

De l'écriture à la réécriture : comment aider les élèves à améliorer leurs écrits ?

Apolline Chupeau

▶ **To cite this version:**

Apolline Chupeau. De l'écriture à la réécriture : comment aider les élèves à améliorer leurs écrits ?. Education. 2018. dumas-01917173

HAL Id: dumas-01917173

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917173

Submitted on 10 Dec 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.

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

DE L'ÉCRITURE À LA RÉÉCRITURE : COMMENT AIDER LES ÉLÈVES À AMÉLIORER LEURS ÉCRITS ?

Mots Clefs : Production d'écrits, réécriture, posture d'auteur, cycle 3

Présenté par : Apolline Chupeau

Encadré par : Blandine Longhi

Je tiens à adresser mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je souhaite remercier Mme Blandine Longhi, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité et ses précieux conseils qui m'ont guidée dans l'élaboration de ma réflexion ainsi que dans sa mise en mots.

J'adresse également mes sincères remerciements à Mme Isabelle Antoine, PEMF, ainsi qu'à M. Stéphane Lelièvre, tuteur ESPE, qui, par leur bienveillance durant cette année scolaire, ainsi que par la qualité de leur accompagnement, ont grandement facilité mon entrée dans le métier.

Je souhaite également exprimer ma profonde reconnaissance envers chacun de mes collègues, pour leur accueil chaleureux au sein de l'école, leurs conseils avisés, leur confiance et leur soutien, qui contribuent chaque jour à mon épanouissement professionnel.

Enfin, je tiens à adresser mes remerciements à ceux qui ont procédé à une relecture attentive de ce mémoire, pour leurs corrections, leur patience et la pertinence de leurs suggestions. Je souhaite également témoigner ma profonde gratitude à mes proches qui ont encouragé mes choix professionnels, pour leur soutien inconditionnel, pour l'enthousiasme dont ils font preuve, pour la confiance qu'ils m'accordent.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 5

1. De l'écriture à la réécriture.....6

1.1. Enseigner l'écriture : singularité de la discipline et pratiques mises en œuvre.....6

1.1.1. L'écriture ou la manifestation de la subjectivité.....6

1.1.2 L'écriture à l'école : savoirs enseignés, savoirs implicites.....7

1.1.3 Familiarisation et appropriation de l'acte d'écriture.....9

1.1.4 Les mots comme espace de liberté : développer le plaisir d'écrire.....11

1.2 Le projet d'écriture : Écrire, réécrire, se faire auteur.....13

1.2.1 La réécriture : fondements théoriques.....14

1.2.2. Adopter une posture d'auteur.....14

1.3 Accompagner la réécriture : le rôle de l'enseignant.....16

1.3.1 Posture de l'enseignant.....16

1.3.2 Accompagner la réécriture.....17

2. La littérature au service de la production d'écrit.....19

2.1. Le texte littéraire comme modèle : de l'inspiration au risque de standardisation des productions.....19

2.1.1 Amorcer l'écriture par la lecture littéraire.....19

2.1.2 Des bienfaits de l'étayage aux dérives normalisantes.....20

2.2. Le texte littéraire comme outil de résolution de problèmes.....21

2.2.1 L'écrit de référence, un cadre au service de l'émulation rédactionnelle.....21

2.2.2 Variété des écrits de référence : variété des écrits produits.....24

3. Repenser l'évaluation des écrits.....25

3.1 Vers une explicitation des critères évalués.....26

3.1.1 Quelle évaluation pour l'écriture ?.....26

3.1.2 Évaluer l'effet produit : quelles implications ?.....27

3.2. Auto-évaluation, co-évaluation ; autonomie et diversité des postures : auteur, lecteur, auditeur....28

3.2.1. L'auto-évaluation : se faire correcteur pour mieux être auteur....28

3.2.2 La co-évaluation : mesurer les effets produits par le texte....30

3.2.2.1 La co-évaluation par la lecture....30

3.2.2.2 La co-évaluation par l'oralisation....31

3.3 Prendre en compte la pluralité des dimensions d'un texte pour évaluer les écrits....32

3.3.1 L'évaluation du processus d'écriture....32

3.3.1.1 L'évaluation de l'épaississement sémantique....32

3.3.1.2 Quelle place pour les normes grammaticales?....33

3.3.2 L'évaluation du texte abouti....34

CONCLUSION....36

Bibliographie....38

Ouvrages 38

Articles....38

Sitographie 38

ANNEXES....40

Première partie : Présentation des différentes séquences....40

Annexe 1 : Fiche de séquence – Écrire son autoportrait....40

Annexe 2 : Fiche de séquence – Écrire la suite d'une histoire....41

Annexe 3 : Fiche de séquence – Écrire autour du roman Charlie et la chocolaterie....42

Annexe 4 : Fiche de séquence – Écrire un poème à structure répétitive....43

Deuxième Partie : Travaux d'élèves....44

Annexe 5 : Description d'un document iconographique, texte A :....44

Annexe 6 : Description d'un document iconographique, texte B :....44

Annexe 7 : Description d'un document iconographique, texte C :....44

Annexe 9 : Autoportrait, texte A : 45

Annexe 10 : Autoportrait, texte B :.....45

Annexe 11 : Écrit libre d'une élève, texte A :.....46

Annexe 12 : Écrit libre d'une élève, texte B :.....46

Annexe 13 : Réécriture des passages descriptifs d'une salle imaginée à partir de Charlie et la Chocolaterie.....47

Annexe 14 : Description d'une salle imaginée à partir de Charlie et la chocolaterie, texte A : 48

Annexe 15 : Réécriture des passages descriptifs d'une salle imaginée à partir de Charlie et la Chocolaterie, texte B :.....48

Annexes 16 et 17 : Poèmes à structure répétitive – Élève A, texte initial (A) et réécriture (B) :..49

Annexe 18 : Auto-évaluation réalisée d'après le texte initial (A) :.....49

Annexes 19 et 20 : Poèmes à structure répétitive – Élève B, texte initial (C) et réécriture (D) :..50

Annexes 21 : Auto-évaluation réalisée d'après le texte initial (C) :.....50

Annexe 22 : Notes retraçant les conseils donnés lors de la co-évaluation du texte initial (poème à structure répétitive), élève A :.....51

Annexe 23 : Notes retraçant les conseils donnés lors de la co-évaluation du texte initial (poème à structure répétitive), élève B :.....51

Annexe 24 : Texte initial (poème à structure répétitive), élève B :.....51

Annexe 25 : Incipit d'un écrit traitant d'une salle imaginaire à partir de Charlie et la chocolaterie. 52

Troisième partie : Outils utilisés lors des séquences d'écriture.....53

Annexe 26 : Grille d'évaluation proposée par le groupe EVA.....53

Annexe 27 : Fiche outils proposée pour l'écriture narrative à la suite d'un incipit donné.....54

Annexe 28 : Grille d'évaluation proposée pour l'écriture narrative à la suite d'un incipit donné.. 54

Annexe 29 : Fiche de planification en vue de l'écriture d'un poème à structure répétitive.....55

INTRODUCTION

« L'Homme de demain sera auteur » [1]: voilà ce qu'affirme Dominique Bucheton, se saisissant des conjectures laissant à présager le tarissement progressif de l'écrit comme conséquence de l'essor du numérique, alors que ce dernier se fait terrain d'expérimentation fertile à l'appropriation massive de ces pratiques, où les mots s'émancipent, et, libérés par l'accès soudain à une visibilité qui n'a connu d'antécédent similaire, s'inventent leur propres codes. En regard de cette rupture sociétale, l'école se doit alors de se saisir de cette problématique pour réguler, affiner, et accompagner cette émancipation. Le retour sur le texte en vue de son aboutissement, démarche alors communément attribuée aux Hommes de lettres dans les représentations, prend cependant toute son importance entre les murs de l'école, où elle se fait accompagnement de cette appropriation de l'acte d'écriture. La réécriture, problématique profondément actuelle dans la sphère de l'éducation, sera l'objet de ma réflexion développée dans cet écrit.

Le caractère polysémique du terme «écriture» met en exergue la dimension plurielle des enseignements spécifiques à cette discipline. En effet, s'il désigne d'une part le geste graphique renvoyant à un système de signes propres à un groupe social, il relève également d'une pratique inhérente au langage permettant de s'exprimer à travers l'écrit. Enseignant en classe de CM1 durant l'année 2017-2018, j'ai naturellement orienté ma réflexion sur cette deuxième acception, le geste graphique étant, pour la plupart des élèves, maîtrisé en début de cycle 3.

Les différentes pratiques mises en place dans ma classe me permettront alors d'interroger cette notion d'« écriture » de la façon suivante : Comment la réécriture peut-elle aider les élèves à investir pleinement leurs écrits ? Cette pratique peut-elle être un levier pour l'adoption d'une véritable posture d'auteur ?

Je développerai mon propos en trois temps : il s'agira tout d'abord d'interroger les fondements du transfert de l'écriture vers la réécriture. Quelles sont les spécificités de cette discipline et quels accompagnements implique-t-elle ? En quoi l'adoption d'une telle démarche peut-elle aider les élèves à s'approprier l'acte d'écriture, en se faisant pleinement auteurs ? Puis, je m'intéresserai à l'interaction entre lecture et écriture, afin d'identifier quelques pratiques propices à l'amélioration des écrits d'élèves. Enfin, ma réflexion se portera sur l'évaluation, à travers les questionnements suivants : comment évaluer cette discipline ? Par quels moyens prendre en compte la pluralité des dimensions d'un écrit, en vue de la progression de chacun ?

1 Bucheton, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2015, 304 p., p.6.

1. De l'écriture à la réécriture.

1.1. Enseigner l'écriture : singularité de la discipline et pratiques mises en œuvre.

1.1.1. L'écriture ou la manifestation de la subjectivité.

L'acte d'écriture, qu'il soit scolaire ou non, est une tâche complexe, manifestée par la coexistence des deux composantes que sont le sujet écrivant et l'objet produit, dont la particularité est la pérennité de l'empreinte laissée par l'un sur l'autre. Ainsi, l'enseignement de l'écriture à l'école nécessite une prise en compte attentive de cette caractéristique, intrinsèque à la singularité de l'activité que représente la mise en mots d'une pensée (relation dont la portée est moindre dans d'autres disciplines scolaires, où la mise en exergue de l'objet produit – soit l'exercice réalisé en tant qu'objet indépendant – dissimule, à degré variable, les traces de tout sujet qui en est l'auteur).

« Toute écriture est expression d'une subjectivité », déclare Dominique Bucheton, ajoutant à ce constat, « le rôle des affects y est non négligeable »[2]. Ainsi, l'écriture se manifeste comme un acte de dévoilement de la singularité d'un individu, auquel s'adonne l'élève, consciemment ou non. En effet, une des composantes constitutives de chaque procédé d'écriture est, de fait, l'appropriation subjective du réel par le sujet écrivant.

Je m'appuierai ici sur une analyse comparative de deux productions d'élèves[3], dont la tâche était la suivante : décrire un document iconographique qui leur était présenté (prise de vue tirée du film *Tout en haut du monde*, Remi Chayé, 2016). La consigne donnée relève d'une volonté de ma part d'objectiver les productions écrites des élèves, la rédaction d'un texte descriptif visant à la mobilisation des caractéristiques propres à ce type de texte : précision du lexique utilisé, neutralité dans les choix énonciatifs, impartialité et absence de toute implication subjective relevant d'un jugement de valeur. Les quatre textes présentés répondent alors à ces critères, et présentent des éléments similaires (les deux personnages, les cordages, le bateau, les mouettes). Cependant, les textes produits traduisent, de façon apparente, l'implication d'une perception propre à chaque élève, manifestant une subjectivité qui semble émaner de l'acte même d'écrire. En effet, si la structure de phrase du texte A semble spontanément placer les personnages au premier plan, l'élève ayant rédigé le texte B, au contraire, de par ses choix syntaxiques, décide de mettre en avant le cadre de la scène (« les oiseaux », « le ciel », le « bateau », « Saint-Pétersbourg »), avant de mentionner les

2 *Ibid.,* p.46.

3 Voir annexes 5, 6, 7, 8 p. 44.

personnages dans un second temps, alors seulement suggérés en début de phrase à travers l'emploi du pronom « Ils ». La description proposée par le texte C en est plus éloignée : si l'élève met en relief un personnage (« Sacha ») plutôt que l'autre, il ne considère pas que les deux personnages regardent au même endroit mais que le regard de l'un est dirigé vers l'autre, témoignant de sa perception singulière de l'image proposée. Enfin, le texte D, mettant également au premier plan le personnage féminin, témoigne d'une dimension interprétative : l'élève ne décrit pas le personnage comme étant *sur* la corde mais comme « [étant] *montée* sur la corde *pour* regarder la mer ». Cette anticipation des actions et intentions du personnage semble alors résulter d'une certaine démarche d'identification à ce dernier, phénomène absent des trois autres écrits. Ainsi, si les nuances présentes dans les différents textes sont ténues du point de vue sémantique, elles n'en sont pas moins significatives quant à la démarche de subjectivation du réel dont elles semblent témoigner.

Que les élèves soient alors conscients ou non de l'implication inévitable de leur subjectivité dans l'acte d'écriture, cette caractéristique dominante peut apparaître comme un motif d'obstacle pour certains d'entre eux. Nombreux semblent être ceux qui, face à une consigne d'écriture, appréhendent le regard de l'enseignant sur leur écrit, alors assimilé à un avis sur leur propre individualité, elle-même considérablement impliquée dans l'objet produit. La posture de refus[4] alors parfois adoptée, traduisant une résistance d'ordre psycho-affective, peut être source de fréquents blocages qui se manifestent comme émanant d'une des dimensions pragmatiques de l'écriture, à savoir la présence d'un destinataire. De la même façon, l'enseignant lui-même se voit contraint de s'adapter aux spécificités de cette discipline : ainsi, davantage que de ne vouloir minimiser l'omniprésence manifeste du sujet dans le texte produit, j'ai ici fait le choix de me saisir de l'hétérogénéité inévitable de toutes productions d'écrit, motif de la complexité de l'enseignement de cette discipline, mais également de sa richesse.

1.1.2 L'écriture à l'école : savoirs enseignés, savoirs implicites.

Outre cette présence constitutive de la subjectivité de l'auteur dans l'écrit, la multiplicité des compétences que sollicite l'écriture semble être un facteur de la complexité de l'enseignement de cette discipline. Cette thèse est développée par Dominique Bucheton dans son ouvrage *Refonder*

4 Bucheton, Dominique, Soulé, Yves « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation *et didactique* [en ligne], vol 3 - n°3, Octobre 2009, mis en ligne le : 01 octobre 2011, url : https://journals.openedition.org/educationdidactique/543#authors (consulté en février 2018).

l'enseignement de l'écriture[5]. Ainsi, d'après l'auteur, écrire relève pour l'élève de savoirs enseignés explicitement, mais également de savoirs implicites.

Le terme « savoirs enseignés » comprend principalement les règles et usages linguistiques composant un enseignement à visée normatif. En effet, à travers le domaine « Étude de la langue » les élèves de cycle 3 entrent dans « une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service des activités de compréhension de textes et d'écriture »[6]. Ainsi sont enseignées les normes grammaticales (orthographiques, syntaxiques, morphologiques), constituant le savoir orthographique de l'élève, qui tend à se faire *savoir orthographier*[7] dès lors qu'il est remobilisé dans des travaux d'écriture.

En revanche, Dominique Bucheton évoque également la part considérable attribuée aux « savoirs implicites » à mettre en œuvre dans l'acte d'écriture, savoirs non enseignés explicitement. Ce terme est ici développé comme relevant des codes implicites de l'institution scolaire, cadre dans lequel les enfants scolarisés adoptent leur « métier d'élève ». Si ces savoirs sont naturellement assimilés par des élèves dont la culture familiale ne s'éloigne que peu de la culture scolaire, certains élèves se retrouvent ainsi en grande difficulté face à des attendus tacites.

En ce qui concerne l'écriture, cela relève d'une capacité chez les élèves à se mettre à la place de l'enseignant lecteur-correcteur, et d'adopter simultanément une posture d'écrivain et une posture de lecteur critique dans le but de faire coïncider les éléments produits avec les éléments attendus. De ces derniers, implicitement indiqués par la consigne ou relevant du fait même de produire un écrit dans un cadre scolaire, émanent notamment le choix du lexique à employer en fonction de la consigne, l'adéquation du niveau de langue utilisé, ou encore le respect des normes d'ordre sémantique et pragmatique. Ainsi Dominique Bucheton achève-elle sa réflexion :

> *Écrire est une tâche infiniment complexe, qui mobilise toutes sortes de calculs, référentiels, communicationnels et linguistiques. Les plus importants et décisifs ne sont pas forcément ceux qu'on croit. Il ne suffit pas de maîtriser la langue et ses codes divers. En revanche, interpréter correctement les enjeux de la tâche proposée – les contenus et les formes discursives attendues, la manière de s'énoncer et de se positionner avec audace ou prudence – est la pierre angulaire de la réussite scolaire.*[8]

5 Bucheton, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2015, 304 p..

6 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « Annexe 2 du bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 – programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 (consulté en février 2018).

7 Agoujard, André, *Savoir orthographier*, Hachette Éducation, Janvier 2007, 134 p.

8 Bucheton, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2015, 304 p., p.35.

À la lumière de cette réflexion, je développerai ici l'analyse de deux textes d'élèves[9], qui avaient pour tâche d'écrire leur autoportrait[10]. Ces écrits s'opposent de tous points de vue, et mettent en évidence des écarts provenant de la plus ou moins grande appropriation de ces « savoirs implicites ». Si les deux élèves ont tous deux répondu à la consigne d'écriture, et ainsi aux attendus énoncés explicitement, l'élève B montre cependant une très grande aisance face à l'écriture, ayant pleinement intégré les savoirs « enseignés » aussi bien que les savoirs « implicites », alors que le texte de l'élève A révèle des lacunes face à la complexité de l'écriture.

Du point de vue de la dimension pragmatique de l'écrit, l'élève ayant rédigé le texte B semble avoir véritablement saisi la tâche qui lui est demandée, et notamment l'enjeu de celle-ci : écrire son portrait nécessite de donner des informations au futur lecteur, informations voulues les plus précises possibles afin de rendre compte de la variété des caractères d'un individu. Si ces éléments semblent pleinement intégrés par l'élève B, l'élève auteur du texte A, au contraire, réduit les informations données au strict minimum (prénom, âge, sexe, lieu d'habitation, description physique sommaire, loisir pratiqué). De plus, du point de vue de la cohésion textuelle, si l'élève A procède par accumulation d'informations à travers des phrases à structure canonique, relevant davantage d'un listage d'éléments que d'un véritable texte, nous relevons dans le texte B la présence de connecteurs et de structures syntaxiques variées, mêlant avec habilité l'usage de phrases simples et de phrases complexes, relevant parfois de procédés stylistiques experts (nous notons par exemple l'emphase créée par la dislocation du complément de phrase « En alimentation » en tête de phrase, ou encore la reprise anaphorique des compléments « les mathématiques et le français » par le pronom « ce ».)

1.1.3 Familiarisation et appropriation de l'acte d'écriture.

Face à ces constats, et dans le but d'accompagner mes élèves dans l'acte d'écriture et de réduire les éventuelles appréhensions, il m'a fallu adapter les activités d'écriture proposées en classe. Nombreux sont les dispositifs existants. Qu'ils soient nommés joggings d'écriture ou encore ateliers de textes libres, ces activités, régulièrement mises en place dans les classes de façon ritualisée, ont le même objectif : susciter chez les élèves l'envie d'écrire par l'appropriation de cette pratique. La tâche que réalisent alors régulièrement mes élèves est la suivante : rédiger un texte en un temps donné (généralement 10 minutes), d'après une entrée thématique, un incipit donné, ou une

9 Voir annexes 9 et 10 p. 45.

10 Séquence développée en annexes, p.40.

contrainte linguistique, et dont l'aspect quantitatif n'est pas évoqué. Ainsi, la consigne d'écriture varie selon l'objectif visé, mais ces exercices tendent toujours à stimuler la créativité de chaque élève, et à décomplexer l'acte d'écriture afin de se l'approprier pleinement. Voici des exemples de consignes d'écriture libre : « Quelles serait l'école de tes rêves ? », « Écris la recette d'une potion magique pour être fort(e) en mathématiques », « Raconte un moment agréable », « Si j'habitais à la campagne, je... ». De telles consignes d'écriture sont ici mises au service de l'appropriation de l'écriture en ce qu'elles n'attendent aucune réponse précise, ne laissant donc aucune place à l'« erreur ».

Cet exercice ritualisé ne doit pas être envisagé comme une fin en soi : ces productions prennent la forme d'écrits intermédiaires[11], n'étant donc pas amenés à être retravaillés afin de se faire écrits aboutis, mais constituant *un moyen* pour chaque élève de se familiariser avec la traduction par les mots d'une pensée ou d'une réflexion individuelle. Ainsi, ces écrits de travail ne sont pas corrigés du point de vue normé de la langue : ce travail visant à la familiarisation avec l'écriture, s'il appelle à un changement de posture de l'élève, nécessite également de l'enseignant qu'il adopte une posture adaptée, en s'efforçant alors d'être à l'écoute de ce que le texte donne à entendre, quittant sa position de correcteur pour se faire lecteur désintéressé.

Les conséquences positives de la pratique de la rédaction de texte libre sont manifestes, et ce dans un temps restreint. En effet, six mois après la mise en place de ces activités ritualisées, ses bienfaits ont été perceptibles, notamment du point de vue de la longueur des textes produits par les élèves. Si le simple aspect quantitatif est un indicateur ambivalent, nullement révélateur de progrès d'un point de vue de l'« épaisseur sémantique »[12] d'un écrit, il se fait ici témoin d'une appropriation véritable de l'acte d'écriture par les élèves. Je m'appuierai ici sur la progression d'une élève dont les textes témoignent[13]. Si lors du premier écrit libre de l'année (texte A), seules deux phrases composent le texte – phrases dont la première semble par ailleurs refléter des maladresses quand au choix de la structure adoptée – le texte libre réalisé en mars (texte B), dont la consigne d'écriture était sensiblement similaire (à savoir « Raconter un moment agréable ») laisse apparaître une véritable familiarisation à l'acte d'écriture, et semble indiquer l'implication manifeste de l'élève en reflétant la mesure de son engagement dans la pratique de l'écriture régulière.

11 Chabanne, Jean-Charles, Bucheton, Dominique, « Les écrits intermédiaires », *La lettre de la DFLM* 26, Juin 2000, p.23-27.

12 Bucheton, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2015, 304 p.

13 Voir annexes 11 et 12 p. 46.

1.1.4 Les mots comme espace de liberté : développer le plaisir d'écrire.

Ces exercices d'écriture libre, outre l'objectif d'appropriation de l'acte d'écriture visant à l'atténuation des inhibitions ressenties, tendent également à développer le plaisir d'écrire.

En effet, en prenant appui sur cet exercice, dont les attendus visent à dépasser la simple dichotomie réponse juste/réponse erronée, j'ai cherché à encourager chez mes élèves le développement de la prise d'initiative, de l'expérimentation, et de la manipulation linguistique. Les textes produits par certains élèves témoignent de ce tâtonnement expérimental, par le choix d'une typographie adapté à la thématique développée, par l'utilisation d'onomatopées, ou encore par l'appréhension d'effets stylistiques propres à la création littéraire d'une véritable atmosphère. Le degré de liberté particulier alors accordé aux élèves appelle à la valorisation de la singularité de chaque écrit. Ce paradigme a nécessité le choix d'un support spécifique assigné à cet effet : dans leur cahier d'écrivain, outil de liaison entre le temps scolaire et l'espace péri-scolaire, les élèves sont libres de produire des textes variés à tout moment. Entretenir cet espace de liberté dans lequel le cadre posé est mouvant se constitue ici comme un moyen d'accorder une place au plaisir dans l'acte d'écrire, pratique scolaire par excellence dans les représentations, dont l'usage s'accorde à être exponentiel dans la sphère privée[14]. Ainsi les élèves peuvent-ils se saisir des « pouvoirs multiples de l'écriture »[15], car leurs mots, si épais soient-ils, se voient affranchis pour un temps de la portée normative de l'écrit scolaire.

En revanche, après quelques mois d'expérimentation, il m'apparaît que ces pratiques du texte libre en classe révèlent des limites. En effet, si l'erreur est un élément fondateur de tout apprentissage, l'acceptation de sa nécessité par l'élève semble être le résultat d'un long processus, dont la complexité est à inscrire dans le temps. Les conceptions élaborées puis assimilées par les élèves entrent ici en résistance avec un changement de perspective imposé, ainsi la peur de " se tromper " reste parfois prégnante lors des pratiques d'écriture libre, activité dont l'essence même tient en la non-existence de cette notion d'erreur. Cette appréhension rend alors inaccessible la possibilité pour l'élève de se saisir du degré de liberté accordé. À cela fait écho la nécessité pour certains élèves de se conformer à un cadre précisément délimité par des contraintes explicites, sans quoi ils se voient démunis face aux peu de précisions apportées par une consigne à respecter. Un ajustement de ma part a alors été indispensable afin de favoriser la réussite de chacun : j'ai parfois

14 Bucheton, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2015, 304 p., « Préambule en forme de manifeste ».

15 *Ibid.*

dû guider certains élèves à l'aide de consignes d'écriture plus précises. Par exemple, alors que la consigne d'écriture était « Décris l'école de tes rêves », j'ai, pour certains, étayé la tâche à réaliser en procédant par questions successives : Quelle matière apprendrait-on lors des cours ? Que ferait-on en récréation ? Les journées seraient-elles organisées de la même façon ?, etc... Ainsi, ces démarches de différenciation ont abouti à la réduction du degré de liberté[16] accordé à certains élèves, pratique qui progressivement s'est atténuée au profit d'une autonomie de tous face à l'écriture libre.

Enfin, afin de contribuer au développement du plaisir puisé par mes élèves dans l'écriture, j'ai désiré qu'ils puissent partager leurs productions avec la classe à travers la fréquente oralisation volontaire d'un texte produit. Afin de parvenir au but poursuivi - l'évaluation ou l'entraînement de la fluidité de la lecture orale n'étant pas un objectif attribué à cette activité - il m'est apparu nécessaire de partir de l'intérêt individuel de chacun pour l'activité, et ne pas déterminer la participation ou non des élèves à ce dispositif. Dans la même visée qu'une activité de lecture offerte, ces lectures de productions nécessitent de ne pas être discutées ou questionnées, mais se manifestent dans le but d'offrir à entendre le fruit de la pensée d'un élève dans toute sa singularité. Ces pratiques me sont également apparues comme une manière d'inhiber l'appréhension des élèves pour l'exposition de soi, à travers les mots, au groupe classe.

Le plaisir d'écrire, s'il passe par ces processus d'appropriation de l'écriture à travers la pratique de l'écriture libre, m'a également semblé pouvoir se traduire par la mise en projet de l'écriture.

> *Pour définir la pédagogie ou l'apprentissage par projet, il faut d'abord cerner la notion de projet, notion plutôt récente puisqu'elle ne s'impose dans nos actions que vers le milieu du XXe siècle. Les définitions que l'on trouve du terme projet font presque toujours apparaître un certain engagement du sujet vis-à-vis d'un objectif, la planification nécessaire des actions pour arriver à cet objectif, et l'aspect matériel de la réalisation du projet.*[17]

La mise en projet apparaît dans de nombreuses disciplines comme un élément favorisant l'éveil considérable de la motivation des élèves, qui, adoptant une posture active d'apprentissage,

16 Concept développé par Bruner, Jérôme dans son ouvrage *Le développement de l'enfant, savoir faire : savoir dire*, Presse Universitaire de France - PUF, 13 mai 2001, 320 p.

17 Reverdy, Catherine, « Des projets pour mieux apprendre ? », *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°82, février 2013, en ligne : http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr (consulté en mars 2018).

appréhendent un processus de travail inscrit dans un temps long, et déterminé par un objectif précis : une réalisation concrète marquant la finalité du projet. Ainsi, aspirant à produire des textes présentés comme « aboutis », les élèves se voient imposer des contraintes d'écriture plus nombreuses, exigeant alors le retour sur les premiers jets produits par la pratique de la réécriture, menant à de multiples ajustements progressifs, témoins de l'évolution de leur pensée singulière.

1.2 Le projet d'écriture : Écrire, réécrire, se faire auteur.

Durant l'année ont été conduits quatre projets d'écriture, dont les tâches finales étaient respectivement les suivantes : écrire son autoportrait, rédiger un texte narratif à la suite d'un incipit donné, décrire une salle imaginaire de la chocolaterie Wonka puis y associer une confiserie fabriquée (D'après l'étude de *Charlie et la Chocolaterie*[18]), et écrire un poème à structure répétitive. Ces différentes séquences, à travers des phases de planification de l'écrit, de retour sur l'écrit initial, de réécriture et de révision de texte, ont donné lieu à des réalisations variées : édition de textes tapuscrits par les élèves, oralisation de l'écrit abouti ou encore élaboration d'affichages.

Ces quatre projets, dont la réussite à été variable, se sont inscrits comme témoins des apprentissages des élèves en écriture, en regard de l'évolution de mes pratiques au cours de l'année. La mise en place de ces quatre séquences a alors mené à la pratique systématique de la réécriture des premiers jets des élèves, aspirant à la réalisation de textes « aboutis » - aspiration dont les délimitations mouvantes permettent de penser les productions de textes comme étant inscrits dans un processus de maturation permanente. En conséquence, le texte que l'on nomme ainsi abouti ne revêtirait que le statut de capture d'un moment, dont le caractère finalisé ne saurait lui-même être défini. Mon propos visera alors à définir les contours, les enjeux et les accompagnements nécessaires à cette notion fondamentale qu'est la réécriture lors de la mise en place de projets d'écriture.

18 Roman : Dahl, Roald, *Charlie et la chocolaterie*, Gallimard Jeunesse, 17 janvier 1964, 195 p.

Long métrage adapté du roman : Stuart, Mel, *Charlie et la chocolaterie*, 1971, 100 min.

1.2.1 La réécriture : fondements théoriques.

> *Réécrire un texte, ça n'est pas le corriger. Ce n'est pas l'améliorer. C'est le penser et l'écrire à nouveau en poursuivant la réflexion sur le noyau sémantique de départ. C'est le remettre en mouvement sur tous les plans.*[19]

A travers cette définition, Dominique Bucheton nous invite à penser l'écriture dans une perspective diachronique, en transposant alors notre attention « de l'écrit vers l'écriture, de la structure vers les processus, du texte vers l'avant-texte »[20]. De façon significative, cette tentative de définition de la réécriture passe avant tout par une mise en opposition de celle-ci avec la révision de texte, polarisée sur les corrections orthographiques et syntaxiques, qui, si nécessaires soient-elles, se manifestent comme un retour sur l'écrit traduit en terme de vérifications-rectifications, alors même qu'à travers la réécriture, les vérifications se font redécouvertes, et les rectifications, évolutions.

Ainsi, l'écriture est à penser comme un *processus* : en opposition à la conception unilatérale de l'écriture en tant que traduction d'une pensée par les mots, elle semble se manifester davantage comme un mouvement d'aller-retour permanent entre cette pensée et la mise en mots. « L'écriture est un travail, […] impliquant remords, ratures, ajouts à l'infini […] au terme duquel la pensée d'abord absente ou informelle ou encore imprécise trouve ses contours »[21] pouvons-nous lire dans *Vers une écriture littéraire*, ouvrage dirigé par Catherine Tauveron. Ainsi les élèves procèdent-ils à de perpétuels ajustements, à de complexes démarches cognitives d'autorégulations entre la rédaction du premier jet et la mise en forme du texte abouti. Ici prennent donc toute leur importance les écrits préalables, aspirants à être réinvestis, densifiés, épaissis ou encore complexifiés pour se faire textes aboutis.

1.2.2. Adopter une posture d'auteur.

La maîtrise progressive du retour sur la pensée par les mots (corrélation dont les facteurs sont interchangeables, l'écriture nourrissant la pensée autant que l'évolution de la pensée accompagne les mouvements du texte) participe de la construction d'une certaine *posture d'auteur.* Il semble ici fondamental de ne plus seulement considérer l'élève en tant que sujet scripteur, terme semblant faire

19 Bucheton, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2015, 304 p., p.39

20 *Ibid.,* p.37

21 Tauveron, Catherine, Sève, Pierre, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la PS au CM*, Paris, Hatier, 2005, (216 p.), chap. 4.

référence à l'unique maîtrise du geste graphique, ni en tant que simple sujet producteur de texte, formule conférant à l'élève une position d'exécutant, niant son aptitude à mettre en mots la singularité de ses propos et à penser le futur lecteur. Il s'agit alors d'affirmer la capacité de chaque élève à exprimer une intention esthétique déterminée, complexe démarche métacognitive se manifestant dans l'anticipation des effets produits sur le lecteur. Ainsi l'élève-auteur est amené à «prendre du recul par rapport à ses propres textes, […] à endosser la responsabilité de ses écrits et [à] en mesurer les effets»[22]. A travers la réécriture, manifestée par des ajustements progressifs et par l'épaississement sémantique d'un écrit, l'élève investit alors véritablement sa posture d'auteur, afin de faire coïncider ses choix rédactionnels avec la visée esthétique qu'il envisage.

Si dans les programmes d'enseignement de 2002, 2008 ainsi que 2012 pour le cycle 3, le terme «auteur» n'apparaît que pour désigner des *écrivains* (terme désignant ici un artiste qui écrit des ouvrages littéraires), le programme d'enseignement de 2015 s'empare de cette problématique profondément actuelle pour réaffirmer le statut de l'élève-auteur. Est alors ainsi intitulée une compétence à développer durant le cycle des approfondissements : «construire une posture d'auteur»[23], formule manifestant ce changement significatif de paradigme. Au sein de ce texte prescriptif, les occurrences de ce terme sont nombreuses. «Au cycle 3 », peut-on lire dans le paragraphe introduisant le domaine « Écriture », « les élèves affirment leur posture d'auteur et sont amenés à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture»[24].

Ainsi, cette valorisation de l'*intention* dans l'écriture confère à l'élève sa capacité à anticiper son « lecteur modèle »[25] par la quête visée esthétique recherchée, et à s'y référer avec exigence afin de procéder à des ajustements systématiques pour donner au texte final la forme la plus aboutie. Au cours de l'année, cette dimension a pris une importance exponentielle lors des projets d'écriture, pour aboutir progressivement à une définition de la visée du texte produit avant même sa

22 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ressource d'accompagnement du programme de français de 2015, « Enseigner l'écriture au cycle 3 - Quelques principes » *Eduscol*, Mars 2016, en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1_RA_C3_Francais_Ecriture_Quelques_principes_591066.pdf (consulté en février 2018).

23 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « Annexe 2 du bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 – programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 (consulté en février 2018).

24 *Ibid.*

25 Eco Umberto, *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, 1979, 315 p.

conception, lors de la dernière séquence d'écriture (visée définie à travers des questionnements lors de la phase de planification, tels que : « Ton texte va-t-il faire rire ? Faire peur ? Émouvoir ? Raconter une histoire ? Donner des informations au lecteur ?, etc...). Il s'agit alors pour l'élève d'effectuer un transfert progressif vers le lecteur, afin de pleinement investir sa posture d'auteur. Certains élèves, ayant distinctement cerné les enjeux de cette dimension de l'écrit, s'en emparent alors pour se saisir de la liberté accordée par les mots et déjouer quelque peu les codes de l'écrit scolaire, comme en témoignent quelques textes produits[26], que j'analyserai ultérieurement, dans lesquels les élèves en question investissent pleinement leur posture d'auteur par l'anticipation même de leur futur lecteur.

1.3 Accompagner la réécriture : le rôle de l'enseignant.

1.3.1 Posture de l'enseignant.

Affirmer la posture d'auteur des élèves nécessite également de l'enseignant qu'il adopte une posture appropriée, elle-même cependant distincte du statut de lecteur désintéressé qu'il emprunte lors des relectures de textes libres. Ici, il s'agit davantage de doubler son statut de correcteur d'une posture de lecteur attentif, capable de mesurer les effets produits par le texte mais également de dégager des axes à réinvestir afin que le texte puisse donner à entendre à chacun la richesse sémantique que l'enseignant peut y deviner. Il se voit alors refuser de ne considérer que les dimensions normatives du texte rédigé – auquel cas la posture adoptée serait assimilable à celle d'un correcteur aspirant à rectifier d'éventuelles erreurs, qu'elles soient de l'ordre de l'orthographe, de la syntaxe, ou encore de la cohésion textuelle – pour être à l'écoute de la singularité de l'écrit, et ainsi appréhender au mieux la variété des dimensions du texte proposé par l'élève. Cette « attitude souple » est ainsi préconisée, apparaissant comme « une condition nécessaire pour l'analyse fine des écrits des élèves, analyse elle-même nécessaire pour la formulation de consignes de réécriture adéquates et efficaces. »[27]

26 Voir annexe 13 p.47.

27 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ressource d'accompagnement du programme de français de 2015, « Enseigner l'écriture au cycle 3 - Réécrire : principes et tactiques », *Eduscol*, Mars 2016, en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/10/3/18_RA_C3_Francais_Ecriture_REECRIRE_591103.pdf (consulté en mars 2018).

1.3.2 Accompagner la réécriture.

La complexité de l'accompagnement de la réécriture m'est apparue lors de la mise en place des différentes séquences d'écriture. Elle semble se situer dans le subtil équilibre à saisir entre valorisation de la singularité d'un écrit et dégagement de caractéristiques communes à tous, intrinsèques au type de texte attendu. De plus, de par son caractère distinct de l'unique révision linguistique, les critères guidant la réécriture ne sont nullement normés, et son accompagnement nécessite donc de l'enseignant un guidage de l'élève vers un épaississement sémantique qui lui sera propre et dont il sera, en définitive, l'auteur.

La phase de planification occupe alors une place considérable, portée par son aspect sécurisant pour les élèves, qui, guidés dans la recherche d'idées, dégagent les principaux éléments qui apparaîtront dans leurs écrits. Son importance est à inscrire dans le processus de réécriture, car les élèves, s'ils y impliquent leur singularité par la prise d'initiative, voient cette implication amoindrie au regard de la rédaction elle-même, ces éléments étant pour la plupart amenés à évoluer, enrichis par la mise en mouvement du texte.

Afin de rendre effective la concrétisation des principes et enjeux théoriques de la pratique de la réécriture, des ajustements progressifs m'ont été nécessaires au cours de l'année. En effet, lors de la mise en place de la deuxième séquence d'écriture[28], centrée sur l'écriture narrative, j'ai proposé aux élèves un enrichissement autonome de l'intégralité de leur premier texte, à partir de critères listés. Or, les différents écrits étant de longueurs et de complexités narratives hétérogènes, la réécriture a parfois été longue et fastidieuse, notamment pour les textes dont le tissu sémantique semblait être le plus riche.

Face à ce constat, lors de la troisième séquence d'écriture proposée[29], menée en parallèle de l'étude du roman *Charlie et la Chocolaterie*, j'ai orienté la réécriture vers certains aspects du texte uniquement, dégagés d'après la confrontation avec le texte littéraire de référence[30]. Une évolution des textes des élèves d'un point de vue qualitatif a alors accompagné l'évolution de mes pratiques d'accompagnement de la réécriture. En effet, l'enrichissement sémantique a été manifeste pour l'intégralité des textes des élèves, lorsque dans la deuxième séquence, la réécriture n'avait menée pour nombre d'élèves qu'à de minimes modifications formelles. Je m'appuierai ici sur deux textes[31],

28 Séquence développée en annexes, p.41.

29 Séquence développée en annexes, p.42.

30 Démarche développée en partie 2.2, p.21.

31 Voir annexes 14 et 15 p.48.

produits par la même élève, dont l'un (texte B) est le réinvestissement de l'autre (Texte A) et présente une réécriture des passages descriptifs. Si le deuxième texte produit est plus important de par sa longueur, il révèle également une évolution significative du point de vue sémantique. Nous voyons apparaître dans le texte A une description assez brève de la salle présentée, dans lequel l'élève nous indique sa couleur, les matières présentes (« bois », « fer »), la présence d'ouvriers. Lors de la réécriture, l'élève a réorganisé les éléments dans le texte, en a ajouté certains (« il y a une machine grise dans le fond de la salle, un tapis au centre de la salle »), et précise certains éléments (les « ouvriers » deviennent des « Rousqui-Rousqua », qui sont en nombre défini et décrits précisément). Ces éléments participent alors de la précision progressive de la description, et de l'appropriation véritable par l'élève de cette notion. Nous remarquons également la suppression de certaines mentions, notamment le nom donné à la pièce décrite, élément probablement jugé non pertinent par l'élève, et qui témoigne des mouvements de la pensée, guidant ceux du texte, amenés à évoluer entre deux temps d'écriture.

De plus, m'est apparue fondamentale l'importance du temps laissé à chacun pour épaissir et complexifier son texte – pratique lors de laquelle le recul sur sa propre production est nécessaire, et ne semble pouvoir être efficiente lorsqu'une unique réécriture est proposée à un moment imposé. Lors de la séquence visant à décrire une salle imaginaire de la chocolaterie Wonka, ainsi qu'à y associer une confiserie fabriquée, les réécritures ont non seulement été plus guidées que dans la séquence précédente, mais également plus nombreuses, et proposées sur des temps plus réguliers. Ainsi les élèves ont-ils pu mieux investir ces séances de façon personnelle, certains temps de classe étant, selon les individus, davantage propices à une pensée plus féconde, pensée elle-même imprégnée de ces mécanismes par la récurrence des moments d'écriture.

Ainsi, dégager des axes de réécriture précis pour les élèves (passages descriptifs, marqueurs de l'énonciation, dialogues, etc...) permet d'écarter les risques de surcharge cognitive provoquée par la multiplicité des mécanismes intellectuels mis en œuvre dans la réécriture, mais également de les guider vers l'auto-évaluation de l'évolution de leur texte, axe que je développerai ci-après. En revanche, cela nécessite de l'enseignant qu'il s'adapte à la singularité de chaque texte. En effet, afin de rendre efficaces ces aides, une démarche d'individualisation de l'accompagnement semble devoir être mise en œuvre, parallèlement à la permanence de consignes données collectives, afin que chacun puisse progresser au sein de l'espace rigoureusement délimité par l'objectif visé.

La notion d’intention esthétique, conférant à l'élève sa posture d'auteur et révélant la dimension pragmatique de tout écrit, rend manifeste le lien entre écriture et lecture. En effet, c'est à

travers sa lecture que tout écrit se révèle. Néanmoins, cette relation cause/conséquence m'est apparue comme pouvant également être doublée de son contraire, l'hypothèse émise étant la suivante : mise au service de l'écriture, la lecture semble pouvoir participer de l'amélioration des textes des élèves d'un point de vue qualitatif, à travers leur confrontation à la dimension esthétique des œuvres littéraires.

2. La littérature au service de la production d'écrit.

2.1. Le texte littéraire comme modèle : de l'inspiration au risque de standardisation des productions.

2.1.1 Amorcer l'écriture par la lecture littéraire.

Lors de la première séquence d'écriture de l'année[32], les élèves avaient comme tâche d'écrire leur autoportrait afin d'en faire des affiches, illustrées par leur soin. La littérature est alors intervenue au sein de cette séquence, l'étude de l'œuvre *Le petit prince*[33] se faisant amorce du projet d'écriture. Lors d'une séance de lecture, axée sur l'épisode relatant la rencontre entre le narrateur et le personnage éponyme[34], les élèves avaient à relever les différentes caractéristiques composant un portrait, celui du petit prince se faisant support du projet d'écriture. La démarche proposée est donc à distinguer d'un exercice d'« écriture à la manière de » : ici l'écrivain n'est pas à considérer comme modèle, à la différence du texte lui-même, qui, en tant qu'écrit indépendant, se fait objet d'inspiration en vue de l'écriture.

Le texte littéraire a ainsi été utilisé dans la phase de planification de l'écrit : en relevant les différents critères à faire apparaître dans les productions, l'objectif était de guider les élèves lors de cette phase pré-rédactionnelle, afin d'écarter tout risque de blocage lors de la phase de rédaction en elle-même. La démarche développée tient donc de la mise en recherche des élèves, l'écrit de référence empruntant alors temporairement le rôle de l'enseignant pour se faire acteur de l'étayage, et s'affirmer comme une « démonstration »[35] de la tâche à réaliser. En effet, il s'agit ici de présenter

32 Séquence développée en annexes, p.40.

33 De Saint-Exupéry, Antoine, *Le petit prince*, Gallimard, 1943, 120 p.

34 *Ibid.*, Chapitres II et III.

35 Une des fonctions d'étayage développées par Bruner, Jérôme dans son ouvrage *Le développement de l'enfant, savoir faire : savoir dire*, Presse Universitaire de France - PUF, 13 mai 2001, 320 p., p.279.

à l'élève une réponse « idéale » à cette dernière, afin que la dimension modélisante de l'écrit littéraire mène l'élève vers une conduite mimétique.

En revanche, lors du relevé des différentes caractéristiques constituant le portrait du petit prince (présentes dans le texte ainsi que dans l'illustration réalisée par Antoine de Saint-Exupéry), critères par la suite enrichis par les apports des élèves, j'ai involontairement mis en avant un certain ordre d'apparition des éléments descriptifs constituant un portrait, à savoir : Nom, âge, lieu d'habitation, caractère, portrait physique, loisirs. Cette organisation des éléments ainsi déterminée semble alors être apparue aux élèves comme constitutifs de la tâche à réaliser, et a revêtu pour les élèves une importance que je n'ai su anticiper, se faisant modèle auquel se conformer dans leur propres productions.

2.1.2 Des bienfaits de l'étayage aux dérives normalisantes.

La présentation aux élèves d'un écrit littéraire en amont du premier jet semble avoir eu un impact positif pour certains, facilitant l'entrée dans l'écrit par le relevé de critères précis, ces derniers prenant la forme d'attendus explicites. En revanche, si l'écrit de référence a pu être source d'inspiration pour certains élèves, la présentation de textes littéraires avant même la première phase rédactionnelle, et plus encore le relevé de critères à faire apparaître dans leurs propres textes, a positionné les élèves dans une simple posture de producteur de texte, répondant aux attentes sans engager d'intention personnelle. Cette démarche est ici entrée en opposition avec la possibilité pour les élèves d'investir pleinement leur posture d'auteur. En effet, si cette confrontation à la littérature semble *a priori* pouvoir donner aux élèves l'occasion de nourrir leurs textes d'une certaine richesse stylistique, ainsi que de l'atmosphère dégagée par une œuvre, cela restreint également considérablement l'espace de liberté qui leur est accordé, ne leur permettant pas d'investir des propositions véritablement personnelles à travers l'écrit.

La limite est donc la suivante : par la pratique du mimétisme, le champ des possibles des élèves a été considérablement amoindri, le texte proposé ainsi que la liste des caractéristiques relevées se faisant unique modèle à atteindre. Si certains élèves, par la solidité de leur posture d'auteur déjà pleinement investie, ont été capables de s'abstraire de la rigidité du cadre inconsciemment imposé, la plupart des textes produits manquent de créativité. En effet, la capacité des élèves à concevoir des idées originales et variées est ici entrée en résistance avec leur volonté du respect de la consigne, elle-même restreinte par l'étayage prématuré. Ici, seuls 7 élèves sur 26 ont entrepris de s'écarter de l'ordre d'apparition des éléments proposé par la consigne, pour investir leur

autoportrait de façon personnelle. Ainsi apparaît ici l'impact considérable de la dimension normative du texte littéraire, et plus encore celui produit par la dimension restrictive d'un étayage trop anticipé, qui, leur étant présentés comme unique modèle à suivre, entravent leur capacité à mesurer le degré de liberté accordé. Les élèves, n'ayant pas eu l'occasion de rédiger un premier jet individuel qui aurait été enrichi *a posteriori*, se sont vus dépossédés de leur habilité à se faire auteurs de leurs propres textes, à travers une démarche par laquelle toute implication de singularité était entravée.

Face à ce constat, il m'a fallu appréhender différemment l'apport de la littérature dans les projets d'écriture proposés à mes élèves, afin que les écrits de référence nourrissent leur pensée et se constituent comme une aide à l'épaississement sémantique, tout en se faisant vecteurs de l'affirmation de la singularité de chacun à travers l'écrit, permettant d'investir pleinement une posture d'auteur.

2.2. Le texte littéraire comme outil de résolution de problèmes.

Afin de pallier les limites analysées précédemment, il m'a été nécessaire de procéder à des ajustements quant aux modalités d'introduction de la littérature dans les séquences d'écriture. Ainsi la démarche développée ci-après propose-t-elle de confronter les élèves à des textes littéraires, non pas à des fins d'écriture, mais à des fins de réécriture. Les écrits de référence interviennent alors ici « en aval, comme un répertoire de réponses possibles à des questions que les élèves se sont posées en s'essayant à l'écriture. »[36]

2.2.1 L'écrit de référence, un cadre au service de l'émulation rédactionnelle.

Lors du troisième projet d'écriture de l'année[37], l'apport de la littérature s'est imposé de lui-même, car la tâche d'écriture était fondée sur le roman *Charlie et la chocolaterie*. J'ai alors décidé, afin de laisser aux élèves la possibilité d'investir pleinement leur posture d'auteur et se saisir de façon personnelle de la consigne, de faire intervenir le texte de référence en aval du premier jet

36 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ressource d'accompagnement du programme de français de 2015, « Enseigner l'écriture au cycle 3 – Prendre en compte les normes de l'écrit », *Eduscol*, Mars 2016, en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/93/8/17_RA_C3_Francais_Ecriture_norme_ecrit_591938.pdf (consulté en février 2018).

37 Séquence développée en annexes, p.37.

produit. Cette démarche a ainsi été envisageable, car les élèves, ayant lu l'œuvre en amont d'une séquence prévue parallèlement en lecture, étaient familiers de l'univers développé par l'auteur. Ainsi ont-ils dans un premier temps planifié leur écrit, en fonction de la consigne donnée (décrire une salle imaginaire de la chocolaterie Wonka et y associer une confiserie fabriquée). Cette phase pré-rédactionnelle a alors facilité l'entrée dans l'acte d'écriture pour chacun, ainsi la première mise en texte de leurs idées est-elle seulement apparue dans un second temps.

La littérature est ainsi intervenue, après la rédaction d'un premier jet, dans une volonté similaire à celle développée précédemment, consistant en un relevé de caractéristiques constitutives d'un texte afin d'en nourrir son propre écrit. En revanche, la différence intervient dans le statut que revêt le texte littéraire. En effet, il s'agit ici de mener les élèves, à travers la confrontation avec un écrit de référence, à un épaississement de leur premier texte, l'écrit littéraire étayant alors la tâche à réaliser, par le « maintien de l'orientation »[38], ainsi qu'à travers la « signalisation des caractéristiques dominantes »[39]. Ces procédés occupent respectivement les fonctions suivantes : faire en sorte que l'élève se centre sur la tâche qui lui est demandée pour conserver l'objectif initialement fixé, et lui faire prendre conscience de l'écart existant entre ce qui a été produit et ce que les attendus visent à faire produire.

J'ai donc proposé à mes élèves, ainsi que le préconise le groupe de recherche EVA, des activités de tri et de recherche menées en lecture « dans une démarche de résolution de problèmes, [davantage] que dans une perspective de construction *a priori* des caractéristiques d'un type »[40], afin de pallier les éventuelles « dérives normalisantes »[41] décrites précédemment. Premièrement, j'ai orienté les activités vers l'enrichissement des passages descriptifs des salles inventées par les élèves. Les salles de la chocolaterie imaginées par Roald Dahl étant nombreuses, les élèves ont ainsi pu relever les caractéristiques communes des descriptions de lieux présentes dans ce texte. Ainsi le texte de référence a-t-il pu répondre aux problèmes auxquels les élèves se sont vus individuellement confrontés, car ces derniers, alors placés en position de lecteurs, ont pu anticiper leur propre « lecteur modèle ». Chaque élève a donc pu prendre conscience des éléments manquants à leur description, en étant confronté à une description « experte » menant à une véritable visualisation du lieu décrit par le lecteur, et enrichir leur texte de ces éléments lors d'une réécriture. C'est alors à

38 Une des fonctions d'étayage développées par Bruner, Jérôme dans son ouvrage *Le développement de l'enfant, savoir faire : savoir dire*, Presse Universitaire de France - PUF, 13 mai 2001, 320 p., p.277.

39 *Ibid.*

40 Groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette Éducation, 1996, 263 p., p.98.

41 *Ibid.*

travers cette même démarche qu'ils ont pu épaissir le passage de leur texte initial dans lequel ils décrivaient la confiserie imaginaire initialement inventée.

Les conséquences relevées sur les productions d'élèves sont les suivantes : l'appropriation de la consigne a été plus aisée, par la part de liberté qui leur a été accordée dans un premier temps, en amont d'un cadrage plus approfondi autour de l'objectif visé. De plus, de par leur connaissance préalable de l'univers développé par l'auteur, tous ont réussi à entrer dans la tâche aisément. La conséquence la plus significative s'est manifestée à travers des propositions considérablement plus personnelles, mettant en exergue de véritables différences interindividuelles, ne serait-ce que dans la structure du texte produit. En effet, si 10 élèves ont choisi de faire intervenir la description de la salle inventée en amont de la confiserie qui y serait fabriquée, 7 ont adopté la démarche contraire, et 9 ont entremêlé ces éléments dans l'écrit produit, répartition dont l'équilibre était moins prégnant lors de la rédaction de leur autoportrait. Ces différences notables semblent alors provenir du fait que l'apport de l'écrit de référence a ici été inscrit dans un processus d'enrichissement de texte, et non mis au service d'une production initiale visant à une pratique de mimétisme, mimétisme dont la portée ne saurait être efficiente de par l'écart inévitable entre un écrit littéraire d'écrivain et un écrit d'élève. Le transfert vers la simple posture de producteur est alors nécessairement évité car le premier texte écrit ne demande ici qu'à être enrichi à travers une démarche d'épaississement propre à chaque élève, déterminé par les maladresses du premier écrit lui-même, dont les élèves se sont fait véritables auteurs.

Le texte littéraire a donc ici permis de répondre aux problématiques personnelles de chaque élève, et de se faire support d'une aide différenciée, différenciation elle-même suscitée par l'hétérogénéité des premiers textes, profondément singuliers. J'illustrerai ce propos en prenant comme exemple l'enrichissement de la description du lieu inventé par chaque élève : si certains avaient axé leur description sur les objets présents dans cette pièce sans en décrire la structure globale, d'autres avaient choisi de localiser précisément cette salle imaginée dans la chocolaterie, sans en décrire le contenu. Ainsi, confronté à une description littéraire d'une pièce de la « Chocolaterie Wonka » par son créateur, chacun a pu identifier les éléments manquants au sein même de son texte, et complexifier ce dernier à travers une démarche esthétique profondément personnelle.

2.2.2 Variété des écrits de référence : variété des écrits produits.

En revanche, afin que cette démarche d'enrichissement de l'écriture littéraire par la lecture littéraire soit pleinement efficiente, les situations de lecture nécessitent que les élèves soient confrontés à un nombre de textes plus important, dont les caractéristiques communes sont manifestes, tout en conservant leur singularité stylistique, thématique, ou encore structurale. Durant les deux séquences analysées précédemment, un unique texte de référence a été proposé aux élèves, ne leur permettant pas une pleine considération de la variété des possibles littéraires, et restreignant une notion (le portrait, la description d'un lieu) à une unique appropriation de celle-ci par un écrivain. Cela m'a donc mené, lors de la conception de la quatrième séquence d'écriture, à varier le dispositif utilisé et à confronter les élèves à un nombre plus important de textes, relevant d'un même genre littéraire, afin d'éviter l'écueil de « généralisation abusives à partir de l'observation de textes en nombre restreint […], quand l'interaction lecture/écriture suppose la durée, la constance, et la multiplicité des expériences de lecture »[42]. Ce projet d'écriture était basé sur la pratique de l'écriture poétique, genre littéraire intrinsèquement mouvant de par sa dimension protéiforme, d'une grande richesse cependant du point de vue expérimental. La consigne d'écriture était alors la suivante : écrire un poème à structure répétitive. D'autres éléments étaient également attendus, reposants sur la structure canonique du genre poétique, à savoir la présence de strophes, de vers et de rimes. Après un premier jet élaboré par chaque élève, je leur ai proposé un corpus d'écrits poétiques à structure répétitive[43], afin que s'appuie sur ces derniers l'enrichissement de leurs textes respectifs. Ainsi les élèves ont-ils pu découvrir la variété de structures répétitives envisageables, et nourrir leur propre texte de la variété de ces écrits de même nature générique. Leurs textes ont donc évolué considérablement, au regard des deux séquences précédentes : cette démarche a mené à des propositions plus personnelles encore, les textes ayant amplement gagné en originalité, exploitant des thèmes, des usages de la rime et des structures répétitives d'une très grande variété.

En conclusion, la littérature est un outil extrêmement riche du point de vue de sa relation indissociable de l'écriture, participant de la construction d'une posture d'auteur chez les élèves, à travers leur confrontation avec la dimension esthétique des œuvres de référence. Cependant, elle doit être utilisée à sa juste mesure et avec précaution, afin que la littérature se mette au service de la créativité des élèves, là où la frontière est ténue entre accroissement de leur espace de liberté et

42 Tauveron, Catherine, Sève, Pierre,*Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la PS au CM*, Paris, Hatier, 2005, 216 p., chap. 2, p.12.

43 Corpus composé des textes suivants : Charpentreau, Jacques, *La réunion de famille*, 1976 – Bosquet, Alain, *La trompe de l'éléphant* – Desnos, Robert, *Une fourmi de dix-huit mètres*, 1970 – Moreau, Jean-Marc, *J'voudrais*, 1992 – Rousseau, Geneviève, *J'écris* – Carême, Maurice, *Avez-vous vu ?*, 1978.

réduction considérable du champ des possibles par la dimension normative des œuvres littéraires. Ainsi, à la suite d'ajustements successifs de mes pratiques, visant à faire de l'écrit de référence une véritable aide et non une entrave à l'écriture littéraire, certains textes d'élèves ont été entièrement repensés du point de vue stylistique ou thématique, entre la rédaction du texte initial et sa forme aboutie, conséquence se manifestant comme témoin de l'ampleur des mouvements de la pensée, accompagnant les variations du texte nourries par l'enrichissement littéraire.

3. Repenser l'évaluation des écrits.

S'intéresser à l'enseignement de l'écriture implique nécessairement de se préoccuper au même titre de son évaluation. Il convient tout d'abord de donner à cette pratique, systématique à tout apprentissage, le statut qui lui revient. L'évaluation, si elle revêt une importance capitale dans les représentations pour les élèves et leurs parents, soucieux de l'évolution scolaire de leurs enfants, endosse avant tout le statut d'indicateur pour l'enseignant, qui, tendant vers l'objectivité, lui permet de mesurer les acquis de ses élèves afin de rendre efficaces ses enseignements futurs. En effet, en procédant à une évaluation à un moment déterminé d'une séquence d'apprentissage, cette dernière constitue un repère nécessaire à la mise en place de toute démarche d'accompagnement de l'élève, démarche qui se veut adaptée au processus d'acquisition de certaines compétences. L'évaluation, davantage qu'une cristallisation de savoirs spécifiques à travers un exercice donné, est alors à mettre en relation avec le temps nécessaire au processus de tout apprentissage, et est à ancrer au sein même de celui-ci : elle se fait alors outil d'autorégulation, tant pour l'élève que pour l'enseignant.

En ce qui concerne l'écriture, cette pratique vise à mettre « l'analyse et le traitement des problèmes d'écriture au centre du processus d'apprentissage. »[44]. En outre, de par l'importance de l'implication de tout individu dans l'écrit produit, spécificité même de l'enseignement de cette discipline, l'évaluation positive et bienveillante semble être fondamentale. Afin d'éviter une éventuelle perte d'estime chez l'élève, l'évaluation est alors à considérer à travers le prisme de la valorisation des progrès de chacun.

44 Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette Éducation, 1991, 239 p., p.14.

3.1 Vers une explicitation des critères évalués.

3.1.1 Quelle évaluation pour l'écriture ?

Conséquence de la tâche complexe qu'est l'écriture, invoquant des « savoirs enseignés » au même titre que des « savoirs implicites », m'est apparue capitale à adopter une démarche de transparence vis à vis de l'élève dans l'évaluation. L'évaluation critériée, fondée sur la mesure de l'écart entre un attendu prédéfini et la production d'un élève face à ce dernier, semble alors la forme la plus adéquate à l'apprentissage de l'écriture, en ce qu'elle permet de valoriser les progrès de chacun, à travers une certaine démarche d'individualisation. Les élèves se voient alors confrontés à des critères explicites auxquels se référer à travers une démarche d'autorégulation, explicitation visant à combler quelque peu l'hétérogénéité interindividuelle face aux savoirs implicites de l'écriture, indépendante du cadre scolaire mais dont la portée est considérable au sein même de celui-ci.

Afin de donner du sens aux critères d'évaluation déterminés, j'ai choisi de procéder à une démarche collective d'émergence de ceux-ci par les élèves eux-mêmes, afin que chacun s'approprie les attendus vers lesquels l'évolution de leur texte respectif tend, et que, davantage que de se deviner objets de cette évaluation, ils en soient pleinement sujets. Ainsi, d'après l'étude de la consigne d'écriture, ou suite à une confrontation avec des écrits de références, les élèves, sollicitant leurs connaissances préalables, cherchent les différentes caractéristiques dont la présence est nécessaire à tout texte abouti. Afin d'illustrer ce propos, je m'appuierai ici sur la grille d'évaluation construite collectivement lors de la deuxième séquence de l'année, centrée sur l'écriture narrative, dont la tâche pour les élèves était d'écrire la suite d'une histoire à partir d'un incipit donné.[45] Une fiche outils[46] guidait l'écriture, et la construction de la grille d'évaluation a été menée à partir des caractéristiques de cet incipit, et à travers la représentation qu'avaient les élèves d'un écrit abouti. À la lumière du tableau regroupant les « questions pour évaluer les écrits » proposé par le groupe EVA[47], j'ai alors guidé les élèves dans une démarche de régulation des échanges, en vue d'aboutir à une grille d'évaluation prenant en compte la pluralité des dimensions d'un écrit. Le groupe EVA propose quatre niveaux d'analyse du texte produit, à savoir ses dimensions pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques et matérielles.

45 Voir annexe 28 p.54.

46 Voir annexe 27 p. 54.

47 Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette Éducation, 1991, 239 p., p.57 - Voir annexe 26 p.53.

La grille d'évaluation ainsi construite lors de la deuxième séquence d'écriture proposée aux élèves réinvestit ces éléments. En effet, du point de vue morphosyntaxique, trois critères apparaissent, relevant respectivement de la conformité aux normes orthographiques, syntaxiques, et de la cohésion temporelle, à savoir « J'ai su améliorer l'orthographe de mon texte », « Les phrases sont correctement construites » et « Mon texte final est au présent ». De plus, deux critères relevant de la dimension sémantique du texte ont été dégagés par les élèves, à savoir « Le personnage de Camille a été conservé », « Mon histoire a une fin que le lecteur peut identifier ». Enfin, du point de vue des aspects matériels, voici le critère retenu : « L'écriture est soignée ».

3.1.2 Évaluer l'effet produit : quelles implications ?

Seuls n'apparaissent pas dans la grille d'évaluation proposée à mes élèves des critères relevant de la dimension pragmatique de l'écrit, niveau d'analyse suggéré par le groupe de recherche EVA. En effet, à cette période de l'année, les enjeux de l'écrit n'étaient pas tous explicitement identifiés par les élèves, et la valorisation de l'intention esthétique de chacun n'est apparue dans mes pratiques que plus tardivement. Ainsi, afin de permettre à chacun d'investir sa posture d'auteur et de donner du sens à l'acte d'écriture, j'ai progressivement conféré une importance plus conséquente à la visée du texte produit. Lors de la quatrième séquence de l'année, centrée sur l'écriture poétique, cette dimension de l'écrit est apparue dès la phase de planification du texte[48], permettant à chaque élève de se projeter dans l'acte d'écriture en définissant en amont l'effet recherché par l'écrit à venir. Ces éléments sont alors apparus dans l'évaluation, spontanément amenés par les élèves, sous le critère ainsi déterminé : « Mon texte a une visée définie ».

Si élaborer ainsi une grille d'évaluation avec les élèves permet à l'enseignant de tendre vers l'impartialité, et d'objectiver l'évaluation de cette discipline, discipline elle-même dominée par la manifestation inévitable de la subjectivité, la mise en place d'une éventuelle évaluation de l'effet produit par le texte entrerait ici en résistance avec cette volonté. En effet, les effets produits par un texte se placent du coté du lecteur, lecteur qui se voit alors investir son individualité dans l'appréciation de cette dimension esthétique. Ainsi s'est posé le problème suivant : comment évaluer l'effet produit par un texte sans risquer le glissement vers l'évaluation subjective ? J'ai alors fait le choix, dans une volonté de transférer la notion d'effet produit du lecteur vers l'auteur lui-même, de ne considérer pour l'évaluation que la définition par l'élève d'une visée déterminée, et d'ainsi

48 Voir annexe 29 p.55.

n'évaluer que la tentative d'effet produit, davantage que son aboutissement lors de la lecture. En parallèle, il m'a semblé capital de valoriser, indépendamment de l'évaluation, les réussites face à la dimension esthétique de l'écriture, relevant d'une véritable appropriation de cette pratique ainsi que d'une complexe maîtrise de la projection vers le lecteur.

Je donnerai ici comme exemple un texte d'élève[49], réalisé lors de la phase de réécriture des passages descriptifs du texte initial, au sein de la séquence prenant appui sur le roman *Charlie et la chocolaterie*[50]. Ici, le non-respect de la consigne est manifeste (à savoir enrichir la description par des caractéristiques propres au texte descriptif, elles-même étudiées collectivement en amont), mais le texte produit témoigne d'une véritable appropriation par l'élève des codes textuels. En effet, nous relevons un certain usage de la ponctuation visant à l'installation d'un suspense progressif (points de suspension, accumulation de points d'exclamation), l'emploi du registre comique, ou encore l'utilisation de procédés visant à inclure le lecteur dans la diégèse même par l'usage d'une apostrophe à celui-ci (« Entracte du lecteur, et ne trichez pas ! »). Ce texte, à travers ces quelques expérimentations stylistiques, produit alors des effets intentionnellement définis. Ainsi, face à cet écrit, ne considérer que le non-respect des consignes aurait conduit à nier la posture d'auteur ici pleinement investie par l'élève, et à dévaloriser son appropriation des procédés visant à traduire son intention esthétique. Si le non-respect des consignes a alors été souligné, j'ai cependant décidé de valoriser cette prise d'initiative, afin qu'elle puisse s'affiner en se déployant dans des écrits futurs au sein même du cadre délimité par les différentes consignes d'écriture.

3.2. Auto-évaluation, co-évaluation ; autonomie et diversité des postures : auteur, lecteur, auditeur.

3.2.1. L'auto-évaluation : se faire correcteur pour mieux être auteur.

Afin de servir le processus de réécriture, d'autres formes d'évaluation que celle à laquelle procède l'enseignant peuvent être envisagées. L'auto-évaluation est une des pratiques mises en place avec mes élèves cette année, en vue du développement de leur autonomie. Le terme « évaluation » est ici à comprendre en son sens premier, qui ne saurait être assimilé à une quelconque forme de notation, ni à un jugement relevant d'une appréciation dichotomique d'un travail en terme d'Acquis/Non acquis, mais à une estimation par son auteur d'un écart, écart mesuré d'une part entre

49 Voir annexe 13 p.47.

50 Séquence développée en annexes p.42.

l'intention esthétique et les effets produits par le texte, et d'autre part entre les éléments de la consigne et le transfert de ces derniers dans un texte. Si l'écart entre l'intention esthétique et l'effet produit peut se rendre aisément manifeste par la présence d'autrui (un lecteur, un auditeur), la mesure de l'écart au respect de la consigne nécessite en revanche d'être guidée par une explicitation des attendus, afin que l'élève puisse procéder à une démarche d'autorégulation.

Afin que l'élève puisse procéder à l'auto-évaluation de son écrit, nous nous appuyons sur la grille d'évaluation élaborée collectivement, lui permettant de procéder au retour sur son propre texte. L'adoption temporaire par l'élève d'une posture de lecteur-correcteur lui permet alors d'opérer un réinvestissement plus efficient de sa propre posture d'auteur lors de la réécriture. Ainsi, à l'aide des critères à faire apparaître dans son texte abouti, l'élève procède d'une relecture attentive et ciblée de son texte initial.

Je m'appuierai ici sur deux exemples, relevant de deux processus différents d'évolution de textes, résultant d'une auto-évaluation ciblée par les élèves en question[51]. Ces réécritures ont été menées au sein de la séquence visant à l'écriture d'un poème à structure répétitive[52]. Nous remarquons ici que l'élève A, lors de la relecture de son texte initial, n'a relevé qu'un léger écart à la consigne, à savoir l'absence de rimes (absence indiquée par une croix figurant au coté du critère désigné). Ainsi, si l'évolution de son texte est moindre, il n'en est pas moins efficient : l'élève a procédé à un ajout d'éléments afin de faire correspondre les sonorités marquant la fin des vers, sans que celles-ci ne relèvent d'une sélection arbitraire. En effet, le choix des termes employés n'a pas été uniquement entrepris en vue de la similitude de leurs sonorités, mais participe également de l'épaississement de la dimension sémantique de son écrit, ainsi les « chiffres comiques » des mathématiques, ou encore les « lettres cachées » du français sont ici des éléments symboliquement significatifs. Cette démarche témoigne d'un travail d'enrichissement mené à partir du noyau sémantique de base, régulé par des contraintes déterminées.

Le processus dont témoignent les textes de l'élève B semble relever d'une autre démarche. En effet, dans son texte initial, elle relève des écarts à la consigne plus nombreux (la mention de l'auteur, la présence de strophes, et l'identification d'une visée). Sa confrontation avec des textes littéraires de même nature générique lui a permis de déterminer *a posteriori* une visée envisagée (à savoir « donner des informations au lecteur » et « faire rire »), suite à quoi elle réinvestit entièrement son premier jet, qui semble alors être inspiré du poème étiologique *La trompe de l'éléphant*, d'Alain Bosquet, dans lequel l'auteur détourne la fonction des caractéristiques physiques

51 Voir annexes 16, 17, 18 p.49 (élève A), Annexes 19, 20, 21 p.50 (élève B).

52 Séquence développée en annexes p.43.

de certains animaux de façon humoristique. S'ajoutant alors au respect des critères imposés, le deuxième texte produit investit une thématique entièrement différente, véhiculée par une structure distincte de celle du premier texte et par une intention esthétique précisément identifiée. Cette réécriture, relevant alors d'une démarche différente de celle adoptée par l'élève A, met en exergue l'impact que peut générer le réinvestissement d'un texte produit dès lors que la liberté laissée à l'évolution de l'écrit est assez importante.

3.2.2 La co-évaluation : mesurer les effets produits par le texte.

Au même titre que l'auto-évaluation, l'évaluation entre pairs, si elle nécessite un guidage important de l'enseignant afin de réguler le caractère qualitatif des échanges, m'a semblé être intéressante du point de vue de la richesse des interactions entre élèves. Afin de procéder à ces pratiques coopératives, plusieurs dispositifs différents ont alors été mis en place.

3.2.2.1 La co-évaluation par la lecture.

Premièrement, en prenant appui sur les ressources pédagogiques proposées par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario[53], qui présente notamment un dispositif de consultation entre pairs en vue d'une réécriture de textes, j'ai décidé de guider mes élèves vers une confrontation de leurs textes entre eux. La lecture de textes d'élèves par les élèves eux-même permet alors, mettant au centre du dispositif la coopération entre pairs, l'échange sur ces textes par le relevé des éléments positifs ainsi que d'éléments perfectibles. Cette confrontation entre pairs m'est apparue bénéfique pour les élèves, qui, affranchis de leur dépendance à la parole du maître, échangent autour de problèmes auxquels eux-mêmes se sont trouvés confrontés et sur des stratégies permettant de pallier ces difficultés.

Sont ici présentées des notes prises par des élèves retraçant les conseils donnés par un groupe sur deux productions[54]. Si dans les deux textes, les élèves lecteurs ont identifié l'absence de mention de l'auteur, élément référant à la dimension pragmatique de l'écrit, les notes des élèves révèlent une réception hétérogène de ces deux textes. En effet, si le texte de l'élève A semble considérablement

53 Ministère de l'Éducation de l'Ontario, TFO, Modules de littératie, 4e à la 6e année, « La littérature au service de l'écriture », *L'@telier*, en ligne : http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=modView.cfm&navID=modView&L=2&modID=33&c=3&CFID=3069814&CFTOKEN=88f1e468ef66fea5-DAD30E79-CE0E-105B-7886A94B0F2750D3 (consulté en février 2018).

54 Voir annexes 22 et 23 p.51.

éloigné de la consigne de par la multiplicité des éléments manquants relevés par les autres élèves (présence de rimes, d'une structure répétitive, de strophes, ou encore de vers), ces derniers lui permettent alors de mesurer l'écart entre son écrit et la consigne donnée, et de procéder, guidé par ses pairs, à une remise en mouvement de son texte afin d'harmoniser sa production avec les attentes déterminées. *A contrario*, le texte de l'élève B, lui, a connu une analyse plus fine, probablement due à son respect plus important des critères attendus. Ainsi, la locution « change de rimes (plus de rimes) », nous permet de comprendre que les élèves lecteurs ont procédé à une analyse davantage stylistique que structurale du texte de l'élève, en lui conseillant de faire varier l'organisation ainsi que la qualité des rimes proposées. En effet, en observant son texte initial[55], nous remarquons que la majorité des rimes présentes sont pauvres (« [e] ») ou suffisantes (« [œʁ] »), et que leur disposition s'assimile à un schéma en rimes plates, faits habilement relevés par les élèves lecteurs, qui, au cours de ces pratiques de co-évaluation, affinent progressivement leur capacité d'analyse d'écrits. Ainsi, ce dispositif semble alors favoriser l'entraide et l'échange d'opinion, aboutissant régulièrement à l'enrichissement mutuel des productions initiales.

3.2.2.2 La co-évaluation par l'oralisation.

Si la co-évaluation par la lecture semble avoir principalement permis de relever les insuffisances structurales et les maladresses stylistiques, la co-évaluation par l'oralisation des textes initiaux s'est également montrée bénéfique dans le processus d'autorégulation. En ce qui concerne la cohérence textuelle et la dimension morphosyntaxique d'un texte, évaluées également dans le processus d'écriture, l'oralisation fréquente des écrits produits peut se faire témoin de l'importance fondamentale du respect des normes linguistiques au sein des activités d'écriture. En effet, la lecture d'écrits inaboutis peut permettre à chacun d'*entendre* les erreurs et d'identifier, pour l'élève lecteur, les ajustements à effectuer. À titre d'exemple, j'évoquerai ici l'usage du passé simple, communément utilisé par les élèves dont la culture de l'écrit dépasse les murs de l'école, qui, dans une volonté mimétique d'appropriation d'effets stylistiques propres à l'écriture littéraire, se heurtent régulièrement aux difficultés de conjugaison de ce temps ainsi qu'à la complexité de la concordance des temps du récit lors de passages narratifs. Ces erreurs de morphologie verbale sont entendues de façon manifeste par les élèves, qui, imprégnés de leurs lectures régulières, sont familiers du système de narration au passé.

De plus, les ambiguïtés relevant de la situation d'énonciation peuvent mener à de réelles difficultés de saisies du sens, ainsi l'oralisation d'un écrit permet à son auteur de prendre conscience

55 Voir annexe 24 p.51.

de manière immédiate que l'effet produit sur le public s'éloigne considérablement de son intention esthétique. Un texte d'élève, présenté en annexes[56], rend compte de ce phénomène. Si une maladresse (le pronom « ils » à valeur anaphorique ne revoyant à aucun antécédent) lui avait été indiquée par une note sur son cahier en vue de la réécriture, l'oralisation en amont de celle-ci a permis de rendre manifeste ces ambiguïtés, dont la portée a été plus importante car verbalisées par ses pairs. Ce dispositif a donc pour objectif de faire prendre conscience aux élèves que la dimension sémantique de leur propos est intimement liée à la dimension formelle du texte, le signifié se faisant traducteur direct des formes employées.

Ce dispositif, à la frontière entre l'auto-évaluation et la co-évaluation, permet donc aux élèves de prendre la mesure immédiate des effets produits par leur texte, et d'ainsi procéder si nécessaire à des ajustements progressifs afin de s'approcher de la visée recherchée.

3.3 Prendre en compte la pluralité des dimensions d'un texte pour évaluer les écrits.

3.3.1 L'évaluation du processus d'écriture.

3.3.1.1 L'évaluation de l'épaississement sémantique.

Pour ce qui est de l'évaluation menée par l'enseignant sur les textes d'élèves, voici ce que constate Dominique Bucheton, mettant en évidence le manque d'importance conférée à la vérité des dimensions d'un texte :

> *La pratique dominante de l'évaluation reste en effet celle des écrits, c'est-à-dire le contrôle du produit fini avec une centration excessive voire exclusive sur les normes, qu'elles soient orthographiques, phrastiques, discursives ou textuelles.*[57]

Face à ce constat, la complexité de cette discipline semble nécessiter un transfert des spécificités de cet apprentissage vers une évaluation adaptée. Afin d'évaluer les progrès de chaque élève dans cette discipline, l'évaluation de l'écriture implique alors de s'intéresser au processus menant au texte abouti, processus lui même défini par les réécritures successives, et d'ainsi procéder davantage à des évaluations formatives qu'à une unique évaluation sommative. S'attacher ainsi à l'amélioration sémantique au sein du processus d'écriture permet alors à l'enseignant d'appréhender la manière dont chaque élève s'est approprié les outils mis à disposition et les démarches d'étayage

56 Voir annexe 25 p.52.

57 Bucheton, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2015, 304 p., p.79

mises en place en vue de l'accompagnement de chacun. Cette attention portée à la genèse d'un écrit permet également la valorisation de la singularité de chaque texte produit.

Aux axes d'évaluation proposés par le groupe EVA, il m'a semblé fondamental d'ajouter un niveau d'analyse relevant de la génétique textuelle, car, le processus d'écriture, s'il est placé au cœur des apprentissages, se devait de voir son importance transférée dans l'évaluation de ceux-ci.Ainsi, les grilles d'évaluations co-construites avec mes élèves[58] sont polarisées autour d'une évaluation du processus d'écriture, davantage que sur la structure du texte abouti. Cela passe alors par l'évaluation des étapes successives à la conception de l'écrit : sa phase de planification, évaluée à travers des critères tels que « Je suis capable d'imaginer des éléments qui seront présents dans mon texte (personnages, événements, fin de l'histoire) », sa phase de première mise en mots, dont le respect à la planification est mis en exergue : « J'ai écrit un premier texte basé sur ces idées », puis, sa réécriture, dont une part plus importante est laissée à l'ampleur des variations du texte, à travers des critères tels que « J'ai fait évoluer mon premier texte en prenant en compte les conseils ».

3.3.1.2 Quelle place pour les normes grammaticales?

Si le cœur de ma réflexion prend ici comme fondement la pratique de la réécriture, ainsi l'épaississement davantage que la révision de textes, cette dernière n'en reste pas moins constitutive de tout écrit abouti. Afin de permettre à mes élèves d'accomplir ce travail fondamental de réinvestissement de leur réflexion par l'écrit, il m'a semblé indiqué d'amener le travail de révision des textes, nécessaire à tout aboutissement d'un écrit, en fin de séquence. Cela permet également de faire en sorte que les difficultés linguistiques ne soient pas pour les élèves une entrave à l'écriture. Si, par la rédaction de textes libres, les élèves ont été accoutumés à faire temporairement abstraction des dimensions normatives de l'écrit au moment de la rédaction elle-même, ces dimensions prennent ici toute leur importance, la finalité des textes aboutis se manifestant dans leur lecture. La dimension pragmatique de l'écrit nécessite donc une régulation du point de vue des normes grammaticales : le rôle de l'enseignant est alors de guider la révision des textes, tout en accompagnant progressivement les élèves vers l'autonomie et l'appropriation des normes de l'écrit.

Au cours des différents projets d'écriture menés, les élèves ont automatisé l'usage d'outils déterminés, supports qui m'ont permis de les accompagner vers une révision autonome de leurs textes (le cahier de références, visant à la vérification des conjugaisons verbales, les affichages de la classe, dédiés aux points de langues étudiés de manière approfondie, ou encore le dictionnaire,

58 Voir annexe 28 p.54.

consacré à la recherche de l'orthographe lexicale des termes employés).

C'est alors à travers cette même perspective qu'est évaluée la maîtrise de la langue dans les travaux d'écriture, évaluation centrée sur le processus d'autorégulation, à travers la mise en avant de ces outils définis. Ainsi s'intitule le critère apparaissant dans les grilles d'évaluation : «J'ai pu améliorer l'orthographe de mon premier texte à l'aide du dictionnaire et du cahier de référence», démarche visant à l'autonomie face à la révision de textes, en vue de développer la conscience orthographique de chacun. Le paradoxe suivant, mis en évidence par le groupe EVA, m'a alors menée à ces pratiques :

> *Plus les élèves écrivent, plus ils font de fautes d'orthographe. Plus ils font de fautes d'orthographe, plus les corrections prennent de temps, moins il y a de temps pour écrire. Moins on écrit, moins on a de raison d'apprendre l'orthographe.*[59]

Ainsi, partant du postulat que même malgré la plus grande vigilance, des erreurs d'orthographe seront toujours présentes, il m'a semblé indiqué de familiariser les élèves à des stratégies leur permettant de repérer leurs erreurs, et à des outils leur permettant de s'autoréguler. J'ai alors choisi d'évaluer leur auto-évaluation ainsi que leur propre autocorrection des aspects linguistiques de leurs textes. Cette démarche se manifeste à travers des questionnements menés en deux temps distincts ; l'élève a-t-il repéré que ce mot était mal orthographié/que cette phrase n'était pas syntaxiquement correcte, puis, l'élève a-t-il modifié son erreur d'une manière adéquate ?

La fréquence de la mobilisation de cette démarche permet alors de systématiser l'usage d'outils et de stratégies d'autorégulation par les élèves, qui, familiarisés à leur utilisation, sont en mesure de s'approprier pleinement les procédures de vérification du respect des normes grammaticales.

3.3.2 L'évaluation du texte abouti.

Enfin, si la pratique de l'évaluation formative est au cœur du processus d'écriture, la mise en projet de cette discipline implique cependant de porter une attention particulière au produit fini. En effet, ce dernier est destiné à être lu, et c'est en son sein que se manifeste la dimension pragmatique de l'écrit comme acte de communication, l'interaction avec autrui étant alors nécessaire pour toute

59 Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette Éducation, 1991, 239 p., p.64.

concrétisation d'une posture d'auteur chez les élèves.

J'ai alors fait le choix, lors des différents projets d'écriture, de porter une attention moindre à l'écrit abouti, tout en préservant l'essence même de son statut. Des critères relevant de l'évaluation sommative composent alors les attendus, eux même spontanément amenés par les élèves, portant sur la silhouette de l'écrit abouti : la propreté de la présentation, la lisibilité de la graphie, ou encore la bonne utilisation de l'outil informatique si utilisé. Si ici, cet aspect de l'écriture n'a pas été mis en évidence, il n'en est pas moins constitutif de l'écrit : en effet, le plaisir de lire passe également par la facilité de décodage d'un texte. Ainsi, soigner la présentation d'un texte abouti participe également du développement de la posture d'auteur chez les élèves, car nécessite une projection vers le lecteur afin d'anticiper l'effet produit par la structure même du texte, effets qui voient leur aboutissement se manifester dans le respect de ces codes textuels, possédant à eux seuls le pouvoir de dupliquer la profondeur sémantique des écrits d'élèves.

CONCLUSION

La réflexion développée dans cet écrit propose de déplacer notre attention, du texte d'élève vers son processus d'écriture. Elle prend comme point d'appui des dispositifs mis en œuvre au sein de ma classe, mais aussi l'adoption de différentes postures, et engage ainsi certains choix didactiques. Si cette réflexion prend source dans les écrits de mes élèves, le développement de cette pensée théorique a également été le fruit de nombreux ajustements dans ma pratique, qui ont alors mené à l'amélioration de leurs textes d'un point de vue qualitatif. Cet écrit vise à explorer les contours de l'enseignement de l'écriture, en mettant en exergue ses spécificités : implication inévitable du sujet écrivant dans l'écrit produit, savoirs implicites, diversité des dimensions d'un texte. Afin de guider au mieux mes élèves dans leurs apprentissages, j'ai fait le choix de me saisir des réflexions menées sur cette discipline singulière pour en nourrir mon enseignement, afin de leur permettre d'investir pleinement leurs écrits.

La pratique de la réécriture m'apparaît alors comme un dispositif efficace à l'amélioration progressive des écrits produits, à plus forte raison si celle-ci est stimulée par la richesse d'écrits littéraires servant de référence. La projection vers le lecteur, à travers la mise en valeur d'une intention esthétique, guide les ajustements successifs au fil des réécritures, afin que les effets produits par l'écrit abouti se confondent avec les effets désirés.

À la suite des différents projets proposés à mes élèves, m'apparaît cependant fondamentale l'importance du temps laissé aux mouvements de la pensée pour prendre toute leur envergure, afin que, guidé par un recul plus important, l'élève soit en mesure d'effectuer un retour efficient sur son texte, qui voit sa dimension sémantique se densifier, se complexifier, s'épaissir à mesure des différentes réécritures. Ainsi me parait-il indiqué, en vue des différents dispositifs proposés durant cette année scolaire, de laisser aux projets d'écriture un temps plus long, afin que l'occasion soit laissée à chacun de revenir sur son texte pour en apprécier les effets à leur juste mesure, en vue du réinvestissement d'une intention esthétique.

En revanche, il me semble que la pratique de la réécriture ne doit pas être considérée comme unique facteur de l'adoption par les élèves d'une posture d'auteur. En effet, un changement de paradigme m'a alors été essentiel : pour laisser aux élèves l'espace nécessaire à l'appropriation des multiples dimensions de l'acte d'écriture, il m'a fallu adopter une posture me permettant d'être à même d'écouter ce que leurs mots donnent à entendre. J'ai ainsi procédé à certaines adaptations dans mon accompagnement des élèves, mais également en ce qui concerne mes pratiques d'évaluation : les singularités de cette discipline impliquent que son évaluation soit fondée sur la bienveillance et

la valorisation des progrès, si minimes soient-ils, afin que le regard posé sur l'écrit ne soit pas assimilé à une dépréciation de son auteur lui-même. Si le degré de liberté laissé à l'évolution des écrits est nécessaire, la rigueur dans l'accompagnement de l'enrichissement des textes est cependant fondamentale, afin que le cadre imposé permette le déploiement de la créativité. Ainsi, laisser les élèves expérimenter, s'approprier la langue et ses effets, tâtonner en vue d'effets stylistiques afin que s'épaississent et s'émancipent leurs mots, c'est en somme les rendre pleinement auteurs.

Bibliographie

Ouvrages

Bucheton, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2015, 304 p.

Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette Éducation, 1991, 239 p.

Groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette Éducation, 1996, 263 p.

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

Bruner, Jérôme, *Le développement de l'enfant, savoir faire : savoir dire*, Presse Universitaire de France - PUF, 13 mai 2001, 320 p.

Eco Umberto, *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, 1979, 315 p.

Agoujard, André, *Savoir orthographier*, Hachette Éducation, Janvier 2007, 134 p.

Articles

Bucheton, Dominique, Soulé, Yves « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [en ligne], vol 3 - n°3, Octobre 2009, mis en ligne le : 01 octobre 2011, url : https://journals.openedition.org/educationdidactique/543#authors (consulté en février 2018).

Chabanne, Jean-Charles, Bucheton, Dominique, ≪Les écrits intermédiaires ≫, *La lettre de la DFLM* 26, Juin 2000, p.23-27.

Reverdy, Catherine, ≪Des projets pour mieux apprendre ? ≫, *Dossier d'actualité Veille et Analyses* , n°82, février 2013, en ligne: http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr (consulté en mars 2018).

Sitographie

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « Annexe 2 du bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 – programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 (consulté en février 2018).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ressource d'accompagnement du programme de français de 2015, ≪Enseigner l'écriture au cycle 3 - Quelques principes ≫ *Eduscol*, Mars 2016, en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1_RA_C3_Francais_Ecriture_Quelques_principes_591066.pdf (consulté en février 2018).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ressource d'accompagnement du programme de français de 2015, ≪Enseigner l'écriture au cycle 3 - Réécrire : principes et tactiques ≫, *Eduscol*, Mars 2016, en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/10/3/18_RA_C3_Francais_Ecriture_REECRIRE_591103.pdf (consulte en mars 2018).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ressource d'accompagnement du programme de français de 2015, ≪Enseigner l'Écriture au cycle 3 – Prendre en compte les normes de l'écrit ≫, *Eduscol*, Mars 2016, en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/93/8/17_RA_C3_Francais_Ecriture_norme_ecrit_591938.pdf (consulte en février 2018).

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, TFO, Modules de littératie, 4e a la 6e année, ≪La littérature au service de l'écriture ≫, *L'@telier*, en ligne : http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=modView.cfm&navID=modView&L=2&modID=33&c=3&CFID=3069814&CFTOKEN=88f1e468ef66fea5-DAD30E79-CE0E-105B-7886A94B0F2750D3 (consulte en février 2018).

ANNEXES

<u>Première partie</u> : Présentation des différentes séquences.

Annexe 1 : Fiche de séquence – Écrire son autoportrait.

	OBJECTIF
<u>Séance 1 :</u> Planification de l'écrit	Relever dans *Le Petit Prince* les caractéristiques à faire apparaître dans les autoportraits.
<u>Séance 2 :</u> Mise en texte, premier jet	Rédiger un premier autoportrait.
<u>Séance 3 :</u> Autocorrection des textes	Procéder à des vérifications orthographiques et syntaxiques à l'aide d'outils (cahier de référence, dictionnaire, affichages).
<u>Séance 4 :</u> Réécriture du premier texte	Réécrire son premier texte en rectifiant si nécessaire les erreurs grammaticales.
<u>Séance 5 :</u> Réalisation d'affiches	Rédiger son texte abouti sur une affiche et l'illustrer.

Annexe 2 : Fiche de séquence – Écrire la suite d'une histoire.

	OBJECTIF
Séance 1 : Planification de l'écrit	Découvrir l'incipit et émettre des hypothèses de lecture (accompagnement de la recherche d'idées) À l'aide d'une fiche de planification de son écrit, lister les premières idées à faire apparaître dans son texte.
Séance 2 : Mise en texte, premier jet	Rédiger un premier texte narratif à l'aide de la fiche outils, et à partir des idées listées sur la fiche de planification
Séance 3 : Auto-évaluation et réécriture du premier texte (intégralement)	Effectuer un retour sur son texte à l'aide d'une grille d'auto-évaluation et d'annotations personnelles, réécrire son premier texte pour l'enrichir.
Séance 4 : Révision du second texte	Procéder à des vérifications orthographiques et syntaxiques à l'aide d'outils (cahier de référence, dictionnaire, affichages). Réécrire son premier texte en rectifiant si nécessaire les erreurs grammaticales.
Séance 5 : Oralisation des textes	Lecture offerte des textes à l'ensemble de la classe par leurs auteurs.

Annexe 3 : Fiche de séquence – Écrire autour du roman *Charlie et la chocolaterie*.

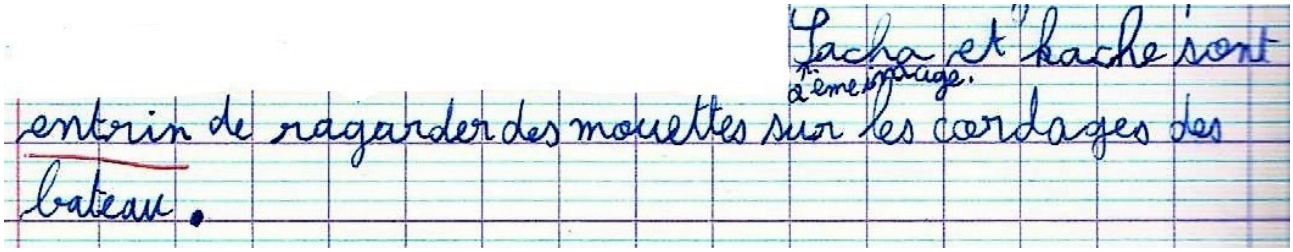
	OBJECTIF
Séquence parallèle en lecture : Lecture et étude du roman Charlie et la Chocolaterie *de Roald Dahl, visionnage et étude du film de Mel Stuart.*	
Séance 1 : Mise en texte, premier jet	Écrire un premier texte à partir d'une consigne d'écriture : Inventer une salle de la chocolaterie et y associer une confiserie imaginaire.
Séance 2 : Étude d'un écrit de référence : les salles de la chocolaterie.	Se confronter à un écrit expert afin de relever les caractéristiques d'une description littéraire d'un lieu imaginaire.
Séance 3 : Co-évaluation	Oraliser son texte initial en vue de l'améliorer à la suite de conseils donnés par des pairs.
Séance 4 : Réécriture du premier texte (passages ciblés)	À l'aide de la grille de critères élaborée (séance 2), réécrire les passages descriptifs de son premier texte.
Séance 5 : Étude d'un écrit de référence : les confiseries de la chocolaterie.	Se confronter à un écrit expert afin de relever les caractéristiques présentes dans la description des confiseries imaginaires inventées par l'auteur.
Séance 6 : Réécriture du premier texte (passages ciblés)	À l'aide de la grille de critères élaborée (séance 5), réécrire les passages de son premier texte dans lequel était décrite la confiserie imaginée.
Séance 7 : Révision du second texte	Procéder à des vérifications orthographiques et syntaxiques à l'aide d'outils (cahier de référence, dictionnaire, affichages). Réécrire son premier texte en rectifiant si nécessaire les erreurs grammaticales.
Séance 8 : Édition des textes sur ordinateur	Taper son texte abouti à l'ordinateur en vue de l'impression.

Annexe 4 : Fiche de séquence – Écrire un poème à structure répétitive.

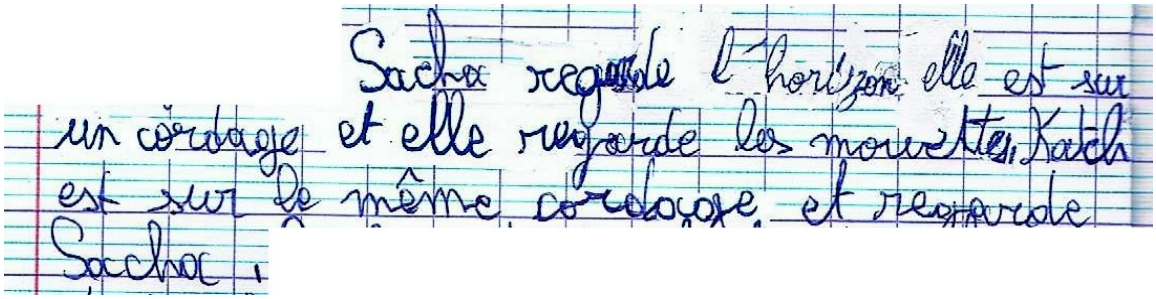
	OBJECTIF
Séance 1 : Planification de l'écrit	À partir d'une consigne d'écriture (*Écrire un poème à structure répétitive*), et à l'aide d'une fiche de planification de son écrit, lister les premières idées à faire apparaître dans son texte.
Séance 2 : Mise en texte, premier jet	À partir de la fiche de planification préalablement complétée, rédiger un premier poème.
Séance 3 : Étude de poèmes à structure répétitive	Se confronter à des écrits littéraires afin de relever les caractéristiques à faire apparaître dans sa propre production.
Séance 4 : Auto-évaluation, Co-évaluation	Dégager, à partir de son texte initial, individuellement puis en groupe, des axes d'amélioration des premiers textes.
Séance 5 : Réécriture	A l'aide des critères établis en séance 4, réécrire son poème initial.
Séance 6 : Révision des poésies abouties.	Procéder à des vérifications orthographiques et syntaxiques à l'aide d'outils (cahier de référence, dictionnaire, affichages). Réécrire son second texte en rectifiant si nécessaire les erreurs grammaticales.
Séance 7 : Réalisation d'affiches	Recopier les textes aboutis sur des feuilles en grand format en vue d'un affichage.

Deuxième Partie : Travaux d'élèves.

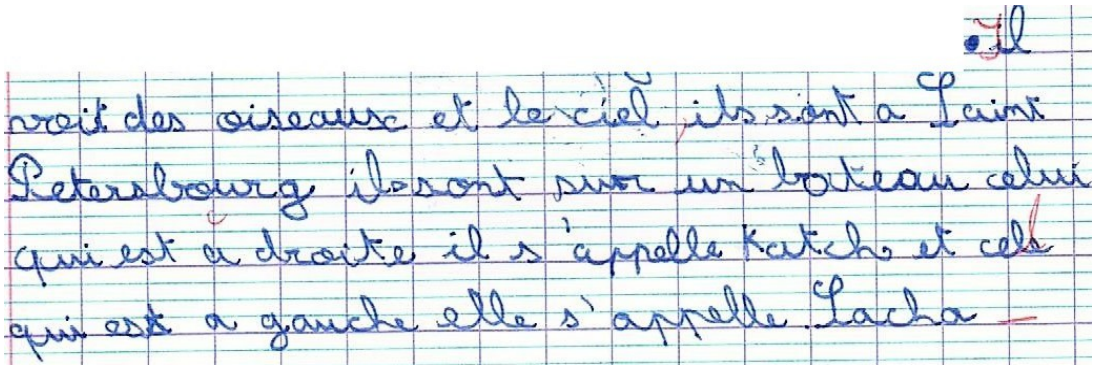
Annexe 5 : Description d'un document iconographique, texte A :


Sacha et Katche sont
entrin de ragarder des mouettes sur les cordages des
bateau.

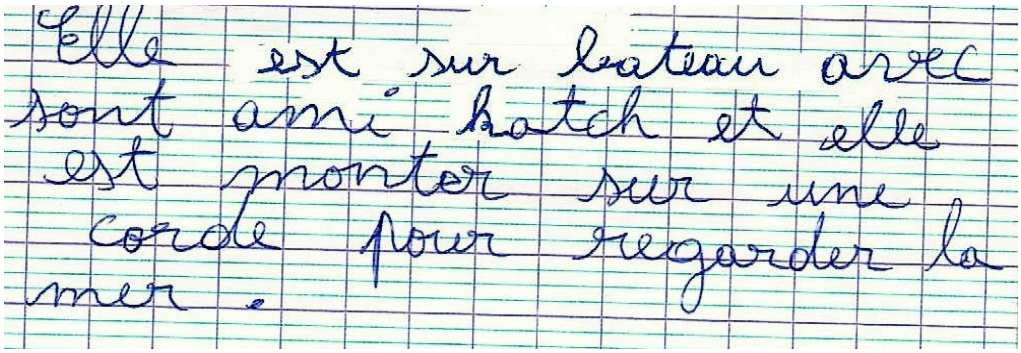
Annexe 6 : Description d'un document iconographique, texte B :


Sacha regarde l'horizon elle est sur
un cordage et elle regarde les mouettes. Katch
est sur le même cordage et regarde
Sacha.

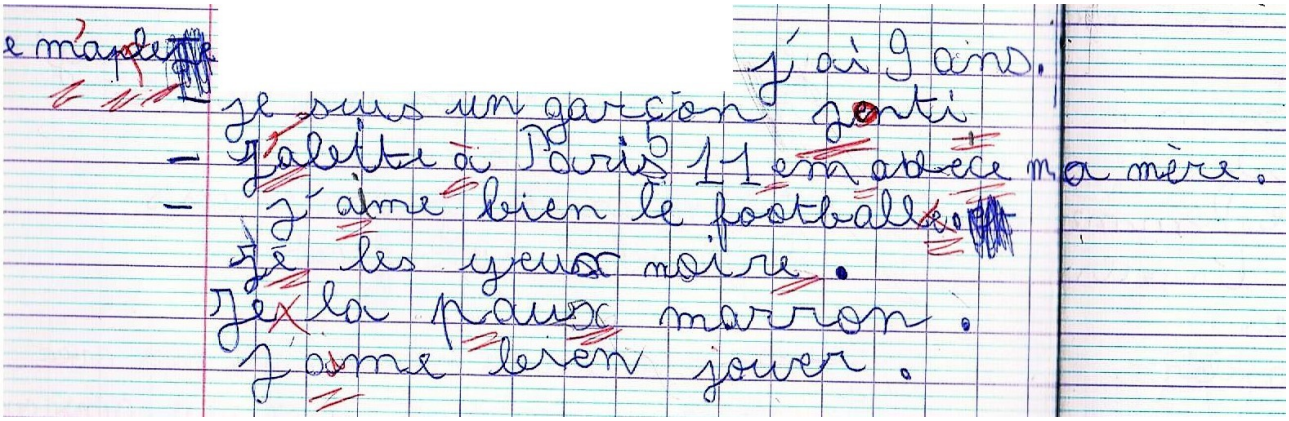
Annexe 7 : Description d'un document iconographique, texte C :


Il
voit des oiseaux et le ciel ils sont a Saint
Petersbourg ils sont sur un bateau celui
qui est a droite il s'appelle Katch et celle
qui est a gauche elle s'appelle Sacha.

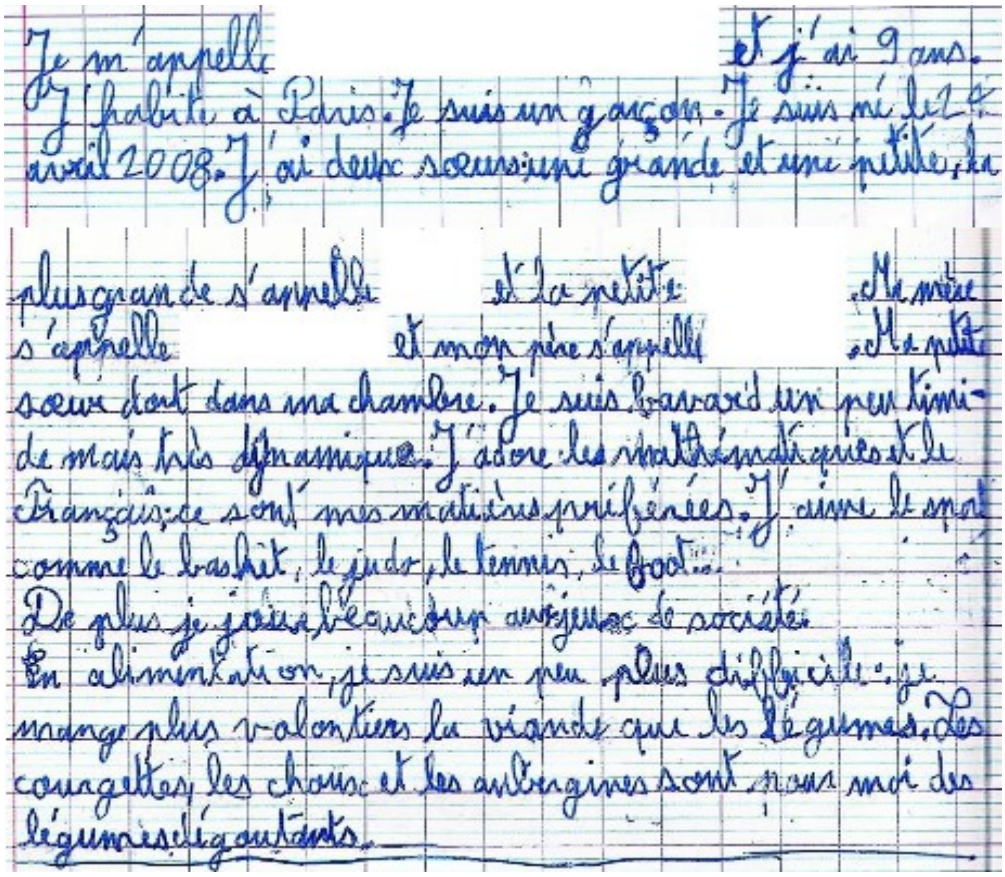
Annexe 8 : Description d'un document iconographique, texte D :


Elle est sur bateau avec
sont ami Katch et elle
est monter sur une
corde pour regarder la
mer.

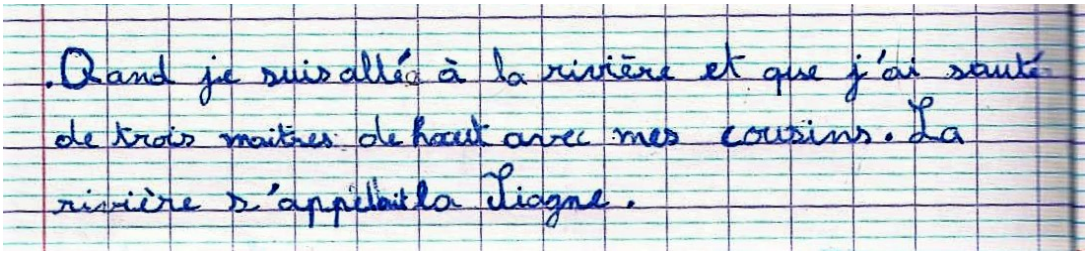
Annexe 9 : Autoportrait, texte A :



Annexe 10 : Autoportrait, texte B :

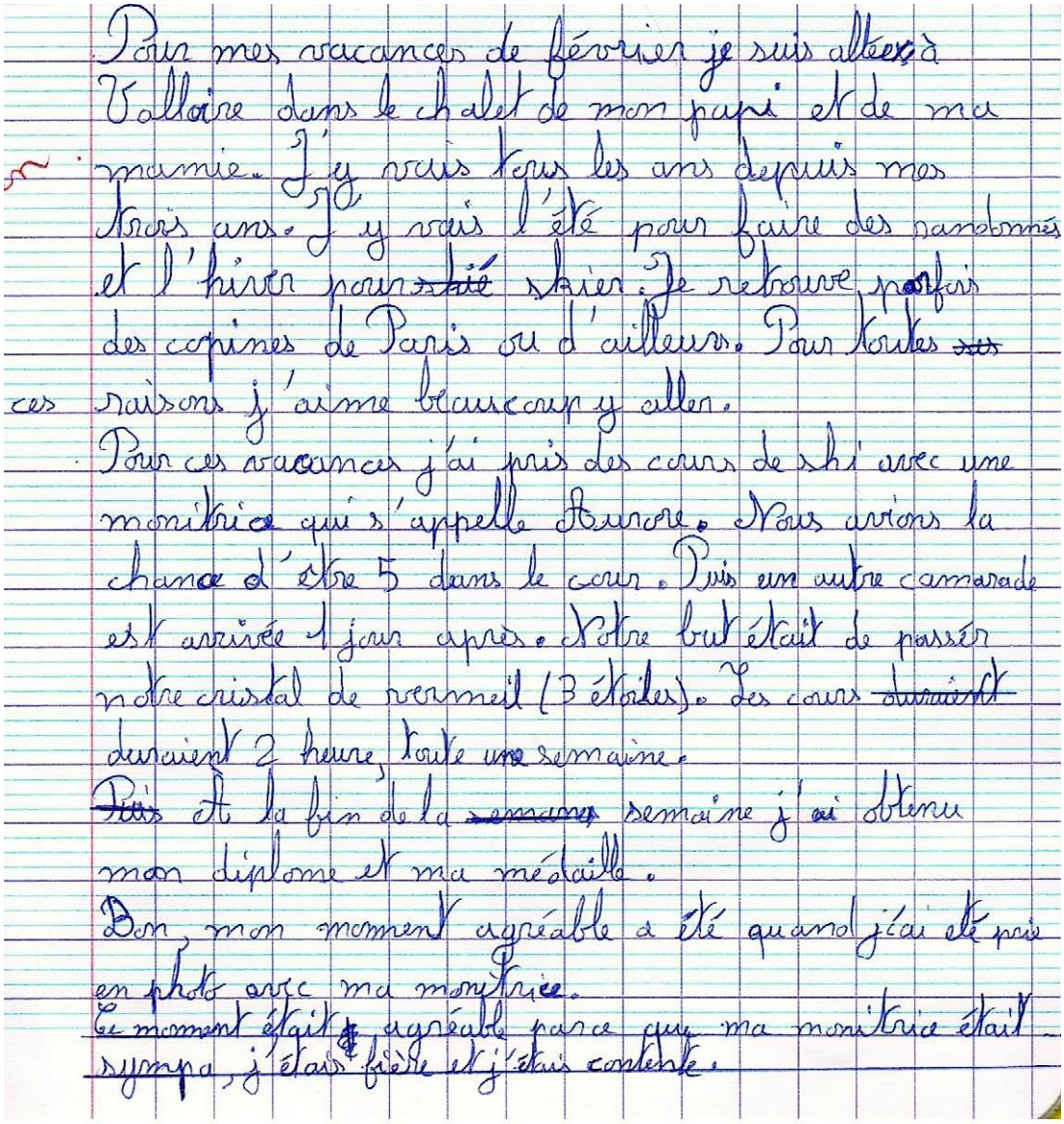


Annexe 11 : Écrit libre d'une élève, texte A :



Quand je suis allée à la rivière et que j'ai sauté de trois maitres de haut avec mes cousins. La rivière s'appelait la Ligne.

Annexe 12 : Écrit libre d'une élève, texte B :



Pour mes vacances de février je suis allée à Vallaire dans le chalet de mon papi et de ma mamie. J'y vais tous les ans depuis mes trois ans. J'y vais l'été pour faire des randonnées et l'hiver pour skier. Je retrouve parfois des copines de Paris ou d'ailleurs. Pour toutes ces raisons j'aime beaucoup y aller.

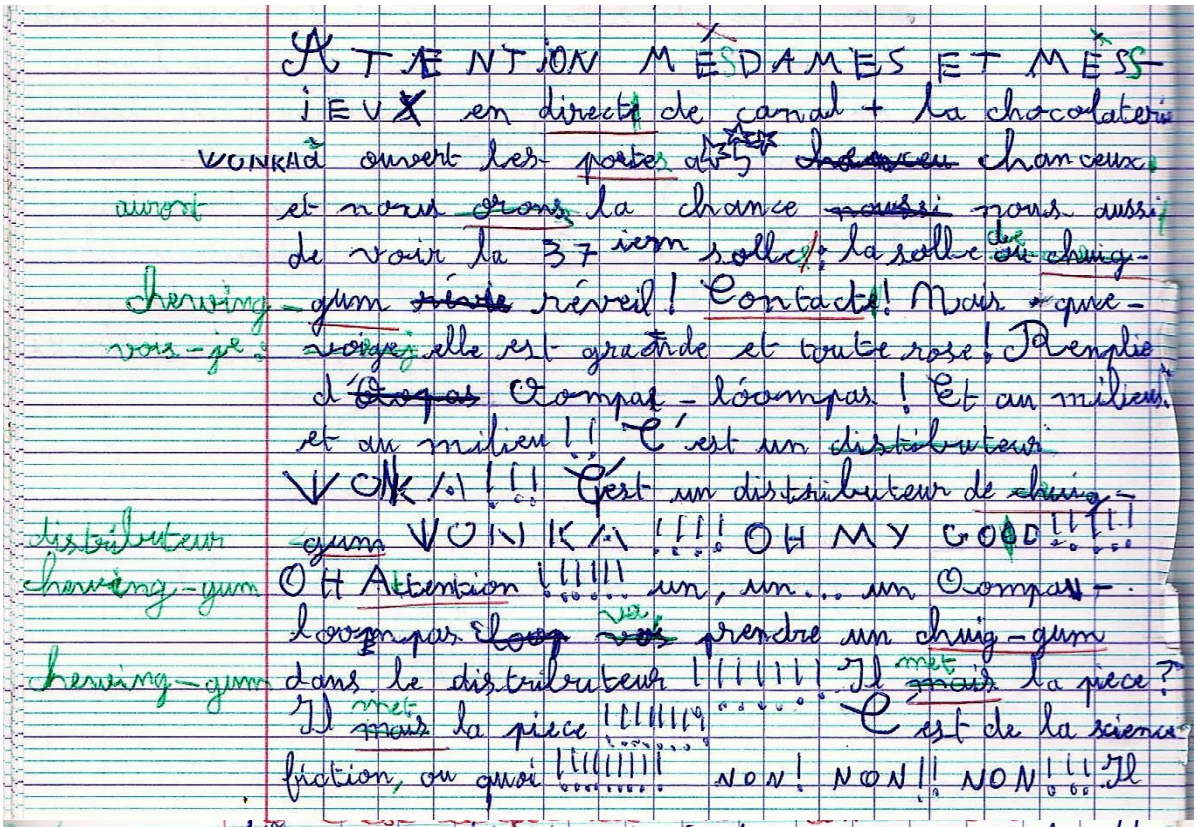
Pour ces vacances j'ai pris des cours de ski avec une monitrice qui s'appelle Aurore. Nous avions la chance d'être 5 dans le cour. Puis un autre camarade est arrivée 1 jour après. Notre but était de passer notre cristal de vermeil (3 étoiles). Les cours duraient 2 heure, toute une semaine.

Et la fin de la semaine j'ai obtenu mon diplome et ma médaille.

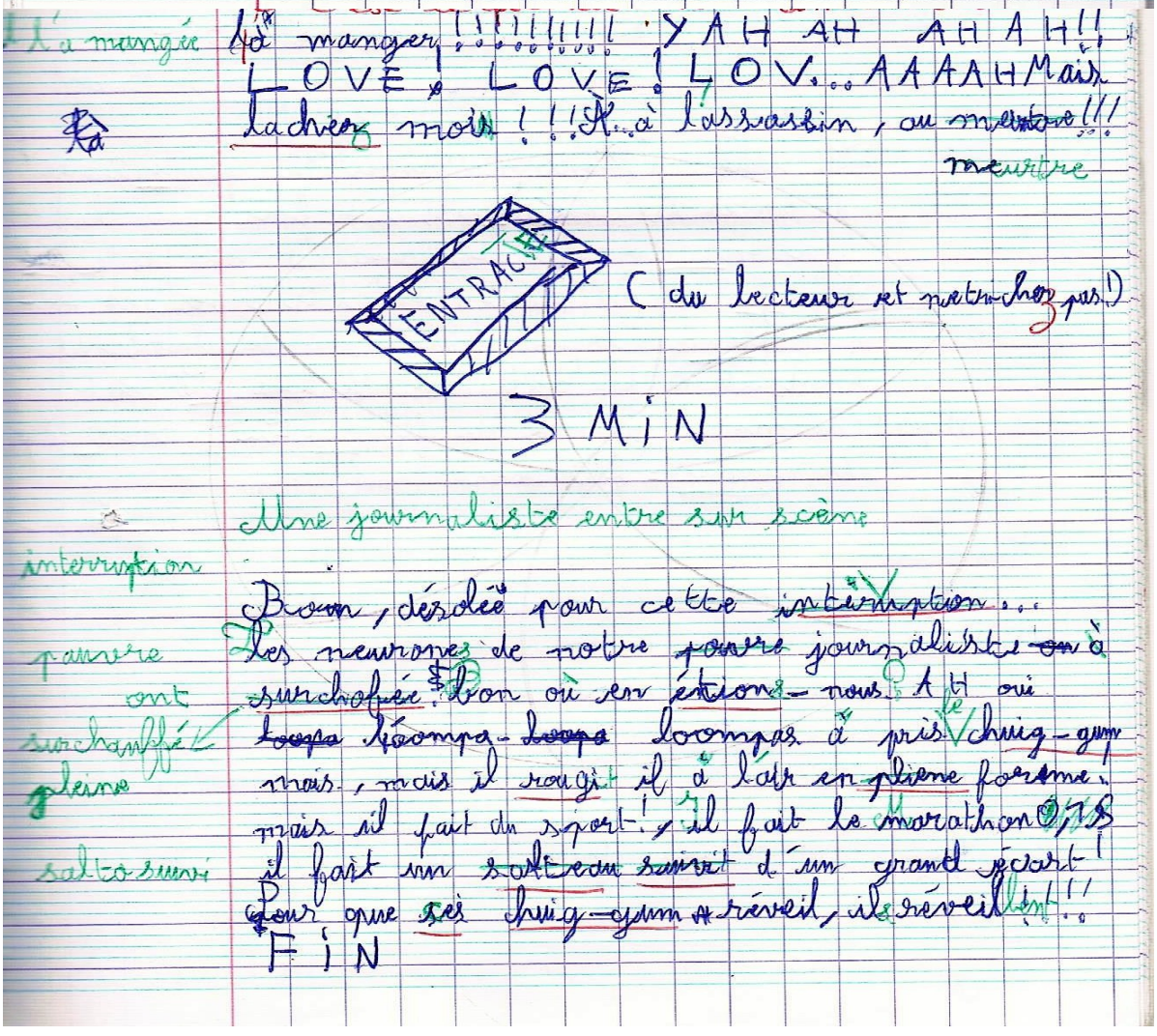
Don, mon moment agréable a été quand j'ai été pris en photo avec ma monitrice.

Ce moment était agréable parce que ma monitrice était sympa, j'étais fière et j'étais contente.

Annexe 13 : Réécriture des passages descriptifs d'une salle imaginée à partir de *Charlie et la Chocolaterie*.



ATENTION MÉSDAMES ET MÉSSIEVX en direct de canal + la chocolaterie WONKA ouvert les portes aVS chanceux chanceux, et nous avons la chance aussi nous aussi de voir la 37 iem salle ! la salle de chewing-gum réveil ! Contacte ! Mais que-vois-je ! elle est grande et toute rose ! Remplie d'Oompas Oompas - loompas ! Et au milieu et au milieu !! C'est un distributeur WONKA !!! C'est un distributeur de chewing-gums WONKA !!! OH MY GOD !!!! OH Attention !!!!! un, un... un Oompas-loompas va prendre un chewing-gum dans le distributeur !!!!!!! Il met mais la pièce ? Il met mais la pièce !!!!!!! C'est de la science fiction, ou quoi !!!!!!! NON ! NON !! NON !!! Il l'a mangée



là manger !!!!!!!!! YAH AH AHAH !! LOVE ! LOVE ! LOV... AAAAHMais lachez moi !!! A... à l'assassin, au meurtre !!! meurtre

(du lecteur et notre chez pas !)

3 MiN

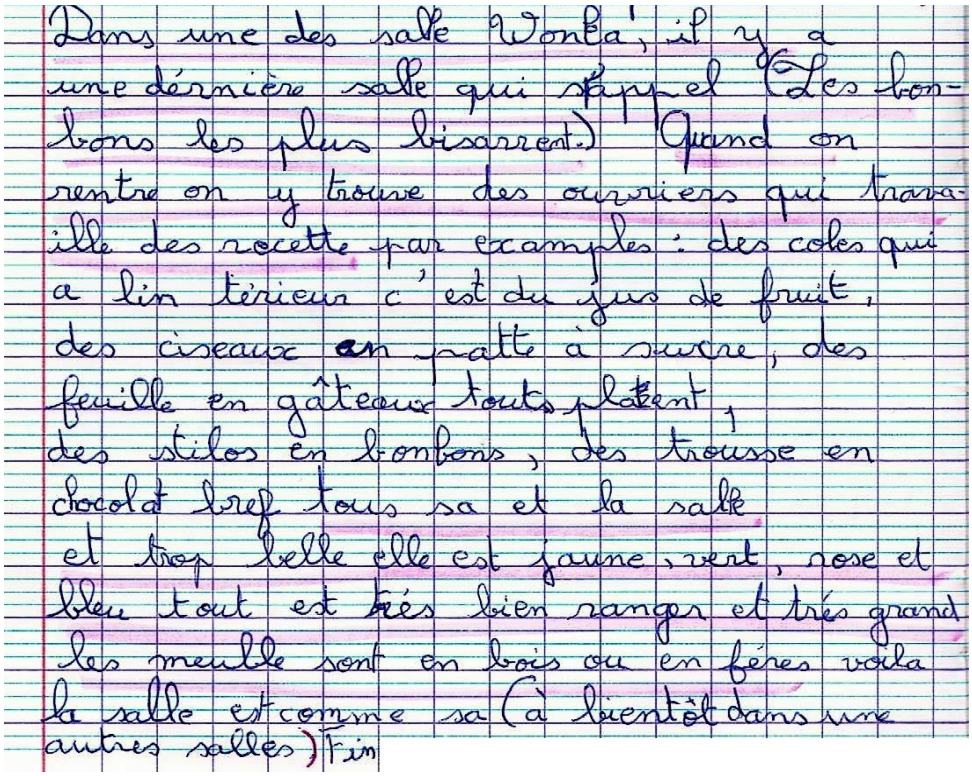
Une journaliste entre sur scène

interruption

Broum, désolée pour cette interruption... Les neurones de notre pauvre journaliste ont surchauffé ! Bon où en étions-nous ? Ah oui loompa loompas a pris chewing-gum mais, mais il rougit il a l'air en pleine forme ! mais il fait du sport ! il fait le marathon il fait un saut-de-mouton suivit d'un grand écart ! pour que ses chewing-gum réveil, il réveillent !!!

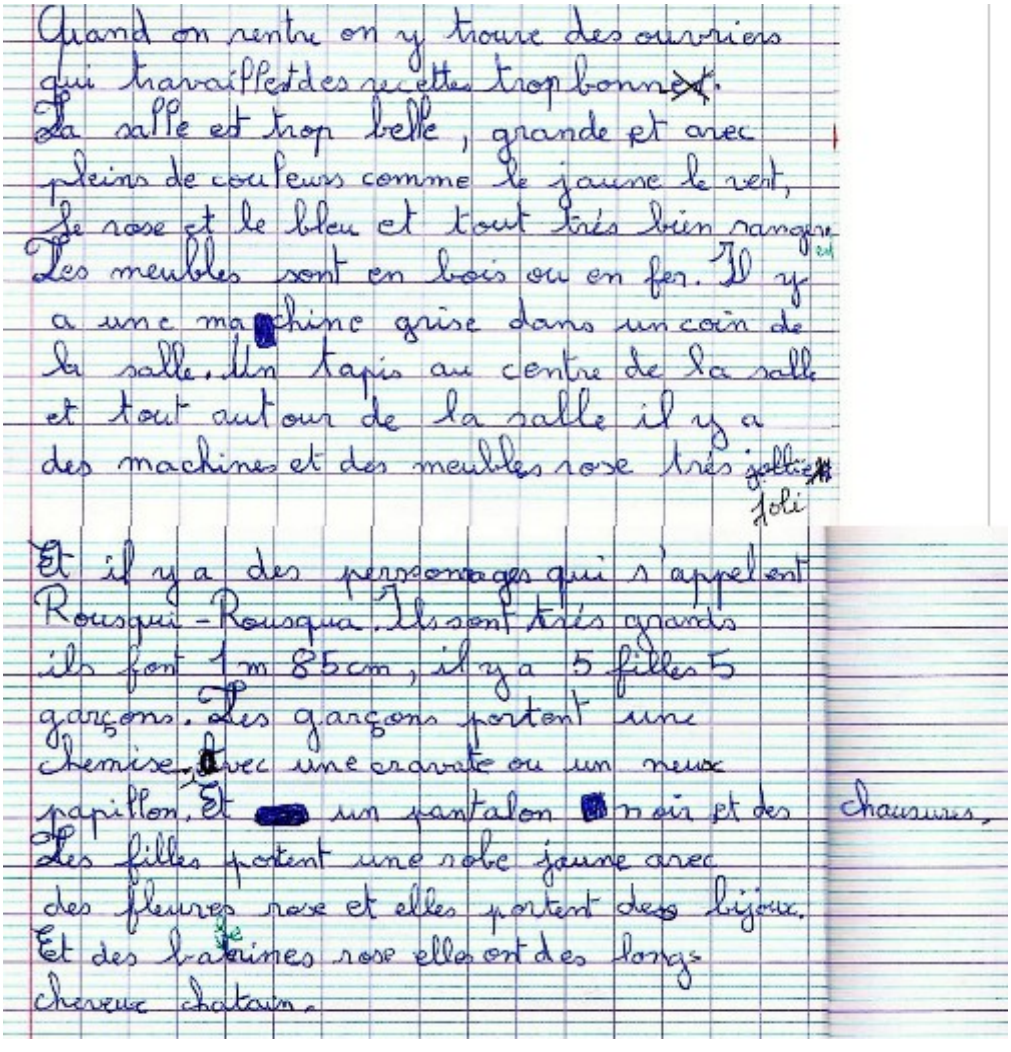
FiN

Annexe 14 : Description d'une salle imaginée à partir de *Charlie et la chocolaterie*, texte A :



Dans une des salle Wonka, il y a une dérnière salle qui s'appel Les bonbons les plus bisarrent. Quand on rentre on y trouve des ouvriers qui travaille des recette par exemples : des coles qui a lin térieur c'est du jus de fruit, des ciseaux en patte à sucre, des feuille en gâteaux tout plaient, des stilos en bonbons, des trousse en chocolat bref tous sa et la salle et trop belle elle est jaune, vert, rose et bleu tout est trés bien ranger et trés grand les meuble sont en bois ou en fères voila la salle est comme sa (à bientôt dans une autres salles) Fin

Annexe 15 : Réécriture des passages descriptifs d'une salle imaginée à partir de *Charlie et la Chocolaterie*, texte B :

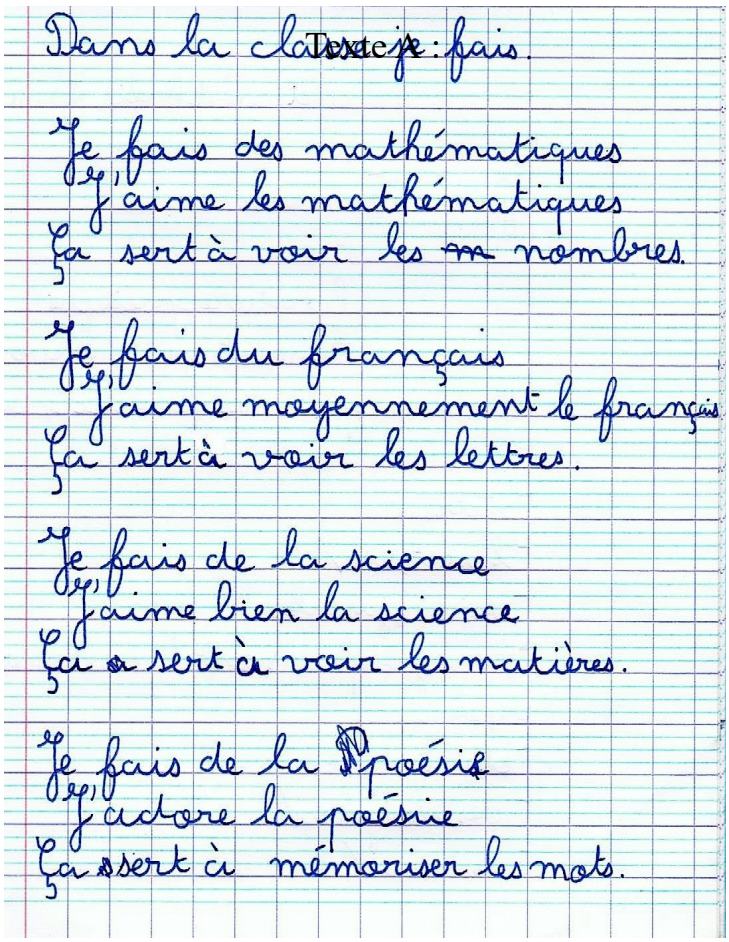


Quand on rentre on y trouve des ouvriers qui travaillent des recettes trop bonnes.
La salle est trop belle, grande et avec pleins de couleurs comme le jaune le vert, le rose et le bleu et tout trés bien rangés. Les meubles sont en bois ou en fer. Il y a une machine grise dans un coin de la salle. Un tapis au centre de la salle et tout autour de la salle il y a des machines et des meubles rose trés jolie

Et il y a des personnages qui s'appelent Rousqui-Rousqua. Ils sont trés grands ils font 1m 85cm, il y a 5 filles 5 garçons. Les garçons portent une chemise avec une cravate ou un neux papillon. Et un pantalon noir et des chaussures. Les filles portent une robe jaune avec des fleures rose et elles portent des bijoux. Et des bretelles rose elles ont des longs cheveux chatain.

Annexes 16 et 17 : Poèmes à structure répétitive – Élève A, texte initial (A) et réécriture (B) :

Texte A :


Dans la classe je fais.

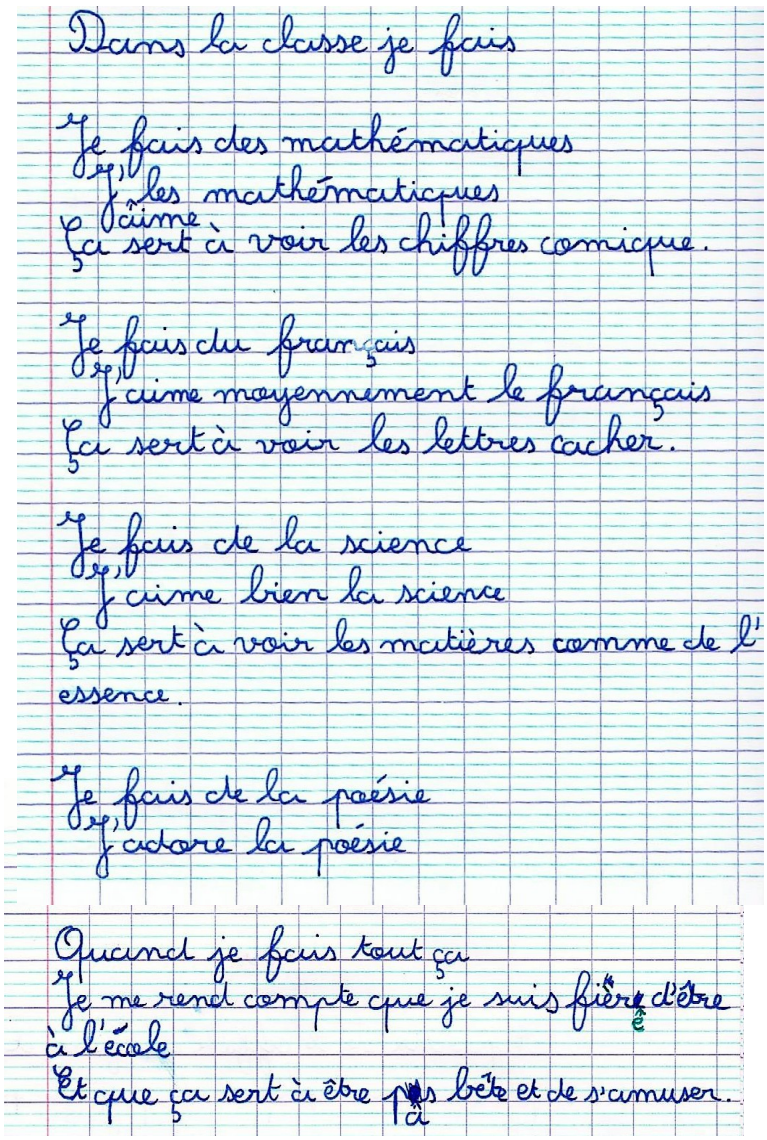
Je fais des mathématiques
J'aime les mathématiques
Ça sert à voir les ~~m~~ nombres.

Je fais du français
J'aime moyennement le français
Ça sert à voir les lettres.

Je fais de la science
J'aime bien la science
Ça sert à voir les matières.

Je fais de la poésie
J'adore la poésie
Ça sert à mémoriser les mots.

Texte B :


Dans la classe je fais

Je fais des mathématiques
J'aime les mathématiques
Ça sert à voir les chiffres comique.

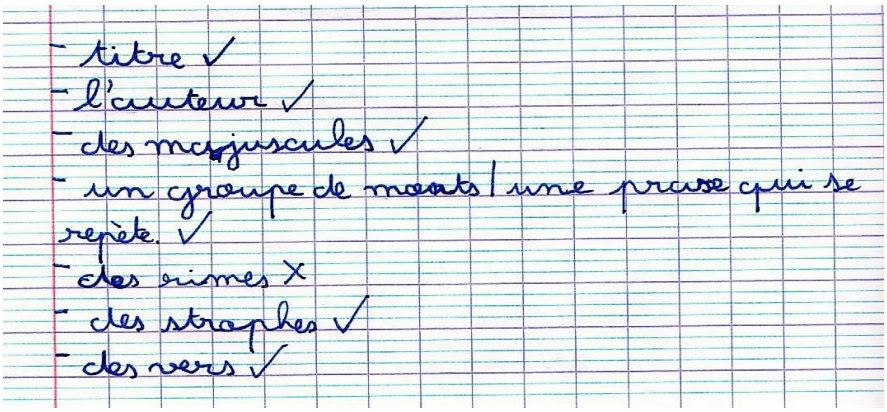
Je fais du français
J'aime moyennement le français
Ça sert à voir les lettres cacher.

Je fais de la science
J'aime bien la science
Ça sert à voir les matières comme de l'essence.

Je fais de la poésie
J'adore la poésie

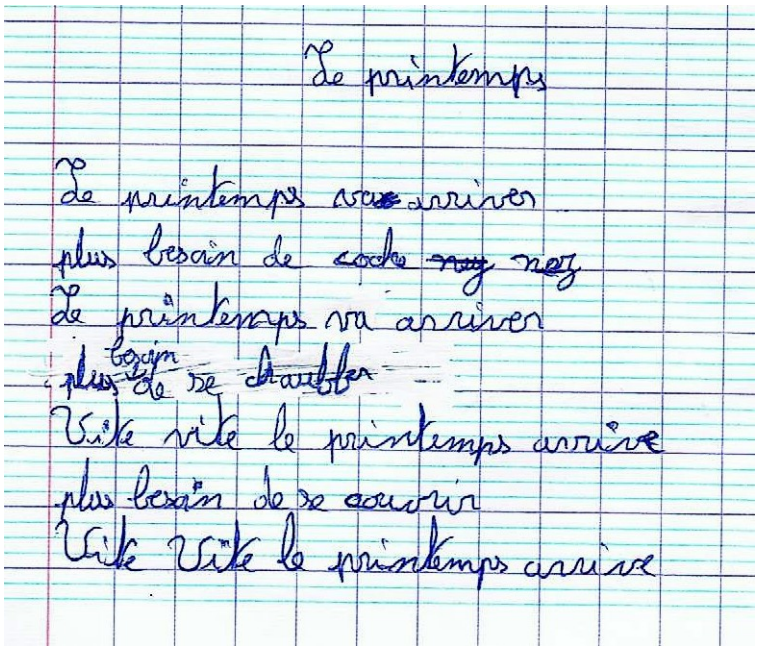
Quand je fais tout ça
Je me rend compte que je suis fière d'être à l'école
Et que ça sert à être pas bête et de s'amuser.

Annexe 18 : Auto-évaluation réalisée d'après le texte initial (A) :


- titre ✓
- l'auteur ✓
- des majuscules ✓
- un groupe de mots / une phrase qui se répète ✓
- des rimes ✗
- des strophes ✓
- des vers ✓

Annexes 19 et 20 : Poèmes à structure répétitive – Élève B, texte initial (C) et réécriture (D) :

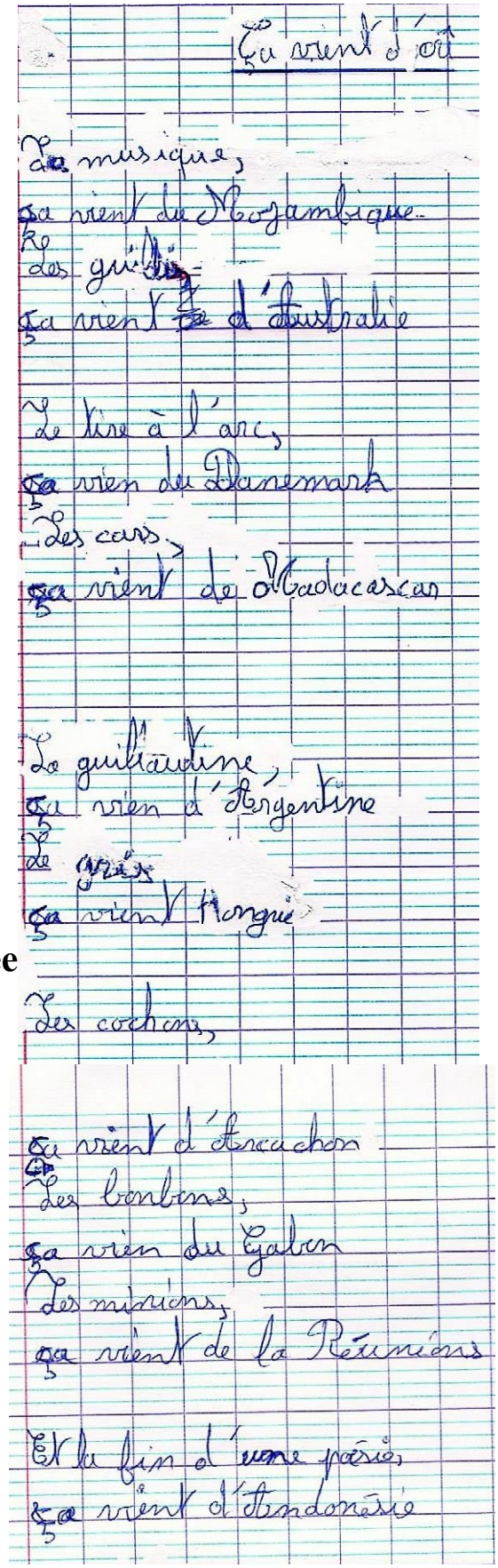
Texte C :



Le printemps

Le printemps va arriver
plus besoin de cache ~~nez~~ nez
Le printemps va arriver
plus besoin de se cacher
Vite vite le printemps arrive
plus besoin de se couvrir
Vite Vite le printemps arrive

Texte D :



Ça vient d'où

La musique,
ça vient du Mozambique
Les guêtres
ça vient d'Australie

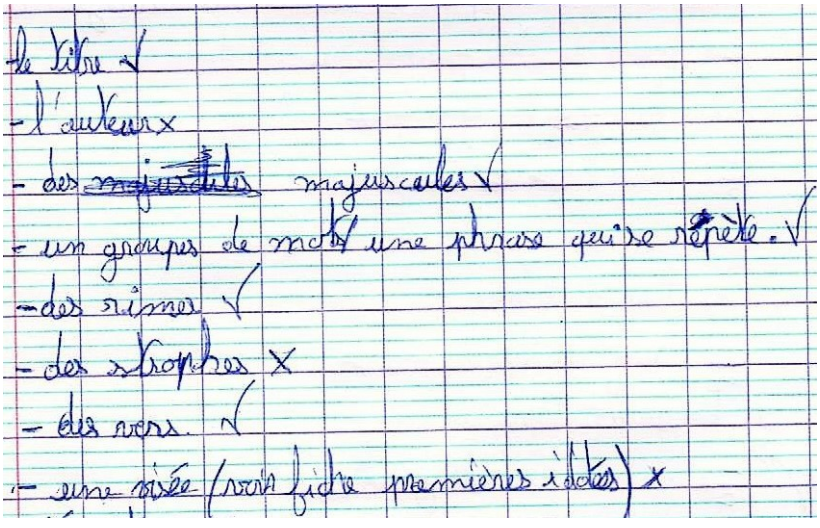
Le tire à l'arc,
ça vien du Danemark
Les cars,
ça vient de Madacascar

La guillaume,
ça vien d'Argentine
Le vin
ça vient Hongrie

Les cochons,
ça vient d'Eracahon
Les bonbons,
ça vien du Gabon
Les minions,
ça vient de la Réunions

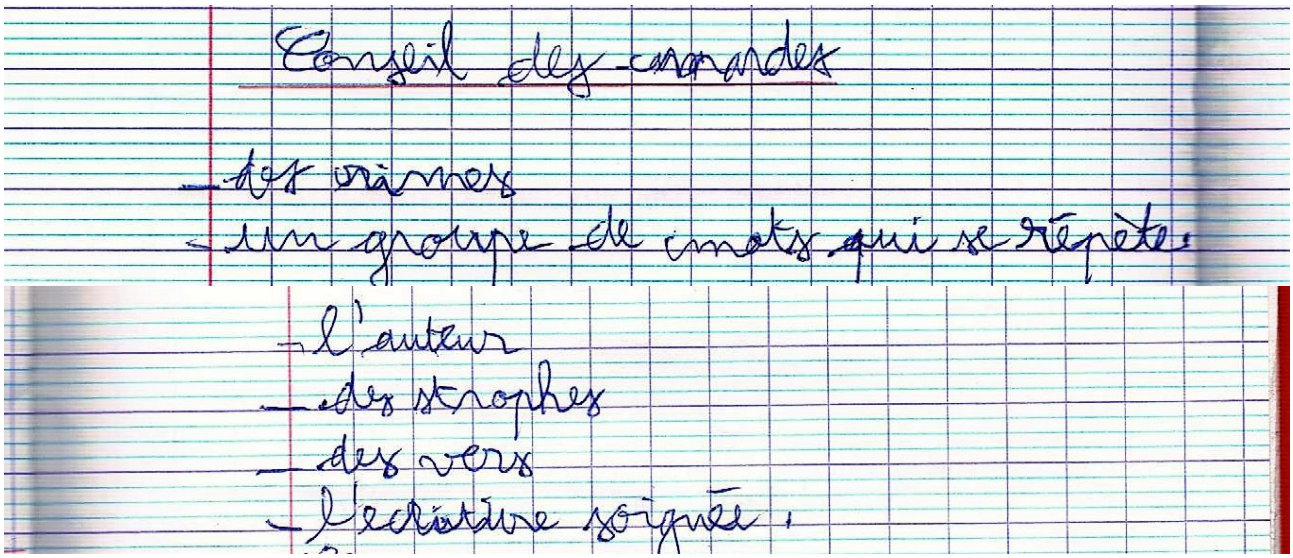
Et la fin d'une poésie
ça vient d'Indonésie

Annexes 21 : Auto-évaluation réalisée d'après le texte initial (C) :



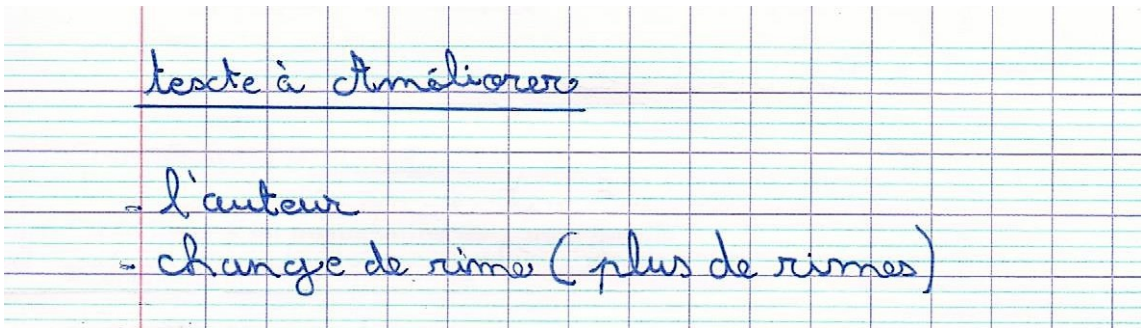
- le titre ✓
- l'auteur ×
- des majuscules majuscules ✓
- un groupes de mot une phrase qui se répète. ✓
- des rimes ✓
- des strophes ×
- des vers ✓
- une suite (voir fiche premières idées) ×

Annexe 22 : Notes retraçant les conseils donnés lors de la co-évaluation du texte initial (poème à structure répétitive), élève A :


Conseil des camarades

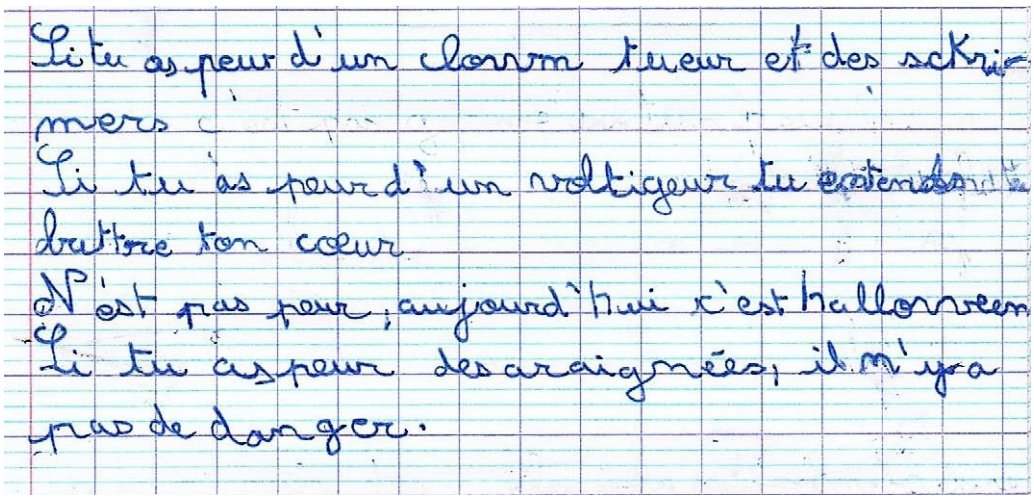
- les rimes
- un groupe de mots qui se répète.
- l'auteur
- des strophes
- des vers
- l'écriture soignée.

Annexe 23 : Notes retraçant les conseils donnés lors de la co-évaluation du texte initial (poème à structure répétitive), élève B :


texte à Améliorer

- l'auteur
- change de rime (plus de rimes)

Annexe 24 : Texte initial (poème à structure répétitive), élève B :


Si tu as peur d'un clown tueur et des sckri-
mers
Si tu as peur d'un voltigeur tu entendras
battre ton coeur
N'est pas peur, aujourd'hui c'est Halloween
Si tu as peur des araignées, il n'y a
pas de danger.

Annexe 25 : Incipit d'un écrit traitant d'une salle imaginaire à partir de *Charlie et la chocolaterie*.



Troisième partie : Outils utilisés lors des séquences d'écriture.

Annexe 26 : Grille d'évaluation proposée par le groupe EVA.

Questions pour évaluer les écrits

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

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

Tableau EVA

Annexe 27 : Fiche outils proposée pour l'écriture narrative à la suite d'un incipit donné.

Outils pour écrire ton histoire :

- Tu peux utiliser ces mots pour organiser ton texte : *Soudain, tout à coup, ensuite, et, de plus, mais, cependant, en revanche, puis, finalement, pour finir, enfin, pour terminer...*
- N'oublie pas qu'à chaque nouvelle phrase, il faut mettre une majuscule.
- Vérifie bien que tous les verbes de ton texte soient au présent, comme le début de l'histoire. Tu peux utiliser ton cahier de référence pour vérifier l'orthographe des terminaisons.
- Pour donner plus d'effets à ton texte, n'hésite pas à utiliser de la ponctuation : des virgules (,), des points d'exclamation (!), des parenthèses, ou encore des points de suspension (…).
- Si tu n'as plus d'idées, tu peux décrire tes personnages précisément, comme nous l'avons fait lors de l'écriture des portraits : leur description physique, leur caractère, ce qu'il aiment, etc..
- N'oublie pas de bien finaliser ton texte : des indices doivent montrer au lecteur que l'histoire est terminée (résolution de l'intrigue, mots indiquant la fin de l'histoire, fin du suspense...)

Annexe 28 : Grille d'évaluation proposée pour l'écriture narrative à la suite d'un incipit donné.

Projet d'écriture : écrire la suite d'une histoire

Compétences évaluées :	
Je suis capable d'imaginer des éléments qui seront présents dans mon texte (personnages, événements, fin de l'histoire)	
J'ai écrit un premier texte basé sur ces idées	
J'ai fait évoluer mon premier texte en prenant en compte les conseils de la maîtresse	
Mon texte final est au présent	
Le personnage de Camille a été conservé	
Mon histoire a une fin que le lecteur peut identifier	
Les phrases sont correctement construites	
L'écriture est soignée	
J'ai su améliorer l'orthographe de mon premier texte à l'aide du dictionnaire et du cahier de référence	

Annexe 29 : Fiche de planification en vue de l'écriture d'un poème à structure répétitive.

Quel va être le thème de ton poème? Il peut parler d'un animal, d'une personne, d'un lieu ou même d'une émotion...

_____

_____

_____

Quel titre vas-tu donner à ton poème ?

_____

_____

_____

Quelle phrase/groupe de mots vas-tu répéter dans ton poème?

_____

_____

_____

Quel est la visée de ton poème? Ton poème peut faire rire, faire peur, émouvoir, raconter une histoire, donner des informations ou expliquer quelque chose au lecteur...

_____

_____

_____

Résumé (français)

Ce mémoire a pour objet le rôle de la réécriture dans l'amélioration des écrits d'élèves, ainsi que dans la construction d'une posture d'auteur. En m'appuyant sur les recherches théoriques menées en didactique de l'écriture, j'ai mis en place plusieurs projets d'écriture au sein d'une classe de CM1. Afin que les élèves investissent pleinement leurs écrits, j'ai étudié l'impact de la lecture d'œuvres littéraires (amenées en amont et en aval du premier jet) sur la réécriture de leurs propres écrits. De plus, lors de ces projets, j'ai proposé différents types d'évaluation : l'auto-évaluation, la co-évaluation, ainsi que l'élaboration commune de critères prenant en compte la diversité des dimensions d'un écrit. Il apparaît alors que la pratique de la réécriture est un dispositif efficace à l'amélioration des écrits, à condition que le degré de liberté laissé à l'élève dans l'élaboration de son intention esthétique soit suffisant. L'amélioration des écrits est également passée par l'anticipation d'un futur lecteur. Les élèves ont alors été amenés à définir la visée de leur texte, ce qui a donc guidé les réécritures successives, et les a menés à adopter une posture d'auteur.

Résumé (anglais)

The aim of this master's thesis is to study the role of rewritings in the improvement of pupils' writings, as well as the adoption of an author's attitude. Based on theoretical researches concerning writings didactics, I implemented a few writing projects in a class of 4th graders (CM1). In order for the students to invest themselves completely in their writings, I studied the impact of reading literary works (brought before and after the first draft) based on the rewriting of their own writings. Furthermore, during those projects, I proposed different types of evaluation: auto-evaluation, co-evaluation, as well as the mutual elaboration of criteria taking into account the multiple aspects of a single writing. It seems that the practice of rewriting is an effective improvement device concerning personal writings, providing that the degree of freedom given to the student in the elaboration of his/her esthetical writing is sufficient. The improvement of writings is also passing through the anticipation of future readers. Then, they have been brought to define the target of their text, and it has guided the successive rewritings, which led them to adopt a defined author's posture.