, qui complètera ce modèle en 1995, ira encore davantage en ce sens. La planification devient une composante de la résolution de problèmes. La mise en texte (production de langage) et la révision (lecture) sont incluses dans les activités langagières. Les processus cognitifs mis en œuvre dans l'écriture ne sont pas alors des processus spécifiques, mais bien "l'actualisation de compétences plus générales".³³

Cependant, parallèlement et contrairement au modèle précédemment évoqué, les théories issues de la psychologie socioculturelle considèrent l'écriture comme un "réorganisateur du système psychique"³⁴. La nécessaire transformation du système langagier (prise en compte de l'absence, représentation signifiante par les mots choisis) confère à l'écriture des compétences qui lui sont intrinsèques et permet de créer un rapport qui peut être pensé. Et, celui-ci se trouve être en partie marqué par les expériences précoces, et donc, hors cadre scolaire, du sujet futur scripteur.

³⁰ Cf Annexe 1 : Schéma du modèle théorisé par J.R. Hayes et L.S. Flower

³¹ C. Barré-de-Miniac, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, p. 41

³² *Ibid.* p. 41

³³ *Ibid.* p.42

³⁴ *Ibid.* p.45

3. *L'écriture comme reflet des expériences primaires*

Le processus d'écriture, comme évoqué précédemment fait donc appel à la fois à la singularité du sujet et à des fonctionnements cognitifs particuliers. Cependant, plusieurs auteurs se sont interrogés sur les aspects sociaux et culturels qui le composent. En effet, selon C. Barré-de-Miniac "la formation du rapport à l'écriture peut être envisagée en adoptant un angle de vue plus large que celui de l'individu considéré dans sa singularité. Les groupes sociaux et culturels dans lesquels il est inséré impriment en effet leur marque dans la manière dont il perçoit l'écriture"³⁵. Le rapport à l'écriture du sujet est donc marqué par son vécu, par son histoire et par ses expériences premières. Son rapport singulier est donc aussi la marque d'un rapport collectif, social à l'écriture. Il porte ainsi les attentes et les enjeux exprimés par l'entourage. Et, effectivement, selon J. Bernardin, "entrer dans l'écrit c'est se confronter à un apprentissage chargé d'enjeux dans les discours parentaux. Quels que soient les milieux, l'enfant le vit comme un rite promettant l'accès à l'univers des adultes et à l'autonomie."³⁶ Les premières attentes de l'environnement familial ont donc un impact fort vis-à-vis du positionnement de l'enfant face aux premiers apprentissages, entre appréhension et/ou envie. Les élèves arrivent ainsi "dès leur plus jeune âge, avec des conceptions et représentations de l'écrit, ainsi que des désirs et des attentes, des valeurs attachées à l'écrit"³⁷. Et pour comprendre la singularité du rapport à l'écriture des élèves, il peut être éclairant de se demander alors quelles ont été les représentations qui ont été transmises. L'écriture, un lien entre individuel et collectif...

³⁵ BARRE-DE-MINIAC, Christine, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, p. 67

³⁶ BERNARDIN, Jacques, *L'entrée dans le monde l'écrit*, p. 27

³⁷ BARRE-DE-MINIAC, Christine, *Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant*, p. 1

Malgré une définition à multiples facettes, l'écrit, possède des caractéristiques qu'il est important de prendre en compte : fonction de représentation (l'écrit permet de laisser une trace de soi), fonction cognitive (prise de distance et organisation du texte dans un espace structuré), fonction de permanence (l'écrit reste), fonction relationnelle (écrit vecteur de communication), fonction d'inscription culturelle (respect des conventions culturelles normées et impression/expression des expériences primaires). L'écrit et le rapport à celui-ci pensé et réfléchi différemment en fonction des recherches semblent tout de même donner à voir certains points essentiels : le rapport à l'écriture est déjà en partie construit et celui-ci est à la fois la marque d'une singularité et le reflet d'expériences socioculturelles. L'élève arrivant à l'école a donc déjà un vécu qui influe sur ses représentations et sa manière d'envisager l'écrit. Il semble alors important de le prendre en compte dans sa globalité pour tenter de proposer des réponses plus adaptées. Mais, quelles sont les étapes de la construction de ce rapport à l'écriture ? Quels sont alors les attendus de l'école face à l'activité d'écriture ? C'est ce que j'aborderai dans la partie suivante.

2) L'écriture chez l'enfant

a) Les stades d'apprentissage de l'écriture

Même s'il est bien acquis que l'activité d'écriture est bien plus complexe que la seule acquisition du code, E. Ferreiro a analysé les processus d'appropriation de ce dernier. Pour prendre en compte le processus d'écriture dans son aspect global, il semble nécessaire de reprendre succinctement les stades qu'elle a mis en avant, considérés comme des invariants dans l'accès de l'enfant à la culture écrite.

L'enfant qui découvre l'écrit suit donc une progression qu'E. Ferreiro a appelée « évolution psychogénétique » composée de quatre étapes :

- Le stade pré-syllabique (4 ans): ce stade est lui-même composé de deux niveaux. Le premier niveau ne diffère du dessin que par la présence de « pseudo-lettres ». C'est néanmoins une première forme d'écrit à laquelle l'enfant attribue du sens, sens issu directement de l'objet représenté ou de ses propriétés. Au sein du deuxième niveau, des lettres différentes apparaissent. Elles sont utilisées pour marquer le lien que l'enfant fait entre oral et écrit, mais sans prise en compte du lien phonie-graphie.
- Le stade syllabique (5 ans) : « L'enfant établit une nette correspondance entre les aspects sonores et graphiques de son écriture »³⁸. Cependant, la correspondance établie s'appuie sur les syllabes représentées par une graphie spécifique.

³⁸ Académie de Grenoble, L'approche d'Émilie Ferreiro, p. 2

- Le stade syllabico-alphabétique (5/6 ans) : L'enfant abandonne peu à peu le codage spécifique de syllabes et commence à analyser le mot en termes de phonèmes.
- Le stade alphabétique (6 ans) : l'enfant établit le lien phonie-graphie. « Chaque signe graphique représente un phonème de la langue »³⁹. Cependant, la norme (orthographique notamment) n'est pas encore acquise. L'enfant est néanmoins en capacité de proposer un codage pour un phonème spécifique.

À partir de 6 ans donc, le code écrit n'est pas totalement acquis, mais fait sens pour les élèves. Son acquisition complète et maîtrisée est alors un enjeu essentiel de l'école élémentaire, parallèlement au développement des autres composantes.

b) Les demandes institutionnelles

Les demandes institutionnelles n'ont cessé d'évoluer concernant l'écriture et les activités à mettre en œuvre dans ce domaine. Avant de m'intéresser à ce qui est attendu aujourd'hui, je synthétiserai dans un premier temps les évolutions importantes concernant l'activité d'écriture à l'école.

Dès 1923, l'écriture et la langue française font partie intégrante des programmes. Cependant, le terme d'écriture fait uniquement référence à la calligraphie. La volonté de faire accéder les élèves à la norme reconnue est constante. Ainsi, dès la section préparatoire, les élèves sont « initiés à l'orthographe »⁴⁰. C'est seulement au cours élémentaire qu'ils seront amenés à composer de « petites phrases » dans un souci de

³⁹ Académie de Grenoble, L'approche d'Émilie Ferreiro, p. 2

⁴⁰ Instructions officielles du 20/06/1923, disponibles à l'adresse : http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1923.pdf

respect des règles orthographiques et grammaticales. Le terme « rédaction » apparaît dans les programmes, mais ne concerne alors que les élèves du « cours supérieur » (11/13 ans). Cette volonté de faire parvenir tous les élèves à la maîtrise d'une langue considérée comme correcte est reprise dans la circulaire de 1960 sur l'enseignement du français et des mathématiques⁴¹. C'est alors l'apprentissage des « règles élémentaires de la conjugaison » et de l'orthographe, l'utilisation d'une expression correcte à l'oral et à l'écrit qui sont mis en avant. Ces apprentissages prioritaires doivent ainsi permettre à l'enfant de « préciser sa pensée et de s'exprimer avec plus de clarté et de correction ». Il est donc attendu des élèves, y compris des « éléments les plus réfractaires » qu'ils se conforment à la langue reconnue et utilisée par l'école : une langue juste.

À partir des années 80, parallèlement aux travaux se développant concernant le processus d'écriture, les programmes (1980⁴², 1985⁴³) prennent en compte de nouvelles dimensions. L'école maternelle « développe l'envie d'écrire » et l'école élémentaire doit également prendre en compte la notion de « plaisir ». Même si « manier la langue écrite avec aisance et correction » reste un objectif à atteindre, l'écriture est considérée comme un média « de communication et d'expression ». De ce fait apparaît le terme « d'expression écrite » répondant à un besoin de communication, mais aussi « au désir de créer ». Les élèves du cycle moyen doivent être capables de rédiger « un texte d'une dizaine de lignes répondant à des consignes simples de fond et de forme », un texte « imaginaire ou poétique » et comprendre « la nécessité d'un plan » tout en utilisant le registre de langue adéquat. La construction d'outils comme aide à l'écriture est aussi encouragée. L'écriture n'est plus alors perçue comme une tâche linéaire ne faisant appel

⁴¹ Circulaire du 19 octobre 1960 relative à l'enseignement du français et du calcul dans les classes primaires, disponible à l'adresse: http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Francais_calcul1960.pdf

⁴² Horaires, objectifs et programmes du cycle moyen, 1980, disponibles à l'adresse : http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1980.pdf

⁴³ Horaires, programmes et instructions pour l'école élémentaire, 1985, disponibles à l'adresse : http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1985.pdf

qu'aux seules connaissances orthographiques ou grammaticales, mais bien comme une activité complexe où l'expression du sujet prend une place importante. Les programmes de 1991⁴⁴ et 1995⁴⁵ insistent quant à eux sur la nécessaire présence de la production d'écrit dans toutes les disciplines. Cependant, la forme (présentation, soin, orthographe) et le respect des normes dès les premières années de la scolarité obligatoire semblent reprendre une place plus significative que dans les précédents programmes.

En 2002, ont vu le jour des programmes « très innovants » selon D. Bucheton. « L'écriture y était considérée dans tous ses aspects : commenter, argumenter, explorer sa pensée, travailler, inventer »⁴⁶ en faisant référence à l'Observation Réfléchie de la Langue Française. En effet, les programmes⁴⁷ concernant l'écriture pour le cycle des apprentissages fondamentaux sont divisés selon plusieurs de ses composantes : les activités graphiques, les problèmes relatifs à l'orthographe, la mobilisation des connaissances et l'organisation des textes, la mise en mots et l'édition. L'écriture doit être, dans la mesure du possible, pensée en tant que projet, permettant ainsi d'aborder chacune des composantes. De même pour le cycle 3, la maîtrise de la langue reste une priorité. Elle doit être un objectif de toutes les disciplines (sont ainsi reprises les compétences à développer en matière d'écrit de manière transversale), mais doit également faire l'objet de séances réflexives spécifiques.

Alors, quelles sont les orientations préconisées par les programmes de 2008⁴⁸ actuellement en vigueur en ce qui concerne l'écriture ?

Si la maîtrise de la langue et l'étude la langue française restent bien au cœur de ces programmes, il semble que l'acquisition des normes orthographiques, grammaticales et lexicales retrouve une place sinon plus importante, du moins plus

⁴⁴ Les cycles à l'école primaire, 1991, disponible à l'adresse : http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1991.pdf

⁴⁵ Programme de l'école primaire, 1995, disponible à l'adresse : http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1995.pdf

⁴⁶ BUCHETON, Dominique, Refonder l'enseignement de l'écriture, p. 153

⁴⁷ Programmes de 2002, disponibles sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

⁴⁸ Programmes de 2008, disponibles sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

cloisonnée. En effet, l'écriture, dans les programmes concernant le cycle des apprentissages fondamentaux est reprise en un objectif : « les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. » Pour le cycle 3, les textes produits doivent être davantage diversifiés, rédigés, corrigés, et améliorés en « utilisant le vocabulaire acquis, les connaissances grammaticales et orthographiques ». Même si au sein de ces objectifs sont réunies plusieurs composantes de l'écrit, les points concernant le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe sont bien plus développés que ceux relatifs à la rédaction (terme réapparaissant au sein des programmes de 2008). Dans ces trois derniers points, l'activité d'écriture n'est que peu, contrairement aux programmes de 2002, mise en lien, les activités y étant définies comme davantage « spécifiques ». Ces programmes, écrits dans un souci de clarté, exposent de manière plus scindée les différents domaines de l'étude de la langue ce qui rend, de mon point de vue, les liens à créer un peu plus complexes à percevoir. Pourtant, la rédaction semble bien y être perçue comme étant un processus qui s'apprend, amenant à un texte que l'élève pourra anticiper, relire, réviser, corriger. Parallèlement, le palier 2 pour la maîtrise du socle commun de compétences et connaissances donne également à voir les objectifs à atteindre à la fin de l'école élémentaire concernant l'écrit. Ainsi, concernant la maîtrise de la langue française, l'élève doit être capable de :

- « S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis
- Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire)
- Répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit
- Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes [...] en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire

- Orthographier correctement [...] un texte simple de dix lignes. »

Le socle commun semble donc, selon les formulations, se centrer en grande partie sur le code normé à respecter. De plus, « l'expression » orale et l'expression écrite semblent être considérées comme deux activités sinon identiques, du moins très proches. Cependant, il a été souligné précédemment que l'activité d'écriture faisait appel à des compétences spécifiques demandant au scripteur de s'éloigner clairement de ce qui peut être produit à l'oral. Programmes de 2008 et socle commun de connaissances et de compétences avaient ainsi pour objectifs de remédier « aux faiblesses mises en évidence par les évaluations nationales »⁴⁹ selon le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale. Cependant, il a été souligné dans ce même rapport que l'étude de la langue était la « première préoccupation et le foyer essentiel des insatisfactions professionnelles »⁵⁰ notamment pour les enseignants de cycle 3 et note dans le même temps, le « nombre insuffisant de travaux de rédaction »⁵¹. Il est d'ailleurs stipulé que seulement 50 % des professeurs « se disent satisfaits de leurs pratiques en matière de rédaction »⁵² et moins encore (44 %) quand il s'agit de correction et d'amélioration des textes produits. Quelles sont alors les perspectives dans lesquelles se placer concernant les programmes qui seront mis en œuvre à la rentrée prochaine ?

Au sein des programmes de 2015⁵³, « la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 ». L'enseignement du français est découpé en quatre composantes. L'expression orale et l'écrit s'avèrent être clairement différenciés. L'écrit est à nouveau convoqué de manière transversale et doit être pratiqué quotidiennement, « seul ou à plusieurs, sur des supports variés ». La notion de projet est à nouveau mise en avant. De

⁴⁹ IGEN, Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/igprogrammes2008.pdf>, p.3

⁵⁰ *Ibid.*, p. 18

⁵¹ *Ibid.*, p. 18

⁵² *Ibid.*, p. 21

⁵³ Programmes 2015, disponibles sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_94708

plus, ces programmes amènent à percevoir l'écriture comme un « processus » et une activité réflexive : l'écrit transitoire y a toute sa place, les élèves doivent affirmer leur « posture d'auteur » et réfléchir, revenir et réviser leurs textes. Les connaissances orthographiques et grammaticales sont des outils permettant à l'élève d'acquérir « de plus en plus d'autonomie » face à leur propre production.

L'élève dans la construction de son rapport à l'écrit et à l'écriture est donc confronté à des découvertes et apprentissages successifs orientés à la fois par son développement psychoaffectif, par ses propres représentations et par les demandes et exigences scolaires. Il a été développé par C. Barré-de-Miniac que, chaque sujet, construit dans le même temps « des conceptions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages »⁵⁴. Cette conception du rapport à l'écrit et à l'écriture ayant largement influencé la construction de ce mémoire, j'ai choisi de les présenter brièvement ici pour y revenir plus précisément par la suite.

c) Investissement, opinions et attitudes et conceptions de l'écriture

C. Barré-de-Miniac distingue quatre composantes dans le rapport à l'écriture :

- L'investissement de l'écriture : c'est selon ses termes « l'intérêt affectif pour l'écriture et la quantité d'énergie »⁵⁵ consacrée. Cependant, elle partage cette composante en deux « sous-composantes » : la force et le type. La force concerne le degré d'investissement vis-à-vis de l'écriture (faible, moyen, fort). Cependant, l'auteur précise que la force n'implique pas forcément le sens de l'investissement

⁵⁴ BARRE-DE-MINIAC, Christine, Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant, p. 5

⁵⁵ BARRE-DE-MINIAC, Christine, Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, p. 139

qui peut être positif ou négatif. Un fort rejet de l'écriture peut aussi traduire un fort investissement. Le type d'investissement quant à lui concerne les types d'écrits auxquels les sujets accordent de l'importance.

- Les opinions et attitudes : ici, les deux notions sont à distinguer. Les opinions sont du domaine de l'explicite : c'est ce qui est dit, exprimé par rapport à l'écriture. Les attitudes sont du domaine de l'implicite : les comportements peuvent donc être en accord ou non avec les opinions exprimées.

- Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage : dans cette composante, deux conceptions principales s'imposent : l'écriture perçue comme don et ne relevant pas, de ce fait, d'un apprentissage et l'écriture comme codage de l'oral et de la pensée ne nécessitant pas non plus d'apprentissages complexes.

- Le mode d'investissement : c'est la dimension « méta » représentant la façon dont les élèves parlent de leur écriture, des stratégies, des procédures utilisées.

Au sein de cette première partie, j'ai donc tenté de définir les multiples composantes de la construction du rapport à l'écrit et à l'écriture : les aspects qui l'influencent et donc les aspects à prendre en considération (affectifs, cognitifs, socioculturels), les étapes nécessaires à l'acquisition du code ainsi que les demandes institutionnelles liées à l'écriture et à la production d'écrit. De mes interrogations premières et de ces lectures est donc née la problématique suivante : en quoi la prise en compte du rapport à l'écriture (en partie antérieurement construit) des élèves peut permettre d'atteindre les objectifs et attendus scolaires ? Je fais ainsi l'hypothèse que si l'enseignant prend en compte le rapport à l'écriture des élèves, il pourra proposer des situations pédagogiques plus adaptées. Celles-ci, dirigées par les représentations recueillies et les freins identifiés, permettant ainsi à un maximum d'élèves de s'approcher, d'atteindre les objectifs institutionnels.

II- PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET DE LA MÉTHODOLOGIE

Dans cette deuxième partie, je rendrai compte du contexte sur lequel s'est appuyée l'élaboration de ce mémoire. Puis, je détaillerai le questionnaire proposé à mes élèves ainsi que les réponses apportées.

1) Contexte

Comme je l'ai évoqué en introduction, j'ai exercé cette année en tant que professeur des écoles stagiaire à mi-temps dans une classe de CM1. L'école élémentaire, située dans la première couronne périurbaine orléanaise, est composée de 13 classes. Elle accueille un public mixte, mais plus majoritairement des élèves de milieux favorisés. Au sein de la classe sont accueillis quinze garçons (dont un élève scolarisé en ULIS inclus à temps partiel) et quatorze filles. Tout comme au sein de l'école, la classe accueille en majeure partie des élèves issus de milieux favorisés. Il est à noter néanmoins que deux élèves de la classe présentent des troubles du comportement, une AESH étant présente pour l'un d'entre eux. L'orientation d'une élève en EGPA est également déjà anticipée. Un autre élève accueilli présente des troubles importants au niveau de l'écriture (notamment au niveau du geste graphique) et du repérage dans l'espace. Cependant, aucun diagnostic officiel n'a encore été posé. De plus, les évaluations du début de l'année montrent que quatre élèves présentent d'importantes difficultés scolaires notamment dans le domaine du français. De ce fait, la classe donne à voir une importante hétérogénéité concernant les niveaux de compétences et a nécessité dès le début de l'année scolaire une adaptation des séances et des tâches proposées pour tenter de répondre au mieux aux difficultés ou facilités de chacun.

2) Outil de recueil : choix et limites

a) Choix de l'outil

Afin de recueillir les représentations de l'écriture et le rapport à l'écriture des élèves de ma classe, j'ai choisi de construire et de leur faire passer un questionnaire.

Cet outil de recueil de données m'a néanmoins interrogée. En effet, poser des questions à l'écrit sur l'écriture aurait pu poser des difficultés aux élèves justement en peine avec ce moyen de communication. De ce fait, j'ai donc choisi de poser des questions essentiellement à choix multiples avec des items à cocher afin de recueillir également les représentations des élèves en difficulté dans ce domaine sans gêner, dans la mesure du possible, leur expression. Tous les élèves de la classe, hormis l'élève inclus à temps partiel, ont donc répondu au questionnaire proposé.

b) Contexte de passation

Il est certain que les réponses apportées à ce questionnaire ne constituent qu'une photographie représentant l'immédiateté du rapport à l'écriture des élèves de la classe.

Ce questionnaire a été proposé aux élèves à la suite d'un travail mené autour du cahier d'écriture de septembre à janvier, ce qui a pu avoir une première influence sur les réponses données. De plus, j'ai fait passer ce questionnaire dès l'arrivée en classe, constituant ainsi leur première tâche de la matinée. Sans doute étaient-ils alors plus disposés à y répondre. Cependant, n'ayant pas eu recours à l'écriture avant ce questionnaire, leurs réponses s'en ressentent peut-être en partie. À l'inverse, le faire passer après une activité d'écriture longue et/ou contraignante aurait pu également orienter les réponses des élèves.

c) Forme générale et questions posées

Le questionnaire proposé aux élèves est constitué de neuf questions : quatre questions fermées (suivies de questions d'explicitation) et cinq questions préformées (à choix multiples). Afin de recueillir le plus précisément possible le rapport à l'écriture des élèves, malgré les limites du questionnaire, j'ai proposé à ces derniers, à cinq occurrences, de choisir plusieurs réponses possibles (questions à choix multiples à échelle de valeur). J'ai également à la suite de trois questions à choix multiples laissé la possibilité d'ajouter des réponses que je n'aurais pas anticipées. En effet, le risque du questionnaire était de laisser s'exprimer mes propres rapports à l'écrit et à l'écriture dans la construction des questions posées. Cela a sans doute été, malgré moi, quelques fois le cas, même si j'ai tenté d'être à la fois exhaustive dans le choix des réponses proposées tout en tentant de laisser aux élèves la possibilité d'ajouter des réponses.

d) Intérêts

Néanmoins, l'intérêt du questionnaire a été de me permettre de recueillir, du moins en partie, l'expression du rapport à l'écriture de tous les élèves de ma classe. De plus, ces derniers ont été exposés de la même manière à toutes les questions. Lorsque des reformulations ont été sollicitées, je les ai proposées à l'ensemble de la classe. Ainsi, les élèves ont eu les mêmes indications et n'ont pas été induits par des types différents de reformulation.

3) Contenu du questionnaire ⁵⁶

Le questionnaire proposé aux élèves a été élaboré selon les composantes mises en avant par C. Barré-de-Miniac : investissement, opinions et attitudes et conceptions de l'apprentissage de l'écriture. Je reprendrai ici chaque question en y associant la ou les composantes correspondantes.

<u>Numéros, questions posées et réponses</u> <u>proposées</u>	<u>Composante(s) du rapport à</u> <u>l'écriture</u>
1) Aimes-tu écrire ? Oui / Moyennement / Non	Investissement de l'écriture sous le versant « intérêt affectif »
2) Pour toi écrire c'est : Facile / des fois facile, des fois difficile, difficile	Investissement de l'écriture.
3) Lorsque c'est difficile, c'est parce que : Tu n'arrives pas à former correctement les lettres <input type="checkbox"/> Tu ne sais pas écrire les mots <input type="checkbox"/> Tu as peur de faire des erreurs <input type="checkbox"/> Tu ne sais pas pourquoi tu dois écrire <input type="checkbox"/> Tu n'as pas d'idées <input type="checkbox"/> Ce que tu dois faire ne te plaît pas <input type="checkbox"/>	Conceptions de l'apprentissage
4) Écris-tu à la maison ? Très souvent / régulièrement / de temps en temps / jamais	Investissement de l'écriture sous le versant « degré d'investissement. »

⁵⁶ Cf annexe 2 : questionnaire présenté sous la forme proposée aux élèves

<p>Si tu écris, qu'est ce que tu écris ?</p>	<p>Investissement sous le versant « type d'investissement »</p> <p>Opinions</p>
<p>5) Écris-tu à l'école ?</p> <p>Très souvent / régulièrement / de temps en temps / jamais</p> <p>Si tu écris, qu'est ce que tu écris ?</p>	<p>Investissement de l'écriture sous le versant « degré d'investissement ».</p> <p>Investissement sous le versant « type d'investissement » / conceptions de l'apprentissage</p> <p>Opinions</p>
<p>6) Qu'est-ce que c'est pour toi écrire ?</p> <p>Former des lettres <input type="checkbox"/></p> <p>Communiquer (avec les autres) <input type="checkbox"/></p> <p>Recopier <input type="checkbox"/></p> <p>Dire ce que tu penses <input type="checkbox"/></p> <p>Créer des objets (des contes, des poésies, des problèmes, des lettres, des chansons) <input type="checkbox"/></p> <p>Jouer <input type="checkbox"/></p> <p>Traduire ce que tu penses avec des lettres <input type="checkbox"/></p> <p>Ce n'est rien <input type="checkbox"/></p> <p>C'est autre chose <input type="checkbox"/> , précise</p>	<p>Conceptions de l'apprentissage</p> <p>Opinions</p>
<p>7) Que vois-tu à la maison ?</p> <p>Des cartes postales</p> <p>Des albums, des livres <input type="checkbox"/></p> <p>Des paroles de chansons <input type="checkbox"/></p> <p>Des poésies <input type="checkbox"/></p> <p>Des listes de courses <input type="checkbox"/></p> <p>Des leçons <input type="checkbox"/></p> <p>Des journaux <input type="checkbox"/></p> <p>Des livres de recettes <input type="checkbox"/></p> <p>Des emails <input type="checkbox"/></p>	<p>Investissement sous le versant « type d'investissement »</p> <p>Opinions</p>

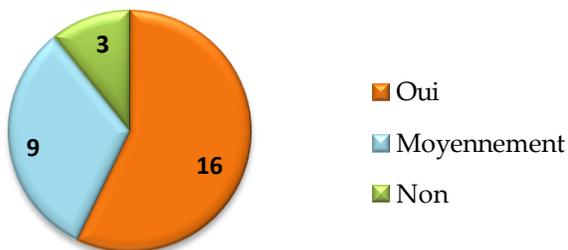
Des programmes (de spectacle, des programmes TV...) Autre chose <input type="checkbox"/> , précise:	
8) Que vois-tu à l'école ? Des cartes postales Des albums, des livres <input type="checkbox"/> Des paroles de chansons <input type="checkbox"/> Des poésies <input type="checkbox"/> Des listes de courses <input type="checkbox"/> Des leçons <input type="checkbox"/> Des journaux <input type="checkbox"/> Des livres de recettes <input type="checkbox"/> Des emails <input type="checkbox"/> Des programmes (de spectacle, des programmes TV...) <input type="checkbox"/> Autre chose <input type="checkbox"/> , précise:	Investissement sous le versant « type d'investissement » Opinions Conceptions de l'apprentissage
9) Selon toi, à quoi ça sert d'écrire ? Apprendre, étudier <input type="checkbox"/> À inventer des histoires <input type="checkbox"/> Communiquer <input type="checkbox"/> Connaître des mots nouveaux <input type="checkbox"/> Dire ce que tu ressens <input type="checkbox"/> Travailler <input type="checkbox"/> Réfléchir sur toi et/ou sur la langue française <input type="checkbox"/>	Opinions

Comme le tableau présenté ci-dessus l'a mis en évidence, plusieurs questions font appel à plusieurs composantes. J'ai tenté d'alterner au mieux les questions en fonction des composantes mises en jeu. De plus, même si j'ai tenté de considérer le rapport à l'écriture dans son ensemble le plus global, les attitudes et la dimension « méta » ne sont que peu mesurables ici.

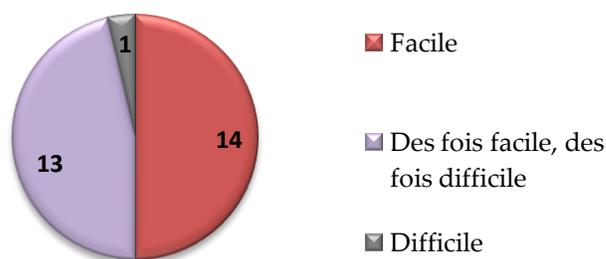
4) Analyse des résultats

Pour chaque questions posées, les résultats recueillis seront présentés sous la forme « nombre d'élèves ».

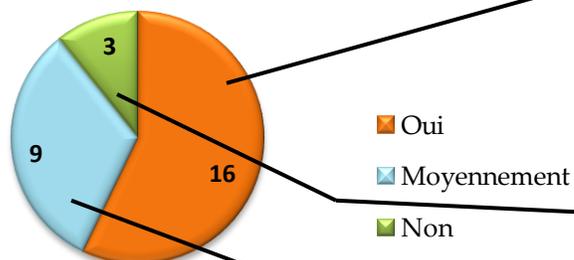
Aimes-tu écrire ?



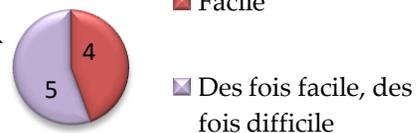
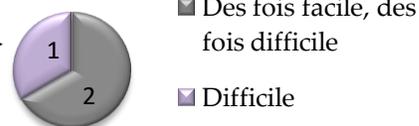
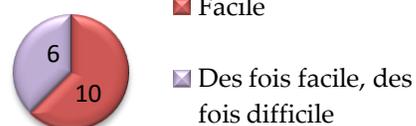
Ecrire, est-ce facile ou difficile ?



Aimes-tu écrire ?

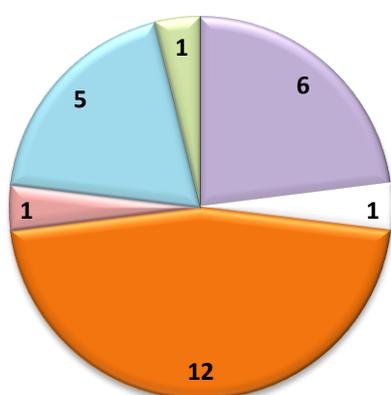


Facile ou difficile ?



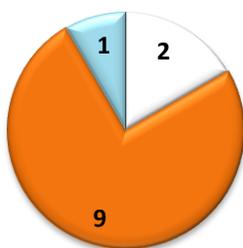
L'intérêt affectif et la considération de la complexité ne se trouvent donc pas toujours en correspondance, ou du moins, celle que j'aurais pu penser a priori. De plus, ces résultats montrent un intérêt certain pour l'activité d'écriture malgré la complexité envisagée de la tâche : plus de la moitié des élèves déclarent aimer écrire. Néanmoins, le résultat concernant cette facilité plus ou moins importante est à relativiser d'autant plus que 15 élèves sur 16 considérant l'écriture comme « facile » ont répondu à la question suivante (lorsque c'est difficile c'est parce que...). 1 élève considérant l'écriture comme parfois facile, parfois difficile n'a pas répondu à la question suivante.

Lorsque c'est difficile c'est parce que (raison invoquée en première position)



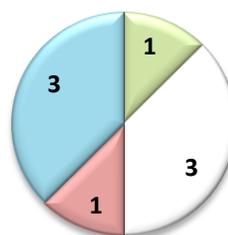
- Tu n'arrives à former correctement tes lettres
- Tu ne sais pas écrire les mots
- Tu as peur de faire des erreurs
- Tu ne sais pas pourquoi tu dois écrire
- Tu n'as pas d'idées
- Ce que tu dois faire ne te plaît pas

Lorsque c'est difficile, c'est parce que (raison invoquée en deuxième position)



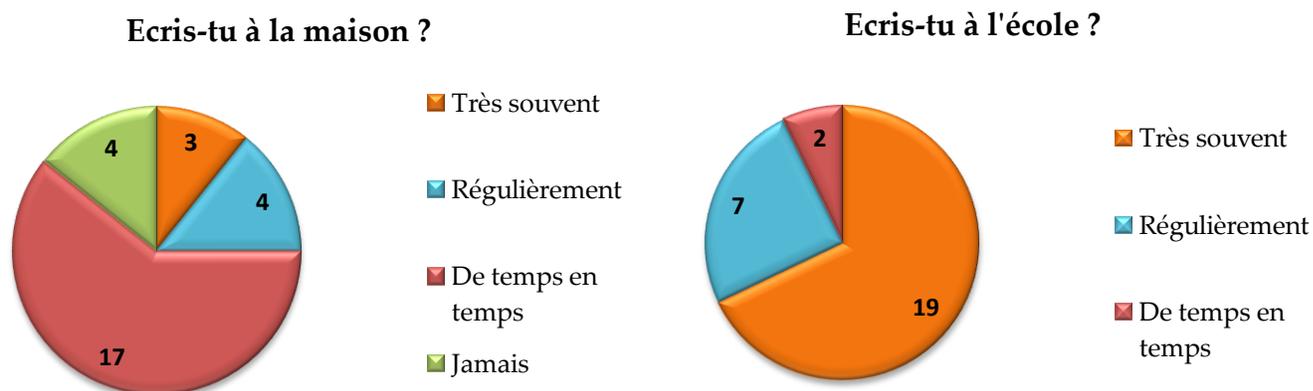
- Tu ne sais pas écrire les mots
- Tu as peur de faire des erreurs
- Tu n'as pas d'idées

Lorsque c'est difficile, c'est parce que (raison invoquée en troisième position)



- Ce que tu dois faire ne te plaît pas
- Tu ne sais pas écrire les mots
- Tu ne sais pas pourquoi tu dois écrire
- Tu n'as pas d'idées

Comme je l'ai dit précédemment, les élèves ayant considéré l'écriture comme facile ont également en majeure partie répondu à cette question. On peut remarquer que la gêne du point de vue de la calligraphie est encore relativement présente au sein de la classe (6 occurrences au niveau 1). Il est à noter que cette gêne est présente à tous les niveaux de considération de la difficulté de la tâche. Majoritairement, il apparaît que ce sont les contraintes orthographiques qui créent encore le plus de difficultés (12 occurrences réparties entre les élèves considérant l'activité d'écriture comme facile et ceux la considérant comme parfois facile, parfois difficile). Enfin, le manque d'idées apparaît comme le troisième frein potentiel à l'activité d'écriture.



Malgré une faible proportion d'élèves disant écrire très souvent à la maison, les élèves interrogés ont nommé de nombreux types d'écrits ou de supports utilisés à la maison. Même si le degré d'investissement paraît au premier abord être plutôt faible, le type d'investissement en revanche laisse place à des réponses nombreuses et variées.

Les élèves estimant écrire très souvent à la maison disent écrire des histoires (3 occurrences), des poésies (2 occurrences), des « choses personnelles » (2 occurrences), des livres (1 occurrence). Ces réponses reflètent 3 aspects différents de l'écriture (et donc des opinions différentes concernant ce qu'elle est) : les types de texte (on peut se

demander si les fonctions de ces derniers y sont associées (cependant, cela ne peut être mesuré), les fonctions (d'expression voire de communication) et l'objet physique.

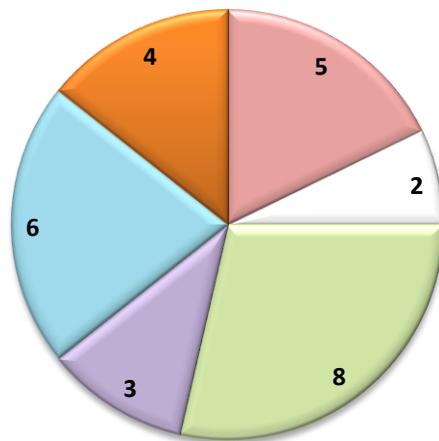
Les élèves estimant écrire régulièrement disent écrire : des histoires (3 occurrences), des poésies (2 occurrences), des choses personnelles (1 occurrence), des paroles de chanson afin de s'en souvenir (1 occurrence). Ici également, l'écriture est perçue selon deux aspects : les types de texte ainsi que la fonction (d'expression et de mémorisation).

Les élèves estimant écrire de temps en temps disent écrire : des mots avec destinataire envisagé (les parents dans 4 occurrences et les amis dans 2 occurrences), des « choses » pour soi (6 occurrences), des histoires (8 occurrences), des poésies (9 occurrences). 5 élèves font également référence aux leçons et exercices (« j'écris des additions et du travail »). 2 élèves font référence à la copie (« je copie sur des livres », « je copie des définitions du dictionnaire pour mieux me rappeler des mots »). Enfin, 1 élève dit écrire des livres. Pour ces derniers, l'écriture est aussi perçue sous plusieurs de ses aspects : ses fonctions (communication, expression, mémorisation), les types de textes ainsi que l'objet. L'écriture renvoie donc, pour tous les élèves à différentes composantes. Même si ces différents aspects ne sont pas forcément nommés en tant que tels (types de textes, fonctions, objet) ni même séparés, ces résultats montrent que les élèves prennent en compte que l'écriture peut renvoyer, selon la manière dont elle est considérée, à plusieurs définitions qu'ils ont rencontrées par leurs pratiques d'écriture. De plus, est également à souligner le fait que la variété des situations d'écriture ne dépend pas de la fréquence d'écriture supposée. En effet, les élèves estimant écrire de temps en temps ont mis en avant des situations d'écriture plus diversifiées.

Parallèlement à l'écriture privée, tous les élèves estiment écrire à l'école. Concernant les situations d'écriture sont évoquées les leçons, les exercices, les évaluations. Les supports sont aussi envisagés : 15 élèves font référence au cahier du

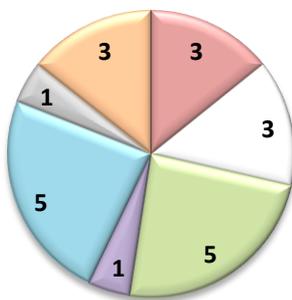
jour, 13 au cahier d'écriture. Il est à noter qu'un élève dit, à l'école également, écrire ses ressentis.

Qu'est-ce que c'est pour toi écrire ? (conception invoquée en première position)



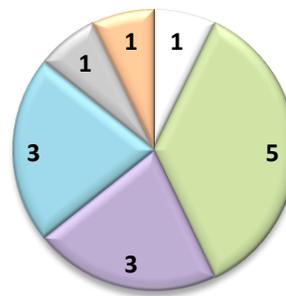
- Former des lettres
- Communiquer (avec les autres)
- Recopier
- Dire ce que tu penses
- Créer des objets
- Ce n'est rien

Qu'est ce que c'est pour toi écrire ? (conception invoquée en deuxième position)



- Former des lettres
- Communiquer avec les autres
- Recopier
- Dire ce que tu penses
- Créer des objets
- Jouer
- Traduire ce que tu penses avec des lettres

Qu'est ce que c'est pour toi écrire ? (conception invoquée en troisième position)

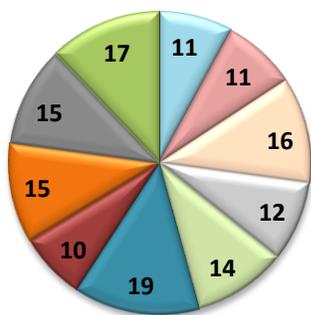


- Communiquer avec les autres
- Recopier
- Dire ce que tu penses
- Créer des objets
- Jouer
- Traduire ce que tu penses avec des lettres

Les réponses données à cette question marquent des différences quant aux opinions face à l'activité d'écriture.

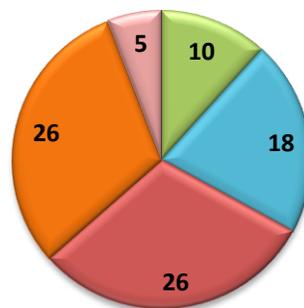
Il est intéressant de constater que la référence à l'écriture comme activité premièrement graphique (former des lettres, recopier) est majoritairement présente chez les élèves considérant l'activité d'écriture comme « facile » (7 occurrences), la fonction communicationnelle n'apparaît jamais en première position pour ces élèves. Cette dernière apparaît à 2 occurrences en première position chez les élèves considérant l'activité d'écriture comme parfois facile, parfois difficile et en première position chez l'élève considérant l'activité d'écriture comme difficile. La création d'objets, pouvant être mise en lien avec la fonction communicationnelle, apparaît en première position 4 fois chez les élèves considérant l'activité d'écriture comme parfois facile, parfois difficile.

Que vois-tu à la maison ?



- Des cartes postales
- Des paroles de chansons
- Des listes de courses
- Des journaux
- Des emails
- Des albums / des livres
- Des poésies
- Des leçons
- Des livres de recette
- Des programmes (de spectacle, TV)

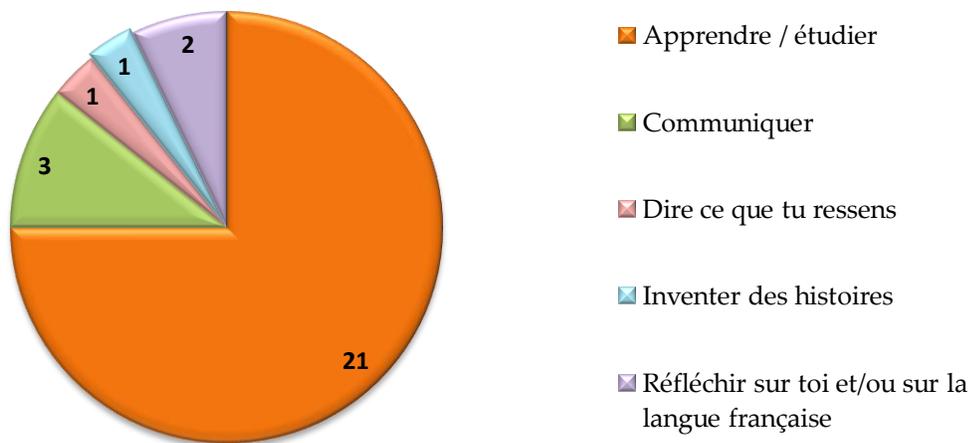
Que vois-tu à l'école ?



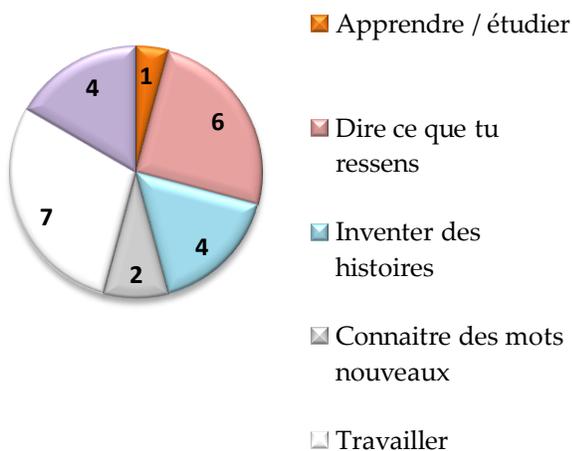
- Des programmes
- Des albums / des livres
- Des poésies
- Des leçons
- Des paroles de chansons

La comparaison de ces deux graphiques donne à voir la diversité des types d'écrits retenus concernant ceux visibles dans le domaine du privé et la moindre diversité des types d'écrits visibles de la part des élèves à l'école. Cependant, les poésies, albums et livres sont retenus comme relevant des deux domaines.

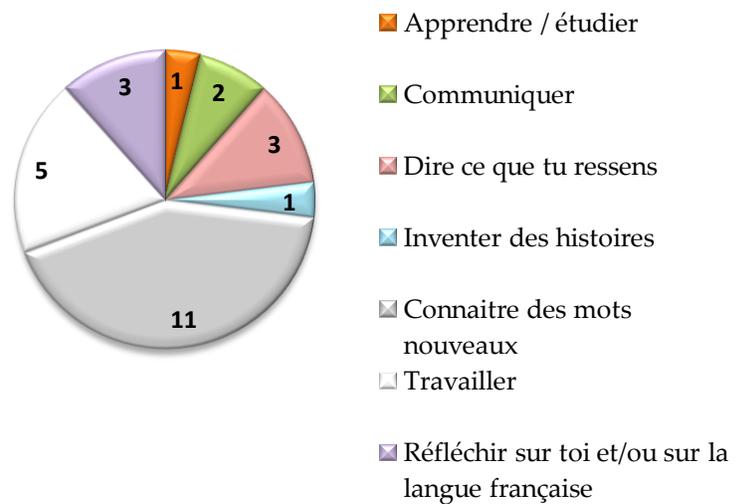
Selon toi, à quoi ça sert d'écrire ? (fonction invoquée en première position)



Selon toi, à quoi ça sert d'écrire ?



Selon toi, à quoi ça sert d'écrire ?



Comme le montrent les résultats présentés, l'écriture est majoritairement considérée comme une activité scolaire. Cependant, la fonction sociale de l'écriture (la réponse « travailler » a été explicitée à l'ensemble de la classe dans le sens de l'accès à l'emploi futur) apparaît également en 12 occurrences. La fonction (méta)langagière (connaître des mots nouveaux) est également invoquée par les élèves même si elle n'apparaît qu'en deuxième et troisième position.

5) Interprétation des résultats

Les résultats présentés dans la partie précédente mettent en évidence des rapports à l'écriture et des représentations de cette dernière personnels, mais permettent aussi d'avoir un aperçu d'ensemble des rapports prégnants au sein de la classe. Je reprendrai néanmoins ici chaque composante du rapport à l'écriture afin d'interpréter plus précisément les résultats recueillis.

a) Investissement de l'écriture

Les réponses apportées à ce questionnaire quant à « l'intérêt affectif » et au type d'investissement ont un premier intérêt en termes de pratique de classe. En effet, selon C. Barré-de-Miniac, ils permettent de « dépasser le constat global de désintérêt pour l'écriture et d'incompétence en la matière »⁵⁷. Et c'est en effet, ce qu'il se passe au sein de la classe, les élèves déclarant majoritairement aimer écrire, contrairement à ce que j'aurais pu penser a priori. Dans le même sens, 24 élèves sur 28 déclarent a minima écrire de temps en temps à la maison. Cela marque un investissement certain des

⁵⁷ BARRE-DE-MINIAC, Christine, Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant, p. 5

pratiques scripturales hors cadre scolaire renforcé tant par les aspects de l'écriture relevés que par la multiplicité des situations d'écriture évoquées. Si 4 élèves déclarent n'écrire jamais dans le domaine privé, ils sont tous en contact avec des supports d'écriture. Cependant, comme décrit par J. Bernardin, ces derniers ne sont peut-être pas considérés comme tels.

Il est à relever néanmoins que, les réponses proposées dans le cadre de la question relative aux supports visibles de la part des élèves dans le domaine privé et scolaire, ne permettaient pas le choix « rien ». Ce résultat doit donc être relativisé par l'absence de réponse négative, même si tous les élèves ont répondu à la question posée.

Par ailleurs, les types d'écrits privés et les types d'écrits scolaires semblent relativement cloisonnés. Cette barrière peut être due à des opinions transmises par le milieu familial quant à l'écrit « scolaire » (leçons, exercices, évaluations). L'écriture est alors, selon C. Barré-de-Miniac, « perçue comme outil incontournable de réussite scolaire »⁵⁸ et est ainsi associée aux types d'écrits participant à cette réussite. Cette opinion peut être également renforcée par les types et situations d'écriture majoritairement rencontrés (notamment en termes de temporalité) dans le cadre scolaire. Cependant, les albums, les livres et les poésies (et les textes associés) semblent être pouvoir être un pont, en termes de supports, entre les représentations des élèves et les attendus scolaires. S'il est nécessaire de distinguer les deux types de pratiques (ordinaires et scolaires), selon C. Barré-de-Miniac, « les unes peuvent enrichir les autres, ou les interroger »⁵⁹.

b) Opinions et attitudes

⁵⁸ BARRE-DE-MINIAC, Christine, Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant, p. 5

⁵⁹ BARRE-DE-MINIAC, Christine, Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, p. 25

Le questionnaire proposé met en avant des opinions quant à l'activité d'écriture pouvant être organisées selon deux niveaux différents.

L'écriture n'est pas productrice de sens (« ce n'est rien », c'est « former des lettres », c'est « recopier »). Cette opinion est répandue chez les élèves considérant l'activité d'écriture comme facile. Cependant, les réponses « former des lettres » et « recopier » montrent que les élèves ont conscience de produire du « code » mais sans pour autant lui attribuer un sens.

L'écriture produit du sens (pour un destinataire : soi ou les autres) : communication, et/ou création d'objets, expression de soi. Cette opinion est davantage représentée par les élèves considérant l'activité d'écriture comme parfois facile, parfois difficile. Et justement, cette différence de considération peut sans doute être expliquée par le fait que les élèves considérant l'activité comme parfois facile, parfois difficile ont davantage mesuré les spécificités de l'écriture : l'anticipation du texte, la prise en compte du destinataire absent, la mise en mots ainsi que la relecture (processus cognitif décrit par J.R Hayes et L.S. Flower) nécessitent de leur part une réflexion organisée et plus importante que ce que nécessiterait l'activité purement graphique. Que l'écriture soit un moyen d'expression personnelle (nécessitant une moindre prise en compte du destinataire) ou un vecteur de communication, ces réponses mettent en évidence que l'écriture est plus qu'un code : au-delà du geste graphique qui la représente, l'écriture renferme un sens, sens que l'auteur s'efforcera de donner à lire.

c) Conceptions de l'apprentissage

Les conceptions de l'apprentissage peuvent également être interprétées selon deux sous composantes : les fonctions envisagées de l'écriture et les freins possibles la concernant.

Concernant les fonctions de l'écriture et donc les conceptions de celle-ci, plusieurs niveaux peuvent être considérés.

L'écriture sert, pour la majorité des élèves à « apprendre/étudier ». L'écriture semble donc faire pleinement partie des apprentissages scolaires et est reconnue comme telle.

L'écriture sert ensuite à communiquer. Quand la communication est placée en première position, elle fait référence aux autres et donc à la prise en compte du destinataire envisagé. L'écriture comme expression de soi, sous sa dimension affective, est aussi évoquée (10 occurrences), mais en majorité comme deuxième ou troisième fonction. Les fonctions communicationnelle et expressive de l'écriture sont donc considérées comme des fonctions annexes, montrant des élèves qui prennent en compte, pour la plupart, les situations d'écriture majoritairement présentes quantitativement dans le cadre scolaire.

Les occurrences relativement nombreuses (13 occurrences) de la réponse « connaître des nouveaux mots » montrent néanmoins que les élèves prennent en considération le fait que l'écriture fait partie des apprentissages, mais qu'elle y participe également, générant des apprentissages nouveaux. La fonction sociale considérant l'écriture comme objet à maîtriser pour l'accès à un emploi est également représentée comme une fonction annexe, mais tout de même présente en 12 occurrences. En CM1, ces 12 occurrences révèlent un rapport à l'école fort d'enjeux socioprofessionnels.

L'axe de travail possiblement induit par les réponses à ces questions pourrait donc être celui amenant les élèves à considérer l'activité d'écriture comme une activité de réflexion à part entière. Cependant, ces résultats ont pu être induits par ce que les élèves ont anticipé des réponses attendues de ma part. Ainsi, « apprendre », raison la plus souvent évoquée peut être, en partie, le reflet d'une anticipation de mes attentes.

Parallèlement, en pratique, la forte prégnance du frein représenté par les contraintes orthographiques est un indicateur à considérer. En effet, si les élèves sont gênés au premier instant, dans leur écriture, par les normes à respecter, il paraît complexe qu'ils puissent donc réfléchir et penser leurs écrits dans le même temps. Ce phénomène peut être lié à l'importance des séances d'orthographe « détachées » de projets d'écriture. En effet, l'importance du respect de la norme est alors possiblement transférée en contexte de production d'écrit. L'explicitation des attentes quant à l'activité d'écriture paraît donc alors indispensable.

Les freins identifiés en fonction des élèves montrent également que la gêne graphique peut encore être très présente en cycle 3. Mes a priori me laissaient penser qu'en CM1, la majeure partie des élèves en était déchargée. Cependant, pour 7 élèves la graphie reste encore un blocage essentiel à prendre en compte donc, dans les situations d'apprentissage proposées. La notion de but est également à dégager de l'interprétation de ces questionnaires. Si le but n'est pas identifié par les élèves, il semble que l'activité d'écriture puisse en être freinée. L'anticipation du projet d'écriture pour permettre aux élèves de percevoir le but et sans doute aussi leur permettre de faire émerger leurs idées semble être un autre axe pratique à prendre en considération.

Les réponses au questionnaire proposé ont mis en évidence plusieurs éléments à prendre en compte dans la pratique de classe :

- Les élèves montrent un intérêt certain pour l'écriture
- Les situations scripturales extrascolaires s'avèrent être diversifiées
- Des ponts peuvent être envisagés entre écriture privée et écriture scolaire
- L'écriture est majoritairement perçue comme une activité d'apprentissage
- Les freins relatifs aux normes à respecter et à la graphie sont encore très présents
- L'anticipation du projet d'écriture pour générer idées et compréhension du but à atteindre semble être essentielle

Si le questionnaire proposé comporte bien des limites, il m'a néanmoins permis de dresser un portrait à la fois global et prenant en compte la diversité des élèves accueillis au sein de la classe. En effet, les résultats interprétés me permettent de dire que la prise en compte de ces rapports différents m'oriente dans l'adaptation des situations d'apprentissage aux difficultés spécifiques des élèves. Et, je pense aujourd'hui que la prise en compte de cette diversité de rapports me permet de faire en sorte que les élèves envisagent l'activité d'écriture de manière plus étendue (par rapport à leurs conceptions initiales) et ainsi proposer des situations d'apprentissage en classe répondant à leurs besoins et aux attendus de l'école.

III- DU RAPPORT À L'ÉCRITURE AUX PRATIQUES DE CLASSE

1) Le cahier d'écriture : écrire sous forme ritualisée

Face aux réactions spontanées de plusieurs élèves de ma classe dès le début de l'année scolaire, je me suis interrogée quant aux moyens de leur permettre de ne plus considérer l'écriture comme une activité seulement contraignante. Dès septembre, après avoir échangé avec l'équipe pédagogique par rapport aux outils utilisés les années précédentes, j'ai repris un média utilisé par la majeure partie des élèves de la classe durant leur année de CE2 : le cahier d'écriture. En effet, la plupart des élèves semblait avoir largement investi les tâches d'écriture proposées via cet outil.

De septembre à janvier, j'ai donc proposé aux élèves plusieurs activités d'écriture de manière ritualisée. Je présenterai succinctement trois courtes séances proposées aux élèves, chacune d'elle visant à lever des freins spécifiques que je n'avais pas forcément identifiés formellement, mais du moins pressentis. Pour les trois dispositifs évoqués, j'ai d'emblée précisé aux élèves que leurs écrits ne seraient sujets d'aucune correction syntaxique ou orthographique. En effet, j'avais remarqué que les freins relatifs aux contraintes orthographiques étaient présents, les élèves me demandant spontanément dans plusieurs situations d'écriture et, non seulement durant les séances de français, si « l'orthographe comptait ». Ma première hypothèse de travail, durant ces trois séances, était donc celle consistant à dire que **l'investissement dans la tâche d'écriture serait plus aisé si les freins relatifs à mon regard sur les normes orthographiques étaient supprimés**. Je développerai, au cours de l'analyse de ces dispositifs, les autres hypothèses qui ont été posées. Ces séances n'avaient pas pour objectif d'amener les élèves à produire des textes aboutis, mais bien d'engager une première réflexion sur

l'écriture et ses fonctions. Leur laisser un espace libre ou du moins, peu contraint, espace qu'ils n'ont que peu durant les autres moments de la vie de la classe.

a) Un thème imposé comme embrayeur d'écriture proche des pratiques scripturales des élèves.⁶⁰

Dès les premières semaines de l'année, j'ai proposé aux élèves plusieurs situations d'écriture sans autre consigne que celle du thème préalablement choisi. Pour les premiers essais, j'ai choisi des thèmes que j'ai pensés proches de leur vécu (portrait de mon meilleur ami, mon plus grand rêve c'est...). En effet, l'autre hypothèse durant ces séances d'écriture à partir d'un thème choisi consistait à dire que **la motivation serait plus grande si le thème d'écriture s'avérait proche de leur quotidien d'élève et d'enfant, leur permettant donc une expression spontanée de leurs émotions.** L'expression de ces dernières étant un des leviers de la planification du texte relevé par D. Bucheton. De plus, cette expression plus libre avait pour objectif d'être **proche du déjà-là quant aux représentations supposées de l'écriture : expression spontanée de soi.** La première séance s'est avérée néanmoins complexe pour certains élèves. En effet, deux d'entre eux, que j'appellerai Maëva et Mathis⁶¹, semblaient complètement bloqués par rapport à la consigne donnée. Ils sont donc, avant d'écrire durant les séances suivantes, passés par le dessin. Cependant, la motivation a semblé être plus importante pour la plupart des élèves de la classe y compris, pour certains d'entre eux en difficulté avec ce canal de communication. Adrien, qui arrivait à ce moment avec un quart d'heure de décalage en classe, n'avait pas participé à la première séance. Lors de son arrivée au milieu de la deuxième séance sur le même modèle, voyant les autres écrire puis les entendant lire leurs productions, il m'a spontanément demandé s'il pouvait lui

⁶⁰ Cf Annexe 3 : Quelques exemples de productions d'élèves : le thème imposé

⁶¹ Les prénoms ont été modifiés par souci d'anonymat

aussi le faire. C'est le même élève qui m'avait, plus tôt dans l'année, dit qu'il ne voulait pas écrire. Même si son texte n'était pas abouti, à l'instar d'autres productions d'ailleurs, le fait qu'il souhaite s'engager spontanément dans cette activité a révélé à cet instant, une motivation plus importante de sa part, le thème étant sans doute sujet à une expression plus aisée. Cependant, j'ai rapidement proposé, parallèlement, d'autres situations d'écriture afin d'amener les élèves à élargir leurs représentations sur cette tâche complexe.

b) Le lipogramme : aspect ludique, situation problème et retour réflexif ⁶²

Après avoir exposé la consigne aux élèves (écrire une phrase sans la lettre énoncée, ici la lettre A), les remarques ont été spontanées : c'est drôle, mais impossible ! Deux remarques faisant intégralement écho aux hypothèses posées à ce moment. En effet, par cette proposition je souhaitais en tester deux :

- **Présenter une situation d'écriture sous forme ludique avec un but identifié permet à tous les élèves de s'engager dans l'activité**
- **L'écriture nécessite d'être pensée et réfléchie pour atteindre l'objectif préalablement identifié.**

Si, durant les premiers instants, plusieurs élèves ont hésité à prendre part à cette activité, en en voyant d'autres tester, tous ont essayé. Même s'ils n'ont pas tous réussi dès le premier essai, nous sommes revenus sur les propositions de certains élèves. Le retour sur ces dernières a permis d'une part, de se rendre compte des erreurs (sans correction de ma part, mais par le questionnement et l'échange entre pairs) et d'autre part, de faire émerger des questionnements sur les mots et la langue. Lorsque les mots proposés ne correspondaient pas à la consigne, les élèves de la classe ont cherché par

⁶² Cf Annexe 4 : Quelques exemples de production d'élèves : le lipogramme

quel autre mot, ayant le même sens, et appartenant à la même catégorie grammaticale, nous pouvions le remplacer. Ils se sont rendu compte collectivement, en réfléchissant à d'autres solutions, que l'objectif pouvait tout à fait être atteint. Ce retour collectif m'a donc amenée à proposer la situation d'écriture suivante.

c) Le mariage chinois : un processus d'écriture collectif au service de la révision du texte ⁶³

En effet, en proposant les situations d'écriture précédentes, je me suis interrogée sur le fait que l'activité d'écriture était envisagée de manière très individuelle. Cependant, tous les élèves n'ayant pas les mêmes références, les mêmes connaissances du monde, il me semblait intéressant d'envisager une situation d'écriture où chacun pourrait apporter son idée, contribuant ainsi, chacun, au même niveau, à l'élaboration d'un texte collectif. L'hypothèse que je souhaitais tester à ce moment consistait à me demander **si le collectif pouvait être un point d'appui, un support pour l'écriture individuelle**, celle-ci étant la marque d'une singularité, mais aussi d'une construction socioculturelle. Si le rapport à l'écriture est en partie construit par les expériences primaires de chaque enfant, élaborer une base commune pourrait permettre à chacun de s'en servir pour l'améliorer ensuite. C'est donc en ce sens que j'ai donné la consigne aux élèves : sur le principe du cadavre exquis, ils devaient à tour de rôle, sans connaître les réponses des autres, répondre à six questions : de qui s'agit-il ? Où se trouve-t-il (elle) ? Que fait-il (elle) ? Que dit-il (elle) ? Qu'en pensent les gens ? Quelle est la conséquence ?

À la suite de cette production collective, chacun a repris les réponses collectivement données pour construire un texte à aménager individuellement en fonction des réponses initiales. Cette situation a permis à chacun d'avoir un texte de base à partir duquel

⁶³ Cf Annexe 5 : Quelques exemples de production d'élèves : le mariage chinois.

travailler, le reprenant pour qu'il soit davantage cohérent (accords sujets/verbes notamment). Le fait d'avoir un support construit collectivement a permis à tous les élèves, en fonction de leurs compétences individuelles, de le faire évoluer.

Ces trois situations d'écriture m'ont donc permis de travailler à partir de plusieurs hypothèses :

- **L'investissement dans la tâche d'écriture est plus aisé si les freins relatifs au regard sur les normes à respecter sont mis de côté.**
- **La motivation est plus grande si le thème d'écriture est proche du quotidien d'élève et d'enfant, proche du déjà-là quant aux représentations de l'écriture.**
- **Présenter une situation d'écriture sous forme ludique avec un but identifié permet à tous les élèves de s'engager dans l'activité**
- **L'écriture est un objet à penser et à réfléchir pour atteindre l'objectif présenté**
- **Le collectif peut être un point d'appui, un support pour l'écriture individuelle.**

Cependant, ces trois situations m'ont également permis de travailler, parallèlement, une autre composante de l'écriture : la prise en compte du destinataire. En effet, à la suite de chacune de ces situations, j'ai proposé aux élèves volontaires de lire leurs productions. Et, sans que j'intervienne, les élèves ont posé des questions sur ce qui semblait aller de soi pour l'élève auteur. Ainsi, ils ont été amenés au fur et à mesure, à préciser leur pensée afin que chacun, avec ses connaissances et les informations apportées par le texte, puisse le comprendre.

J'ai néanmoins repris ces hypothèses ainsi que les freins identifiés par le questionnaire proposé, au sein d'un projet d'écriture plus long : le conte des origines. Je le développerai dans la partie suivante car il m'a semblé, a priori, prendre en compte à la fois le rapport à l'écriture des élèves de manière complète et les attendus de l'école.

2) *Écrire un conte étimologique: du rapport à l'écriture des élèves aux objectifs du programme*

a) *Des représentations à l'épaississement des conceptions*

J'ai donc choisi de travailler avec les élèves de ma classe autour du conte étimologique. En effet, en analysant les questionnaires proposés, j'ai pu percevoir que les « histoires » et les poésies pouvaient être un pont entre les pratiques scripturales majoritairement investies et les attendus de l'école. Cependant, il me semblait également intéressant de partir de ce qui était déjà présent pour aller un peu plus loin que ce qu'ils connaissaient déjà. En effet, le conte merveilleux semblait être un genre littéraire auquel les élèves étaient habitués. Pour leur permettre d'élargir leurs représentations de l'écriture, il m'est apparu pertinent d'élargir également leurs connaissances quant aux types de textes.

Lors d'une première séance, après avoir lu un conte des origines (« Pourquoi les animaux ont une queue »), j'ai demandé aux élèves à quel genre (qu'ils connaissaient déjà) le récit que je venais de lire leur faisait penser. Le terme « conte » a été ainsi énoncé. Pour mesurer ce qu'ils en avaient compris et perçu, j'ai demandé aux élèves les différences et les similitudes qu'ils avaient identifiées entre le conte merveilleux et le conte des origines. Voici ce qu'il en est ressorti :

<i>Conte merveilleux</i>	<i>Conte des origines</i>
La formule « Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants »...	... n'est pas présente dans le conte des origines
Le personnage principal est plus présent...	... que dans le conte des origines
Le conte merveilleux est plus long...	... que le conte des origines
Les thèmes sont différents : on parle de princesses, de fées, de sorcières	On parle de la nature et des animaux
« Les deux font rêver »	

Il me semblait alors que partir de leurs remarques, de leurs réflexions, de ce qu'ils percevaient déjà, faciliterait l'entrée dans ce projet d'écriture et permettrait aux élèves de s'y impliquer davantage. Après avoir dégagé les invariants de ce type de conte (séances qui ne seront pas développées au sein de ce mémoire⁶⁴), j'ai proposé aux élèves un premier essai : écrire la suite d'un conte. Un processus d'écriture entre collectif et individuel.

b) Le premier essai : le collectif comme support de l'écriture individuelle et constitution d'un capital commun

À la suite de ces premières séances, les élèves ont donc, à partir des invariants dégagés et affichés en classe, écrit la suite d'un conte. J'ai indiqué aux élèves que pendant leur écriture, s'ils en avaient besoin, ils pouvaient me demander d'écrire au tableau leurs idées et/ou du lexique spécifique à propos duquel ils n'étaient pas sûrs de l'orthographe. En effet, je ne voulais pas que leur expression soit entravée par le fait de ne pas savoir comment écrire un mot. De plus, j'ai précisé que les normes orthographiques ne représentaient pas l'objectif prioritaire de la séance qui se déroulait alors.

Mais, surtout, par la mise en mots de leurs idées au tableau, je souhaitais que chacun des élèves puisse s'y référer. Et, cela a été majoritairement le cas. Dans beaucoup de productions que j'ai lues par la suite, j'ai remarqué que les élèves tentaient, avec plus ou moins de facilités, d'inclure dans leur propre histoire les idées et/ou le lexique proposés par les autres élèves de classe. Et, il me semble aujourd'hui qu'en effet, la création de ce capital de départ commun facilite l'entrée des élèves dans l'activité d'écriture. La prise en compte des connaissances et idées de chacun permet aux élèves qui disent, à

⁶⁴ Cf Annexe 6 : Tableau de séquence : écrire mon conte des origines

première vue, « ne pas avoir d'idées » de s'en inspirer. Cependant, cela a pu gêner certains élèves qui, en voyant leurs idées reprises et enrichies, ont considéré cela comme de « la triche ». À cet instant, ces derniers considéraient donc encore l'écriture comme marque seule de la singularité. Néanmoins, à la lecture de certaines de ces productions premières, un des élèves qui avait exprimé ses idées a fait remarquer qu'elles avaient été reprises mais exploitées différemment. Cela m'a donc confortée dans l'idée de continuer à prendre appui sur le collectif pour apporter aux dynamiques individuelles, une autre dimension et impulsion. Cependant, même si cela a permis à la plupart des élèves d'entrer dans le processus d'écriture, Mathis s'est montré encore bloqué face au passage à l'écrit. Même en l'aidant à élaborer son récit à l'oral, en reformulant ses idées, le passage à l'écrit a été, ce jour-là, impossible. J'ai donc pris le parti de passer par la dictée à l'adulte pour essayer d'identifier les freins encore présents. Et, étant donné le fait qu'il a pu me conter son histoire sans difficulté, j'ai supposé que c'était encore bien la gêne graphique qui l'empêchait de prendre pleinement sa place d'auteur. La mise en place de ce capital de références communes est donc nécessaire, mais non suffisant pour certains élèves afin d'entrer pleinement dans le processus d'écriture.

c) Écriture et prise en compte du destinataire : une posture d'auteur-lecteur⁶⁵

Afin de permettre à tous de s'engager dans ce projet d'écriture, à la suite de la lecture du premier conte, le but d'écriture a été exposé aux élèves : écrire un recueil de contes des origines. En effet, l'absence d'explicitation et de but identifié était un des freins que j'avais pu relever, ce dernier gênant certains des élèves dans l'entrée dans la tâche d'écriture. Le fait de créer un recueil de contes permet également parallèlement de prendre en compte plusieurs composantes de l'écriture relevées par les élèves: la

⁶⁵ Cf Annexe 7 : Quelques exemples de productions d'élèves : le conte des origines

considération du destinataire (le recueil étant destiné à être lu), la création d'un objet physique, la posture d'auteur par la création des textes le composant. Mais, pour accepter d'entrer, de prendre cette position de scripteur puis d'auteur, il semblait, à la lecture des questionnaires, que les élèves avaient besoin de savoir pourquoi et pour quoi ils devaient écrire. Le projet était donc engagé.

Afin que chacun puisse s'engager dans l'écriture de son conte, j'ai recueilli dans un premier temps, collectivement, des questions-titres auxquelles les élèves souhaitaient répondre. Ainsi, chacun avait de ce fait, une liste de titres dans laquelle il pouvait puiser. À la suite, les élèves ont commencé leur première écriture (il est à noter que Mathis dont il a été question dans la partie précédente était absent ce jour-là). De la même manière que celle présentée précédemment, j'ai recueilli d'un côté du tableau les idées exprimées, de l'autre le lexique spécifique. De ce fait, chacun s'est engagé dans cette première écriture.

J'ai repris⁶⁶ intégralement tous les premiers textes écrits lors de cette séance en corrigeant les erreurs d'orthographe pour ne pas gêner la future lecture et en laissant une marge susceptible d'accueillir questions et remarques. Puis, je les ai distribués aux élèves de la classe, élèves étant considérés durant cette séance comme les premiers lecteurs des textes. J'ai demandé aux élèves de poser, à côté des textes qu'ils s'appropriaient à lire, les questions qui émergeaient : interroger les éléments qu'ils ne comprenaient pas, préciser les passages qui nécessitaient davantage de détails. Il fallait ainsi que le texte lu soit accessible immédiatement, en référence à « l'univers convoqué » décrit par M.F. Faure. Après avoir repris ces commentaires et ajouté mes commentaires de lecture, à savoir les questions que je me posais moi aussi à la lecture de ces premiers textes, les élèves ont procédé à leur deuxième écriture. Ils ne pouvaient pas ici reprendre

⁶⁶ Démarche également utilisée après l'écriture de la suite du conte : textes sur lesquels nous étions revenus pour essayer d'identifier en quoi ils répondaient ou non aux invariants dégagés.

directement leur premier jet (tapuscrit à ce moment), mais devaient écrire à nouveau en prenant en compte les remarques de leurs pairs ainsi que les miennes. J'ai proposé parallèlement à Mathis de commencer sa première écriture en lui présentant les questions qui avaient émergé précédemment. Il a donc choisi une de ces questions. Cependant, même après avoir organisé ses idées et me les avoir proposées, il n'a pas voulu passer à l'écrit. Je lui ai donc proposé la démarche inverse de celle que j'ai exposée aux autres élèves. Je lui ai demandé de me dessiner son histoire et de me la raconter ensuite, histoire que j'ai écrite et que je lui ai soumise pour sa deuxième écriture. À partir de ce moment, il a accepté de reprendre le texte qu'il m'avait oralisé pour le réécrire, avec ses mots.

Le conte de chacun a été sujet d'une réécriture à partir de cette deuxième production. De la même manière, j'ai ajouté à côté de chacun des textes les questions que je me posais encore, me plaçant moi aussi, à nouveau, dans une position de lectrice. Et ceci, en laissant la possibilité d'écrire en dessous étant donné le nombre de remarques moindre et les textes déjà suffisamment aboutis pour être supports d'une réécriture.

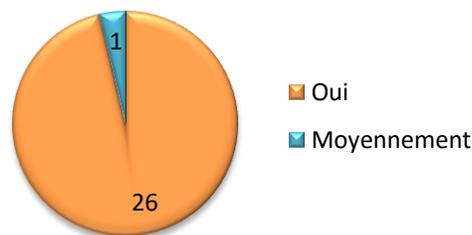
Cette séquence s'est conclue sur la lecture des contes des élèves volontaires et l'illustration de ces derniers.

d) Entre conceptions initiales et représentations mouvantes

À la fin de séquence, donc, afin de recueillir les impressions de mes élèves sur le projet mené et de mesurer l'évolution de leurs conceptions initiales, je leur ai proposé de répondre à un court questionnaire (trois questions). En effet, il me paraissait important de, sinon mesurer, du moins obtenir une photographie instantanée des effets de ce genre de projet sur le rapport à l'écriture des élèves de la classe. 27 élèves ont donc répondu à ce questionnaire de fin de séquence, un élève ayant été absent durant cette journée. La

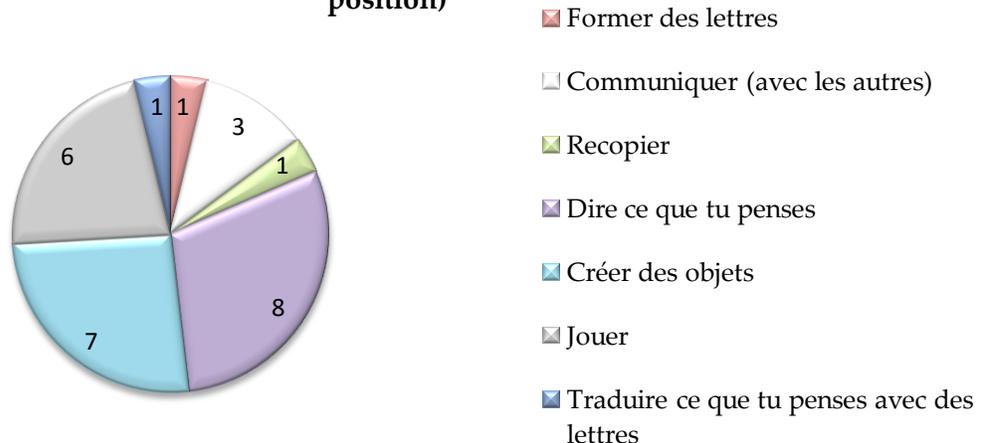
première question portait donc sur leur motivation durant l'écriture de leur conte des origines.

As-tu apprécié écrire un conte des origines ?



D'après le graphique présenté ci-dessus, mais aussi d'après les réactions des élèves de la classe que j'ai pu recueillir tout au long de l'écriture, il semble que la motivation et l'implication des élèves aient été réelles. En effet, la prise en compte de leurs connaissances et représentations initiales a été un élément essentiel me guidant dans mes choix et propositions pédagogiques, au plus près des besoins individuels et collectifs. Mais cela a été également, à mon avis, un élément favorisant la motivation des élèves. Cependant, cette dernière n'était pas le seul élément que je souhaitais mesurer. J'ai donc posé la même question que celle présente au sein du premier questionnaire: « Aujourd'hui, qu'est ce que c'est écrire pour toi ? ». Voici les réponses qui ont été données :

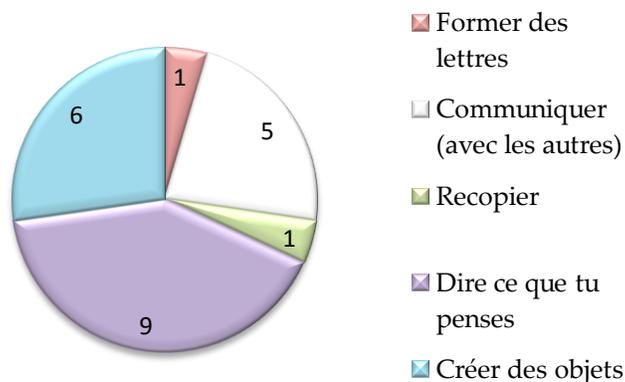
Aujourd'hui, qu'est ce que écrire pour toi ? (fonction invoquée en première position)



Aujourd'hui, qu'est ce que c'est écrire pour toi ? (fonction invoquée en deuxième position)



Aujourd'hui, qu'est ce que c'est écrire pour toi ? (fonction invoquée en troisième position)



Comme le montrent les graphiques ci-dessus, les conceptions des élèves sur l'activité d'écriture, du moins en ce qui concerne ses fonctions, semblent avoir évolué. D'une part, la réponse « ce n'est rien » n'est plus présente, alors qu'elle l'était tout de même à 4 occurrences au sein du premier questionnaire. Il est possible que le projet proposé ait permis à certains élèves d'attribuer un sens à l'activité d'écriture, sens qu'ils ne percevaient pas encore lors de la passation du premier questionnaire. Cette évolution est également renforcée par la moindre présence de la fonction purement graphique de l'écriture (2 occurrences au premier niveau contre 13 pour le premier questionnaire).

L'évolution la plus visible est néanmoins celle concernant la fonction expressive de l'écriture. Cela a été renforcé par la remarque d'une élève ayant ajouté en réponse à la dernière question (question laissant un espace libre pour tout commentaire supplémentaire) : « je pense que ce projet sert à partager nos émotions ». Et, en effet, à la lecture des textes produits, je me suis rendu compte que les élèves avaient, à de multiples occasions, partagé consciemment ou non, plus que leurs émotions, une partie de leur propre rapport au monde. Une des autres évolutions importantes est celle concernant la création d'objets. Je pense que cette évolution est due à la mise en projet

rapide, au début de la séquence, proposant aux élèves la création d'un recueil. Mise en projet qui a selon moi, participé à leur motivation et implication. L'aspect ludique que peut revêtir l'écriture est apparu également ici alors qu'il était absent à la lecture du premier questionnaire. Prendre en compte les pratiques scripturales déjà investies par les élèves a sans doute participé au fait qu'ils considèrent ce projet comme moins contraignant et plus « amusant », selon les propos recueillis.

Ce projet a donc permis à la plupart des élèves de ma classe d'interroger leur rapport à l'écriture. Adrien, élève m'ayant dit ne pas vouloir écrire au début de l'année, a ajouté à la fin du questionnaire : « ça donne envie de le refaire et de travailler ». Ce projet a donc, chez lui, peut-être levé des obstacles gênant son entrée dans l'activité l'écriture et possiblement transférables à d'autres situations d'apprentissage. Un autre élève a ajouté « Au début, je détestais écrire. Mais depuis que je l'ai fait, j'aime écrire ». Si ce projet n'a pas permis à tous de se départir des gênes prégnantes, pour lui, cela a été en partie le cas.

Les réponses recueillies me confortent donc dans l'idée que la prise en compte des représentations de mes élèves peut me permettre de proposer des situations d'apprentissage répondant aux besoins des élèves et aux exigences des programmes puisque tous, sans exception, ont pu conter leurs histoires.

Ce questionnaire m'a aussi parallèlement permis de percevoir une des limites de ce projet. Une élève a précisé que l' « on pourrait faire la même chose en orthographe. Écrire des textes ». Il semble alors nécessaire de créer davantage de liens entre les différentes composantes d'une même discipline, élément que je prendrai en considération dans ma future pratique. Les autres limites que j'ai pu percevoir seront détaillées au sein de la partie suivante.

e) Limites et prolongements du projet

Ce projet m'a permis de prendre en compte le rapport à l'écriture d'une grande majorité des élèves de ma classe, mais aussi de répondre aux objectifs des programmes de 2008.

Cependant, il comporte aussi des limites et a soulevé, tout au long de son déroulement, d'autres questions à prendre en compte au sein de ma future pratique.

En effet, l'écriture est un processus long et exigeant tant vis-à-vis des élèves que de l'enseignant. Il aurait été nécessaire de mettre en place ce type de séances plus tôt et sans doute plus régulièrement. La remarque d'une élève de ma classe a été dirigée en ce sens : « pourquoi on n'a pas fait ça avant ? ». Et la réponse à sa question réside dans le fait que, pour prendre en compte leurs représentations de façon complète, ou du moins le plus possible, il m'a fallu du temps et une attention particulière portée sur les gestes d'écriture quotidiens. Le rapport à l'écriture se construit avant et pendant les années précédentes de leur scolarité. Et, ce n'est pas parce que j'ai tenté de prendre en considération le plus de composantes possible qu'il répond entièrement aux problématiques rencontrées par les élèves. En ce sens, la posture particulière que Mathis entretient vis-à-vis de l'écrit n'a cessé de m'interroger sur l'étayage à apporter. Même s'il a finalement accepté de reprendre son texte, je ne suis pas certaine que son rapport à l'écriture ait évolué ou se soit élargi.

De plus, étant données les exigences quant aux invariants dégagés au départ, les formulations précises, les temps à respecter, il me semble que la création d'outils d'aide à l'écriture aurait pu être envisagée dès le début de l'année. En effet, des outils comme le répertoire ou des aides spécifiques à l'élaboration d'un conte auraient pu peut-être aider certains élèves à anticiper davantage leurs textes, en prenant en compte plus facilement les multiples composantes.

Parallèlement, la question de l'évaluation des productions des élèves s'est également présentée. En effet, si j'ai choisi de prendre dans un premier temps et tout au long de ce projet, une posture de lectrice, comment passer à une posture d'évaluation face à des textes que j'ai souhaité d'abord interroger et questionner. Comment évaluer les progrès qu'ont pu faire les élèves quant à l'amélioration de leurs textes sans y faire entrer ma subjectivité de lectrice ? Même si j'ai évalué leurs productions à partir des invariants dégagés collectivement, l'évaluation des productions d'écrits reste encore pour moi complexe.

CONCLUSION

Tout au long de ce mémoire, j'ai tenté de montrer en quoi l'écriture était une tâche bien plus complexe qu'il peut paraître.

En effet, de multiples composantes sont à prendre en compte dans une pratique de classe devant répondre, dans le même temps aux exigences institutionnelles. Si le rapport à l'écriture est déjà bel et bien, du moins en partie, construit avant l'entrée à l'école, il est du rôle de cette dernière et donc de ses représentants d'aller au-delà de ce qui est déjà présent.

De plus, la prise en compte de la diversité des élèves accueillis est une des compétences que doit acquérir et développer le professeur des écoles. En matière d'écriture, la prise en compte des représentations des élèves et de leur rapport singulier à l'écriture est déjà une première prise en compte de cette diversité. En effet, d'un point de vue professionnel, cela m'a permis d'identifier bon nombre de freins individuels et collectifs pour répondre de manière plus adaptée aux difficultés de chacun. Cependant, l'écriture est un objet à travailler dans un temps beaucoup plus long et plus régulier que ce que j'ai pu proposer à mes élèves cette année.

Parallèlement, comme l'a expliqué C. Barré-de-Miniac, l'enseignant doit également identifier son propre rapport à l'écriture afin de ne pas transférer ses difficultés ou blocages personnels. Cependant, l'une des raisons m'ayant encouragée à choisir de travailler autour du conte étiologique est bien celle de mon intérêt personnel pour ce type de texte. En effet, mes choix ont été dirigés en partie par mes propres représentations. Or, même s'il est certainement plus aisé de créer de la motivation chez les élèves par notre propre motivation, mes choix auraient également pu se diriger vers un type de texte que je n'ai que rarement investi, à l'instar de la poésie notamment. Dans ma future pratique professionnelle, il est certain que je prendrai en compte cette autre

dimension. Bien que mes choix aient été en premier lieu motivés par les résultats que j'ai pu recueillir, le rapport à l'écriture de l'enseignant est un aspect que je m'efforcerai de prendre en compte.

Si j'ai pu entrevoir des réponses possibles aux questions que je me posais au début de l'écriture de ce mémoire en matière de freins et de causes les créant, de représentations de l'écriture, bien d'autres ont été également soulevées. La question de l'évaluation et la prise en compte des difficultés très importantes de certains élèves restent encore en partie en suspens.

Mais, il m'apparaît aujourd'hui clair que, le recueil et l'analyse des conceptions, réflexions et idées de mes élèves et leur prise en compte constante dans un projet de classe sont des éléments essentiels au métier d'enseignant, tel que je me le suis représenté et l'envisage encore. Si cette démarche est privilégiée dans l'enseignement des sciences, elle pourrait peut-être l'être davantage encore dans l'enseignement du français. Si je souhaite que mes élèves soient acteurs et auteurs de leurs apprentissages, prendre en compte ce qu'ils sont individuellement, me paraît aujourd'hui indispensable.

Le rapport à l'écriture, comme reflet d'une singularité, d'une individualité marquée des expériences premières, une réalité à prendre en compte...

BIBLIOGRAPHIE

Monographies :

- ✓ BARRE-DE-MINIAC, Christine. *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Nouvelle édition. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2015. 163 p. (Les Savoirs mieux ; n° 36)
- ✓ BUCHETON, Dominique. *Refonder l'enseignement de l'écriture, Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz, 2014. 304 p. (Forum Education Culture)

Périodique :

- ✓ BERNARDIN, Jacques. « Leur rapport à l'écriture ». *Groupe Français d'Education Nouvelle : Spécial faire écrire*, janvier 2009, p. 1-5.

Périodiques électroniques :

- ✓ BARRE-DE-MINIAC, Christine. Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Recherches & éducations* [en ligne]. 3^e trimestre 2002. Disponible sur : <https://rechercheseducations.revues.org/283> (consulté le 25.05.2016)
- ✓ BERNARDIN, Jacques. L'entrée dans le monde l'écrit. *Le français aujourd'hui* [en ligne]. Mars 2011, n° 174, pp. 27-36. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-27.htm> (consulté le 25.05.2016)
- ✓ FAURE, Marie-France. Littéracie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui* [en ligne]. Mars 2011, n° 174, p. 19-26. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-19.htm> (consulté le 25.05.2016)
- ✓ GARCIA-DEBANC, C., Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Pratiques* [en ligne]. 2002, n° 115/116, pp.

37-50. Disponible sur : http://www.pratiques-cresef.fr/p115_ga1.pdf (consulté le 25.05.2016)

Documents électroniques :

- ✓ Académie de Grenoble, *L'approche d'Émilie Ferreiro* [en ligne]. [consulté le 25.05.2016]. Disponible à l'adresse : www.ac-grenoble.fr/ien.annecy3/IMG/doc/Emilia_Ferreiro_les_differeents_stades.doc
- ✓ BREGEON, Jean-Luc. *Les anciens programmes* [en ligne]. [consulté le 25.05.2016]. Disponible à l'adresse : <http://jean-luc.bregeon.pagesperso-orange.fr/Page%201bis.htm>
- ✓ CHEVALLARD, Yves. *Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques* [en ligne]. 2002. [consulté le 25.05.2016]. Disponible à l'adresse : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Approche_anthropologique_rapport_au_savoir.pdf
- ✓ Inspection Générale de l'Éducation Nationale. *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale* [en ligne]. 2008. [consulté le 25.05.2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid75316/bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-l-ecole-primaire-de-2008.html>

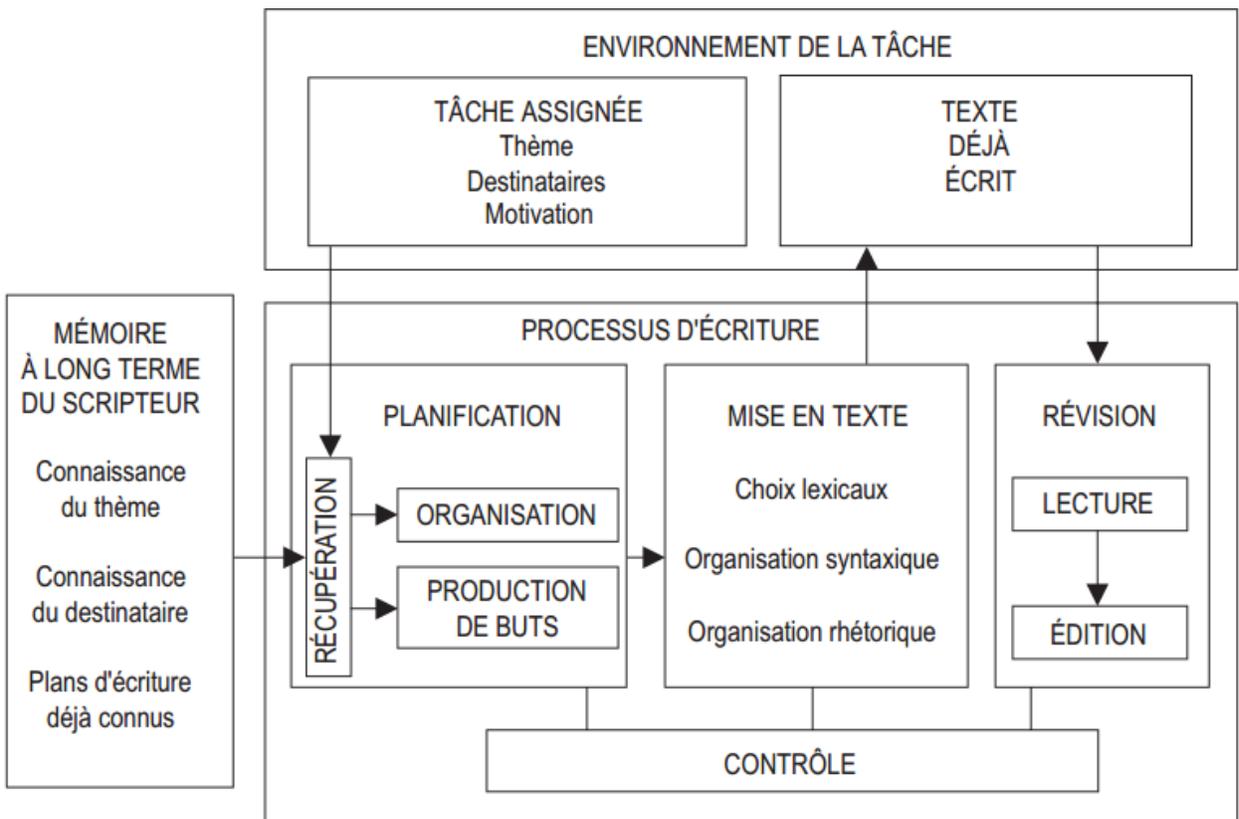
Textes officiels :

- ✓ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Arrêté du 25.01.2002 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires et les programmes d'enseignement de l'école primaire.* Journal officiel du 10.02.2002.

- ✓ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Arrêté du 09.06.2008 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires et les programmes d'enseignement de l'école primaire.* Journal officiel du 17.06.2008.
- ✓ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Arrêté du 09.11.2015 fixant les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).* Journal officiel du 24.11.2015.

ANNEXES

Annexe 1 : Schéma du modèle théorisé par J.R. Hayes et L.S. Flower (présenté au sein de l'article de C. Garcia-Debanc : Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite)



Annexe 2 : questionnaire présenté sous la forme proposée aux élèves

Nom, prénom :

1) **Aimes-tu écrire ?**

Oui Moyennement Non

2) **Pour toi écrire c'est :**

Facile des fois facile/des fois difficile Difficile

3) **Lorsque c'est difficile, c'est parce que** (Tu peux cocher jusqu'à trois réponses. Si tu coches plusieurs réponses, numérote de 1 (ce qui te pose le plus de problèmes) à 3 (ce qui te pose moins de problèmes)) :

Tu n'arrives pas à former correctement les lettres

Tu ne sais pas écrire les mots

Tu as peur de faire des erreurs

Tu ne sais pas pourquoi tu dois écrire

Tu n'as pas d'idées

Ce que tu dois faire ne te plaît pas

4) **Écris-tu à la maison ?**

Très souvent régulièrement de temps en temps jamais

Si tu écris, qu'est ce que tu écris ?

.....
.....

5) **Écris-tu à l'école ?**

Très souvent régulièrement de temps en temps jamais

Si tu écris, qu'est ce que tu écris ?

.....
.....

6) **Qu'est-ce que c'est pour toi écrire ?** (Tu peux cocher jusqu'à trois réponses. Si tu coches plusieurs réponses, numérote de 1 (la réponse la plus importante pour toi) à 3 (la réponse la moins importante pour toi)) :

Former des lettres

Communiquer (avec les autres)

Recopier

Dire ce que tu penses

Créer des objets (des contes, des poésies, des problèmes, des lettres, des chansons)

Jouer

Traduire ce que tu penses avec des lettres

Ce n'est rien

C'est autre chose , précise.....

7) **Que vois-tu à la maison ?** (tu peux cocher autant de réponses que tu le souhaites)

Des cartes postales

Des albums, des livres

Des paroles de chansons

Des poésies

Des listes de courses

Des leçons

Des journaux

Des livres de recettes

Des emails

Des programmes (de spectacle, des programmes TV...)

Autre chose , précise:

.....

.....

8) **Que vois-tu à l'école ?** (tu peux cocher autant de réponses que tu le souhaites)

Des cartes postales

Des albums, des livres

Des paroles de chansons

Des poésies

Des listes de courses

Des leçons

Des journaux

Des livres de recettes

Des emails

Des programmes (de spectacle, des programmes TV...)

Autre chose , précise:

.....

.....

9) **Selon toi, à quoi ça sert d'écrire ?** (Tu peux cocher jusqu'à trois réponses. Si tu coches plusieurs réponses, numérote de 1 (la réponse la plus importante pour toi) à 3 (la réponse la moins importante pour toi)) :

Apprendre, étudier

À inventer des histoires

Communiquer

Connaître des mots nouveaux

Dire ce que tu ressens

Travailler

Réfléchir sur toi et/ou sur la langue française

Annexe 3 : Quelques exemples de productions d'élèves : le thème imposé

Le portrait de mon/ma meilleur(e) amie Mon plus grand rêve c'est...

- Je veux devenir professeurs de Lycée
parce que j'adore l'école

Je voudrais avoir 18 ANS pour
aller en boîte de nuit.
C'est d'aller au concert de TATU.

Mon premier rêve d'être champion de
BMX, de voler, de partir en avion, de
faire pompier, de faire le tour du monde,
aller au Brésil, l'Argentine, Chine et
en Espagne

Mon plus grand rêve c'est
Mon plus grand rêve c'est de voler
Mon plus grand rêve c'est que la vie so
en sucrerie
Mon plus grand rêve c'est d'être footballe
professionnelle

mon plus grand rêve
c'est
je rêve que j'habite
dans une maison en chocolat

Ma liste de j'adore

J'adore le FOOT!!!
J'adore les match de FOOT!!!
J'adore Messi, Valbuena, Zidane!!!
J'adore Noël!!!
J'adore la neige!!!

J'adore la classe!!!
j'adore regarder des film!!!
j'adore la géométrie!!!

Ce que j'adore le plus

- le chocolat
- ma chambre
- mes doudous
- ma maison mes amies
- mais ce que j'aime le plus au monde c'est ma famille!

J'adore mon oncle papa qui c'est lui qui m'a appris à jouer au foot.

J'aime le foot

J'adore ma famille.

J'adore l'athlétisme.

J'adore DJ Kim...

J'adore Maître Gims

- la famille
- la maison
- les doudous
- les jeux
- le jacuzzi
- la plage
- les glaces
- les nœuds

J'adore mes amis :

J'adore le BMX.

J'adore les bains chauds.

J'adore le sport.

J'adore les mathématiques.

J'adore le saxophone.

J'adore mon chien.

Annexe 4 : quelques exemples de productions d'élèves : le lipogramme

Un chien gentil dort.

Je suis une Top Model,

Je colle mon mot sur le mur

Mon chien gentil se promène chez mes
copine ou il rencontre Lilly et Melrose pour

En écris une belle poésie.

C'est nul p' école

Je tue les feuilles

Mon déguise des fruits

Geoffrey est arpéticien!

Mon chien est très gentil, moi je lui donne des jouets. Il court toujours

• Léon trouve que Quentin est gentil.

Annexe 5 : quelques exemples de productions d'élèves : le mariage chinois

Le petit chien
Dans le repère de la sorcière
Travaille
Il dit bonjour
Les gens qui passent disent
« qu'il est beau ! »
Il est reparti

Le phénix
Dans un château lointain
Joue avec un chien
Il dit « qu'il est fort ! »
Les gens pensent qu'il est
doux

Lysandre
Dans un ascenseur
Chante
Elle dit bonjour
Les gens crient « il faut
l'arrêter !!! »
Elle deviendra célèbre

Le paysan
Dans une petite maison
Lit un livre
Il dit « bonjour »
Les gens ont très peur
Il pleure

La petite sorcière
Dans un arbre
Boit
Elle dit : « au revoir »
Les gens pensent qu'elle est
belle
La pluie arrive

Le vieux sorcier
Dehors
Vole avec les oiseaux
Il dit : « laissez-moi
tranquille ! »
Les gens ont dit « bonjour »
Il s'endort et rêve

Le petit chaperon rouge
Dans la cour de l'école
Mange des noisettes
Il dit : « je vais lui parler »
Les gens pensent qu'il est
gentil
La neige tombe

Une fille aux cheveux bruns avec
un beau sourire
Dans la forêt
Joue aux cartes
Elle dit : « ça va mon loulou ? »
Les gens ne pensent rien
Les feuilles sont sèches

Annexe 6 : Tableau de séquence : écrire un conte des origines

Niveau : CM1		Écrire un conte des origines	
Séance	Objectifs	Documents utilisés	Déroulement et activités des élèves
1 et 2 : Découverte du conte des origines et de ses invariants	<p>Découvrir un genre nouveau</p> <p>Comparer ses connaissances sur le conte merveilleux et le conte des origines</p> <p>Identifier les invariants du conte des origines</p>	<p>Contes des origines : <i>Pourquoi les animaux ont une queue</i></p> <p><i>Pourquoi la hyène rit-elle ?</i></p> <p><i>Pourquoi certains arbres gardent leurs feuilles en hiver</i></p> <p><i>Pourquoi le chameau est-il si laid</i></p> <p>+ Questionnaire élève</p>	<p>- Lecture de l'enseignant : <i>Pourquoi les animaux ont une queue</i></p> <p>- Les élèves répondent à la question : à quel genre vous fait penser le récit lu ? ⇒ Recueil des différences et des similitudes</p> <p>- Annonce du projet</p> <p>- Les élèves, après lecture collective et résumé, répondent au questionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relève le titre des trois textes. Quels sont leurs points communs ? • Quel est le personnage principal de chaque récit ? • Que fait la hyène au début de l'histoire ? • Que fait la hyène à la fin de l'histoire ? Pourquoi ? • Entoure, dans les textes 2 et 3 la situation de départ et la situation de fin. • Relève les expressions par lesquelles commencent les textes. • Relève les expressions par lesquelles se terminent les textes. <p>- Synthèse collective des invariants et observation des invariants peu facilement identifiables à la première lecture</p>

<p>3 – Écrire la suite d'un conte étiologique</p>	<p>S'engager dans l'activité d'écriture</p> <p>Écrire la suite d'un conte étiologique en respectant les invariants dégagés</p>	<p><i>Pourquoi le hérisson est-il piquant ?</i></p> <p>+ Affiche collective présentant les invariants identifiés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture offerte - Lecture collective de la situation initiale - Temps de réflexion individuel (sans écriture) - Recueil des idées et des questions quant au lexique spécifique - Écriture individuelle
<p>4 – Comparaison des productions et des invariants dégagés</p>	<p>Adopter une posture de lecteur</p> <p>Comprendre la nécessité d'anticiper les réactions du lecteur pour qu'il puisse comprendre la totalité du récit</p>	<p><i>20 nouveaux contes des pourquoi</i>, Régis Delpeuch, Michel Piquemal</p> <p>Productions d'élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture offerte - Lecture de passages issus de productions d'élèves (tapuscrits et anonymés) - En quoi les passages choisis répondent ou non aux invariants identifiés ? - De quels détails supplémentaires le lecteur a-t-il besoin ?

<p>5 à 7 – Des titres à la première écriture</p>	<p>S'engager dans l'écriture d'un conte</p> <p>Adopter une posture d'auteur en anticipant les besoins et demandes du lecteur</p>	<p><i>20 nouveaux contes des pourquoi</i>, Régis Delpeuch, Michel Piquemal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture offerte - Recueil des titres possibles sur une affiche collective - Réflexion individuelle (sans écriture) - Recueil des idées et des questions quant au lexique spécifique - Première écriture - Reprise des productions - Les élèves posent des questions après lecture du texte d'un pair - Reprise des commentaires des élèves et ajout des mes questions de lecture - Deuxième écriture à partir des questions de lecture - Collecte de passages anonymés : lecture collective et identification des éventuelles incompréhensions - Ajout de mes questions de lecture - Réécriture - Lecture et illustration
--	--	--	---

Synthèse affichée tout au long de la séquence :

La forme du conte :

- Un titre qui pose une question
- Un début qui décrit comment les choses étaient avant
- Un milieu qui décrit comment les choses ont changé de façon imaginaire
- La fin répond à la question posée

Les thèmes :

- Les animaux
- La nature

Les formules :

- Au début : jadis, un jour, au commencement, il y a longtemps de cela...
- À la fin : depuis ce jour, à présent, aujourd'hui, depuis ce temps-là...

Les temps :

- Imparfait
- Passé
- Présent (pour le dialogue et la dernière phrase)

Annexe 7 : quelques exemples de productions d'élèves : le conte des origines, de l'écriture initiale à l'écriture finale

Première écriture :

Pourquoi les jaguars sont-ils tachetés ?

Il y a très longtemps, les jaguars étaient unis.

Mais, un jour, alors que Cola le jaguar chassait une gazelle qu'il attrapa, il tomba dans la boue. Il rentra chez lui avec plein de tâches sur lui.

C'est pourquoi les jaguars ont des tâches à présent.

Écriture finale :

Pourquoi les jaguars sont-ils tachetés ?

Il y a très longtemps, les jaguars étaient unis.

Mais, un jour, Cola le jaguar était chez lui et il avait faim. Il se dit qu'il allait aller à la chasse. Alors, Cola vit une gazelle dans la savane, derrière un buisson, à côté d'une flaque de boue collante. Il se cacha derrière le buisson et attendit le bon moment pour l'attraper. Le jaguar sauta sur la gazelle, mais la gazelle partit et le jaguar tomba dans la boue collante. La boue avait fait plein de tâches sur lui. Cola rentra chez lui et prit une douche. Il crut que les tâches étaient parties. Il alla donc voir le lion Coco qui lui dit : « Pourquoi as-tu des tâches ? ». Cola ne le crut pas et s'en alla. Il croisa la panthère Jojo qui lui dit : « Pourquoi as-tu des tâches sur toi ? ». Mais le jaguar ne la crut pas et rentra chez lui. Il se regarda dans un miroir et il vit des tâches sur lui. Il prit encore une douche et se frotta, frotta, mais n'arriva jamais à enlever les tâches.

C'est depuis ce jour que les jaguars ont des tâches.

Première écriture :

Pourquoi les girafes ont-elles un long cou ?

Il y a bien longtemps, dans un pays où il faisait très chaud, les girafes vivaient avec un petit cou.

Un jour, des girafes mangeaient près des bois. Mais, un lion se cachait derrière un grand arbre. Une des girafes entendit des bruits. Le lion sauta sur la girafe. Toutes les girafes partirent en courant, mais l'une d'elles tomba et une branche tomba sur son cou. La girafe était bloquée donc une autre girafe vint à son secours.

Et, le lendemain matin, la girafe avait un très long.

Et, c'est depuis ce jour que les girafes ont un long cou.

Écriture finale :

Pourquoi les girafes ont-elles un long cou ?

Il y a bien longtemps, dans un pays où il faisait très chaud, les girafes vivaient avec un petit cou.

Un jour, des girafes mangeaient près des bois. Mais, un lion se cachait derrière un grand arbre. Une des girafes entendit des bruits et se dirigea vers ce bruit. Le lion sauta sur la girafe. Toutes les girafes partirent en courant, mais l'une d'elles tomba et une branche très lourde tomba sur son cou. La girafe était bloquée donc deux autres girafes vinrent à son secours l'aider à se débarrasser de cette branche.

Et, le lendemain matin, la girafe avait un très long cou qui lui permettra de voir le danger.

Et, c'est depuis ce jour que les girafes ont un long cou.

Première écriture :

Pourquoi l'ours polaire est-il blanc ?

Un jour, il y avait un ours polaire nommé Taïko. Taïko habitait au pôle Nord, à deux kilomètres de la maison du père Noël.

Un jour arriva un producteur de films, venu d'Angleterre, qui s'appelait Joe. Joe venait tourner un nouveau film.

Joe était accompagné de ses peintres :

L'esclave de Joe : Julian

Boris : l'un des meilleurs peintres

Bastien : l'un des peintres

Ludovic : l'un des plus nuls

Les trois peintres avaient apporté un décor de montagne blanc. Julian avait amené de la peinture blanche bien fraîche.

Quelques jours après le tournage, Ludovic mit de la peinture blanche dans un tonneau.

Taïko se demanda ce que c'était !

Écriture finale :

Pourquoi l'ours polaire est-il blanc ?

Il y a très longtemps de cela, les ours polaires étaient noirs. Il y avait un ours polaire nommé Taïko. Taïko habitait au pôle Nord.

Un jour arriva un producteur de films, venu d'Angleterre, qui s'appelait Joe. Joe venait tourner un nouveau film. Il était accompagné de trois peintres : Boris, Bastien et Ludovic. Les trois peintres avaient apporté un décor de montagne blanc. Ludovic avait amené de la peinture blanche bien fraîche pour le film. Mais tout à coup, Ludovic cria : « Une tempête ! Courrez vous mettre à l'abri ! ». Dans sa grotte, Taïko entendit un

« sploof, plouf, plouf ». Dans la tempête, le pot de peinture s'était renversé. Une fois la tempête de neige passée, Joe, Boris, Ludovic et Bastien rentrèrent en Angleterre.

L'ours polaire, Taïko, sortit de sa grotte bien chaude, mais glissa sur la peinture. Il s'en mit partout sur le corps ! Et le soleil qui était revenu sécha la peinture.

Et c'est depuis ce jour que les ours polaires sont blancs.

Première écriture :

Pourquoi les panthères noires sont-elles noires ?

Avant, les panthères noires étaient rouges. Il n'en existait qu'une et elle aimait bien se promener tranquillement.

Cette panthère qui s'appelait Sprite se promenait vers l'école. En rentrant dans l'école, elle fit peur aux élèves de l'école. Un des élèves lui lança un pot d'encre et la panthère devint noire.

Et voilà comment les panthères sont devenues noires.

Écriture finale :

Pourquoi les panthères noires sont-elles noires ?

Avant, les panthères noires étaient rouges. Il n'en existait que cinq qui aimaient bien se promener en groupe.

Un jour, en se promenant dans la forêt, elles arrivèrent juste devant la cour de l'école de la forêt. Les enfants étaient dans la cour. La panthère s'approcha. Un des enfants qui faisait une punition eut peur et pour se défendre, lança un pot d'encre sur les panthères.

Et voilà pourquoi les panthères sont noires.

Première écriture :

Pourquoi les castors ont-ils une queue plate ?

Il y a longtemps, tous les castors avaient une queue ronde.

Mais un jour, un castor qui s'appelait Boab, alla dans la forêt. Il coupa un arbre qui tomba.

Et c'est comme ça que les castors ont eu une queue plate.

Écriture finale :

Pourquoi les castors ont-ils une queue plate ?

Il y a longtemps, tous les castors avaient une queue ronde.

Mais un jour, un castor qui s'appelait Boab, alla dans la forêt pour couper un arbre qui lui servirait à se faire une maison. Il coupa un arbre qui avait poussé, mais en le coupant, un autre lui atterrit sur la queue.

Et c'est comme ça que les castors ont eu une queue plate.

Première écriture :

Pourquoi appelle-t-on les fennecs comme cela ?

On dit que jadis, il existait une créature sans nom. Elles adoraient se rouler sur la terre sèche et sauter depuis les petits rochers.

Mais un jour, il y eut un incendie dans la savane. Tous les animaux eurent peur à part les créatures sans nom. Il ne restait plus que ces animaux qui s'approchaient du feu.

Écriture finale :

Pourquoi appelle-t-on les fennecs comme cela ?

On dit que jadis, il existait des créatures sans nom.

Dans la savane, elles adoraient se rouler sur la terre sèche et sauter depuis les petits rochers. Mais un jour, un vieil homme alluma un feu pour manger. Mais, après avoir mangé, il n'arriva pas à éteindre le feu qui commença à s'élargir et cet homme s'enfuit. Tous les animaux partirent sauf les créatures sans nom. Jack, une créature sans nom, s'approcha, s'approcha, traversa le feu puis ouvrit la bouche et avala le feu. L'homme caché derrière un gros rocher vit la créature passer à travers le feu et décida d'appeler cette créature « feunnec ».

Depuis ce jour, tout ceux qui font un safari disent « oh, des fennecs ! », mais ils se trompent....

Première écriture (Adrien) :

Pourquoi les béliers ont des cornes fourchues

Il y a bien longtemps, les cornes des béliers étaient toutes droites. Mais un jour, un bélier avait très soif, car dans sa maison, il n'y avait plus une goutte d'eau. Il alla à la rivière magique, dans la forêt enchantée qui était très loin de sa maison.

Une semaine plus tard, il arriva enfin et but de l'eau. D'un coup, il s'endormit profondément par terre. Le lendemain matin il se réveilla et il avait des cornes fourchues. Elles lui servirent pour être plus fort et plus résistant.

C'est depuis ce jour que les béliers ont des cornes fourchues.

Écriture finale :

Pourquoi les béliers ont des cornes fourchues

Il y a bien longtemps, les cornes des béliers étaient toutes droites. Mais un jour, un bélier avait très soif, car dans sa maison, il n’y avait plus une goutte d’eau. Il alla à la rivière magique, dans la forêt enchantée qui était très loin de sa maison. Mais, sur le chemin de la forêt, un taureau méchant, très fort et très résistant était là. Le bélier alla le voir pour lui demander gentiment où était la rivière magique. Le taureau lui dit « d’accord, je vais te le dire, mais à une condition : on va faire un combat : si tu gagnes je t’indiquerai le chemin pour aller à la rivière magique. Mais si c’est moi qui gagne, tu seras mon esclave pour toujours. » Le bélier accepta le défi. Le taureau dit : « très bien, on commence. » Le bélier fonça sur le taureau, mais il était très rapide et esquiva. Au lieu d’arriver à foncer sur le taureau, le bélier coinça ses cornes toutes droites dans un arbre. Le taureau donna un coup de sabot sur le ventre du bélier qui fut vaincu. Le bélier pleura. Mais, un lapin qui les espionnait dit au bélier le chemin de la rivière magique. Le bélier le remercia. Mais le taureau lui dit : « où vas-tu esclave ? ». Le bélier lui dit qu’il allait à la rivière magique. Le taureau alla chercher ses amis pour tuer le bélier, car il avait peur que le bélier boive toute l’eau de la rivière magique. Deux semaines plus tard, le bélier arriva enfin à la rivière et but beaucoup d’eau. Ses cornes étaient devenues toutes fourchues. Le bélier était content, car elles lui serviront pour être plus fort et plus résistant contre les taureaux.

C’est depuis ce jour que les béliers ont des cornes fourchues.

Première écriture (Mathis):

Pourquoi les lions ont-ils une crinière ?



« Il y a longtemps, il faisait froid et les lions n'avaient pas de crinière.

Un scientifique, qui aimait beaucoup un lion, décida de fabriquer une potion qui donnait des poils pour que son ami le lion ne meure pas de froid.

Et c'est pour ça que les lions ont une crinière. »

Écriture finale :

Pourquoi les lions ont-ils une crinière ?

Il y a longtemps, il faisait très froid et les lions n'avaient pas de crinière.

Un scientifique vivait dans une maison en Afrique. Mais un jour, un lion sans poil s'approcha. Le scientifique adopta le lion. Il l'aimait beaucoup et il décida de fabriquer une potion qui donnait des poils pour que son ami le lion ne meure pas de froid.

Et c'est pour ça que les lions ont une crinière

Lucile BOUCHARD

Le rapport à l'écriture : quels liens possibles entre représentations des élèves et attendus scolaires ?

L'écriture est un objet quotidiennement présent, mais est devenue également un objet scolaire incontournable. Après avoir identifié des difficultés rencontrées par les élèves quant à l'entrée dans l'activité d'écriture, a été interrogée, au sein de ce mémoire, l'écriture dans ces multiples composantes : expression des affects, activité de connaissance et reflet des expériences premières. Les résultats de l'expérimentation menée se basant sur les aspects de l'écriture théorisés par C. Barré-de-Miniac ont mis en avant plusieurs éléments à prendre en considération dans une pratique de classe : les élèves montrent un intérêt certain pour l'écriture, les situations scripturales extrascolaires s'avèrent être diversifiées, des ponts peuvent être envisagés entre écriture privée et écriture scolaire. Cependant, les freins à l'entrée dans cette activité sont encore nombreux (gêne calligraphique, contraintes orthographiques, perception de l'écriture seulement comme activité d'apprentissage, manque d'identification du but d'écriture). La question centrale de ce mémoire a donc été de comprendre en quoi la prise en compte des représentations des élèves pouvait permettre de proposer des situations d'apprentissage plus adaptées aux difficultés de chacun et ainsi permettre aux élèves d'atteindre les objectifs institutionnels en matière de production d'écrit. Par des situations d'écriture ritualisées et la mise en place d'un projet autour de l'écriture d'un conte des origines, les élèves ont, sinon élargi, du moins questionné et pensé leurs représentations initiales.

Mots-clés : écrit, production d'écrits, écriture, rapport à l'écriture, posture, auteur

Writing is a daily used process which has become a major and unavoidable curriculum item. In this brief, we have identified pupils difficulties as they try to master the writing process. We then have put the process itself into question, regarding its numerous dimensions : expression of emotions, knowledge activity, mirror of early experience.

Through our experimentation, based on C. Barré-de-Miniac works, we have pointed out several elements to be taken into account in classroom practice : pupils show a real interest for writing, writing situations outside school prove to be varied, bridges can be imagined between school writing and private writing. Yet, there still is many an obstacle to mastering this activity (uneasy penmanship, spelling constraints, perception of writing as a mere learning activity, ill identification of writing aims). Our central topic was to try to understand to what extent taking into account pupils representations could lead to organise learning situations better suited to individual difficulties, and thus help pupils to reach institutional goals in respect of writing.

Through ritualized writing situations and the establishment of a writing project based on tales of the beginnings, pupils have thought and put their representations into question, if not widened them.

Keywords : writing, text production, penmanship, relation to writing, posture, author