



HAL
open science

Construire une posture d'auteur au cycle 3

Katia Seidita

► **To cite this version:**

| Katia Seidita. Construire une posture d'auteur au cycle 3. Education. 2018. dumas-01921101

HAL Id: dumas-01921101

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01921101>

Submitted on 18 Mar 2019

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 1^{er} degré
2^{ème} année**

Construire une posture d'auteur au cycle 3

Mots Clefs : Brouillon-Réécriture-Jeu-Posture

Présenté par : Katia Seidita

Encadré par : Anthony Soron

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....Page 3 à 5

I L'Enseignement de l'écriture littéraire à l'école

1) De l'écriture perçue comme don à la construction d'un réel apprentissage de l'écriture	6
2) Les programmes de 2016 et le socle commun de compétences et de culture	6
2.1 La posture d'auteur	6-8
2.2 La lecture littéraire	9
2.3 Le socle commun	10
3) Comment s'articulent les apprentissages en jeu dans l'écriture ?	9-11
4) Apprendre à écrire un récit	12-13
5) Comment construire une posture d'auteur ?	14
5.1 Les Liens entre l'écriture et la lecture	15
5.2 Un transfert impossible	15
5.3 Brouiller les pistes entre auteur narrateur et personnage	16
5.4 Pour se fondre dans le style de l'auteur : le Pastiche	17

II L'apprentissage de l'écriture

1) Les représentations des élèves face à l'écriture	18-20
2) Evaluer autrement les écrits	21-23
3) Révision et réécriture de texte	24

III Analyse d'un projet d'écriture : écrire un recueil de contes étiologiques

1) L'écriture sous forme de projet	25
2) Ecrire un portrait à partir d'une image inductrice	26
3) Ecrire un titre sous forme de question	27
4) Différenciation des supports	28
5) La culture littéraire des élèves nourrit les récits des élèves	29
6) Le travail de réécriture : étayage et différenciation	30

CONCLUSION P30 à 31

BIBLIOGRAPHIE P31 à 33

ANNEXE

Introduction

L'école et l'écriture ont toujours entretenu des liens étroits, n'est-ce pas à l'école que l'on apprend à écrire ? Passé le cap des premiers apprentissages lecture-écriture, l'écriture devient un moyen d'assurer et vérifier l'acquisition des connaissances, l'écriture est une composante essentielle de l'école ayant plusieurs fonctions et plusieurs dimensions : objet et sujet de savoir, moyen de contrôle des connaissances, l'écriture constitue un enjeu majeur scolaire mais aussi social. Ce mémoire se focalisera sur l'écriture de récit imaginaire à l'école en cycle 3.

L'écriture de récit de fiction suscite tout mon intérêt par goût personnel pour la littérature et les processus de création. La volonté de m'engager dans ce sujet fait suite à une expérience d'un an comme enseignante contractuelle dans une classe de CM2 à Aubervilliers, j'utilisais comme rituel chaque matin un écrit court et créatif suscité à partir d'inducteur tel que : « si j'étais un animal je serais... ». Cette activité fonctionnait bien, les élèves les plus faibles étaient autorisés à n'écrire qu'un mot, ensuite les élèves volontaires lisaient à voix haute leur production. J'ai relevé un réel engouement des élèves pour cette activité créative qui laissait libre cours à leur imaginaire, certains écrits nous ont permis à tous de mieux nous connaître, certains textes racontaient des moments de vies intimes parfois joyeux, parfois drôles mais aussi douloureux. Il a fallu apprendre aussi à recevoir ces textes, à ne pas juger et se moquer en respectant chacun, aussi lorsque j'oubliais l'activité les élèves me le rappelaient. Cependant j'aurais voulu pouvoir utiliser ce formidable levier pour faire progresser les élèves les plus en difficulté et faire progresser l'ensemble des élèves dans des productions d'écrits plus longues et étoffées. J'avais également initié la création d'un cahier d'écrivain mais je n'ai pas eu les résultats escomptés. Ces expériences sont les raisons pour lesquelles je souhaite interroger l'apprentissage de l'écriture littéraire et son corolaire la posture d'auteur mis en avant dans les programmes de 2016. Ceci afin de me constituer des points d'appuis pour enseigner l'écriture littéraire de façon plus explicite et aider les élèves à construire et s'approprier les compétences du langage écrit au cycle 3 de l'école élémentaire.

L'enjeu de l'écrit à l'école est de taille, l'échec à l'écrit est fortement stigmatisé car il provoque l'échec scolaire, cependant longtemps l'écriture en tant que telle n'était pas enseignée nous dit Yves Reuter, les cours d'orthographe, de grammaire, de vocabulaire tout comme les pratiques répétées de la rédaction ne peuvent tenir lieu de l'enseignement de l'écriture. Depuis les années 70 la recherche et les pratiques diverses ont beaucoup fait évoluer cet objet d'apprentissage. Cependant Catherine Tauveron dans son ouvrage¹ : qui s'est beaucoup intéressée à la posture d'auteur des élèves dans l'écriture de récit littéraire évoque la difficulté pour les enseignants de cerner l'infini des possibilités narratives et une tendance à une forte normalisation et généralisation notamment le mythe schéma narratif, les contes ont particulièrement pâti de cette « lecture technicienne », et de fait indépendamment de toutes les bonnes volontés, tout l'aspect symbolique, stylistique, toute la singularité du texte

¹ Vers une écriture d'auteur ou comment construire une posture d'auteur, HATIER 2005

de l'élève passerait sous silence. L'élève lui même est déstabilisé car il ne s'agit plus de reproduire une écriture normée, il s'agit d'accepter et de consentir à écrire sur du variable, du mouvant. La posture d'auteur introduite dans les programmes en 2016 semble s'inscrire dans la continuité des programmes de 2002 ainsi que de 2008 qui faisaient entrer la lecture littéraire au programme de l'école primaire. Dans cette continuité la posture d'auteur mise en exergue par les programmes de 2016 révolutionne les représentations des élèves sur l'acte d'écrire autant qu'elle révolutionne le rôle de l'enseignant, l'élève et l'enseignant par un bouleversement de leur posture respective, l'élève devrait œuvrer à faire émerger une voix singulière et non plus l'adéquation à un texte modèle et l'enseignant devrait lui oeuvrer à faire naître et guider ce long chemin de construction de savoirs être et de savoir faire, et bien qu'inscrit dans les programmes tout jeune enseignant peut se demander comment y parvenir.

Ecrire est communément présenté comme une tâche complexe, l'élève doit manifester sa capacité à penser, à imaginer, à organiser, à sélectionner, à prendre en compte l'autre, à avoir conscience de soi, à formuler des intentions littéraires, par ailleurs les enseignants eux-mêmes ont du mal à maîtriser toutes les infinies possibilités d'un récit ce qui conduirait à une généralisation et une normalisation des procédés d'écriture à l'école. Dominique Bucheton² évoque la complexité de l'écriture comme « un processus de résolutions de problèmes complexes et très lent ». Focaliser sur la posture d'auteur au cycle 3 me paraît intéressant pour interroger la complexité de l'apprentissage de l'écriture et plus particulièrement l'écriture littéraire. La posture d'auteur apparaît à la croisée des différents chemins de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture. On pourra se demander dans une première partie comment l'écriture littéraire qui est par essence une écriture plurielle au sens que donnait Roland Barthes³ au texte littéraire, un texte littéraire n'a pas qu'un seul sens univoque, il est polysémique, un enseignant peut à juste titre se demander comment faire entrer le texte littéraire pluriel dans la forme scolaire ? la forme scolaire décrite selon les propos du sociologue G. Vincent⁴ dans « l'éducation prisonnière de la forme scolaire » 1994 comme une organisation de l'institution par la constitution d'un univers séparé, l'importance des règles dans l'apprentissage, la multiplication et la répétition d'exercice n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre selon des règles.

Dans cette première partie nous tenterons de comprendre comment l'écriture littéraire est devenue un réel objet d'apprentissage à l'école **et comment l'enseignant peut développer la posture d'auteur de l'élève pour lui permettre de s'engager dans l'écriture**. Dans un premier temps nous nous appuyerons sur la première partie de l'ouvrage d' Yves Reuter⁵ qui montre bien comment à l'école l'écriture a longtemps été conçue comme un don et ne

² Refonder l'enseignement de l'écriture, RETZ 2014

³ En lisant Roland Barthes : écriture, lecture, relecture et lisibilité, Communication & Langages Année 1970 de François Richaudeau

⁴ Miron, J. (1998). Vincent, G. (dir.) (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Lyon : Presses universitaires de Lyon. Cahiers de la recherche en éducation

⁵ Enseigner et apprendre à écrire, ESF 1996

permettait aucun apprentissage explicite. Nous soulignerons les points déterminants mis en exergue dans le programme 2016 quant à l'enseignement de l'écriture au cycle 3 pour initier notre réflexion. A partir de ce constat historique et institutionnel de l'apprentissage de l'écriture nous essaierons de comprendre les compétences en jeu dans l'apprentissage de l'écriture, et comment surmonter les obstacles et représentations des élèves pour aider tous les élèves à incarner une posture d'auteur ? Nous tenterons de définir la notion d'auteur en tant que telle et ainsi la posture d'auteur que pourrait incarner les élèves. Nous pouvons légitimement nous demander si le constat des difficultés scolaires grandissantes face à l'écrit le travail sur la posture d'auteur peut offrir un réel point d'appui pour aider les élèves les plus éloignés de la culture de l'écrit à surmonter leur difficulté ?

Dans une deuxième partie nous nous interrogerons sur la posture de l'enseignant. Comment évolue le rôle de l'enseignant dans le parcours de l'élève pour que celui-ci adopte une posture d'auteur ? Une place particulière sera faite à ce que l'on nomme **réécriture**, ne faut-il pas reconsidérer les pratiques de production d'écrits ? La reprise d'un texte, souvent saturé de rouge, à des fins d'amélioration et d'enrichissement, est plus souvent bloquante que stimulante. Ce qui s'impose de fait est de revoir les pratiques de productions d'écrits et la nécessité de revoir la conception du brouillon et de l'évaluation. Réécrire serait écrire successivement plusieurs textes dits intermédiaires car non définitifs, cela permettrait à l'élève de mesurer ses progrès en passant d'un texte premier à un texte second.

Dans une troisième partie le mémoire sera consacré à l'analyse d'une séquence mise en œuvre en stage filé durant un mois dans une classe de CM2 à Paris dans le 11^{ème} arrondissement. J'ai proposé aux élèves l'écriture d'un recueil de contes des origines que vous trouverez en annexe cette séquence d'écriture a été réalisée en lien avec des séances sur la lecture-compréhension de trois contes des origines, séances de lecture réalisées par des collègues stagiaires. Mon analyse porte sur la production écrite d'élèves ainsi que les gestes professionnels de l'enseignant à développer pour engager l'élève vers une posture d'auteur. En pointant les différents obstacles auxquels j'ai été confronté, je souhaite construire mes premières compétences d'enseignante pour aider les élèves éloignés de la culture de l'écrit à les réconcilier avec celle-ci et à réaliser des projets d'écriture qui donnent du plaisir d'écrire.

L'Enseignement de l'écriture littéraire à l'école

1. De l'écriture perçue comme don à la construction d'un réel apprentissage de l'écriture

Yves Reuter⁶ critique l'enseignement de l'écriture qui a longtemps pris la forme de la « rédaction ». La rédaction se présente comme une synthèse magique des sous ensembles de la langue, et c'est aux élèves à apprendre par eux même comment les intégrer. La grammaire sert de support aux apprentissages, centrée sur la phrase la grammaire est impuissante à rendre compte de multiples phénomènes (jeux des temps, reprises anaphoriques, gestion des implicites), l'écriture a longtemps été réduite au cours de français alors qu'on écrit dans toutes les disciplines à l'école. La rédaction est réduite par le temps qui lui est consacré et à un certain type de texte, on se contente d'un devoir par mois en 1992. Que l'écriture ne fasse pas l'objet d'enseignement peut être repéré dans les exercices proposés aux élèves qui ne demandent pas de part réflexive, la réécriture est envisagée comme simple passage du brouillon au propre. Aussi le récit se réduit à un sommaire en l'absence de scène développée, le sommaire selon Gérard Genette* se caractérise par une narration résumée sans détail d'action ni de paroles. L'enseignement de la rédaction n'était fondé sur aucune théorie du texte ou de l'écriture ainsi de façon systématique les élèves attribuent leur succès ou leurs échecs à des facteurs tel que le don, ou le professeur m'aime ou ne m'aime pas, ou bien la faute est mise sur le sujet à traiter. La situation de communication de la rédaction est tout aussi artificielle, il s'agit de s'adresser à l'enseignant tout en feignant de ne pas lui écrire. L'enseignant par la voie de la consigne sollicite des contenus fortement liés à la vie et à l'affectivité de l'élève mais l'enseignant lui répond par la voie de l'évaluation, sur les codes, les formes, les manières de dire. Yves Reuter évoque ainsi « une violence symbolique » qui pourrait expliquer le désinvestissement et le désintérêt des élèves ou leur fuite vers les stéréotypes.

Trois remarques : les représentations des apprenants ne sont pas prises en compte et leurs difficultés sont très peu analysées précisément. Les relations lecture et écriture sont peu formalisées, la réécriture se trouve traditionnellement exclue des pratiques liées à la rédaction. Cet enseignement de l'écriture via la rédaction s'est longtemps réalisé en l'absence de toute théorie explicite du texte et de l'écriture.

2. Les programmes de 2016 et le socle commun de compétences et de culture

2.1 La posture d'auteur

Nous retenons dans cette partie les principes mis en avant dans les programmes 2016 concernant à fois **la posture d'auteur ainsi que la place de la lecture et l'écriture littéraire**

⁶ Enseigner et apprendre à écrire, ESF 1996

* Critique littéraire et théoricien français de la Littérature il explore les divers aspects d'une science du narratif qu'il tente de mettre en place, la « narratologie ».

à l'école. La posture d'auteur est une compétence ciblée en cycle 3. Nous focalisons notre lecture des programmes sur trois compétences travaillées à l'écrit au cycle 3 qui sont : « produire des écrits variés, réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte et prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire, réviser ». Les références ci-dessous sont extraites des documents Eduscol ainsi que du socle commun de compétences et de culture, voici les principes et pratiques pédagogiques qui y sont proposées :

- Une pratique quotidienne qui soit formatrice et rassurante.
- La diversité des situations d'écriture doit favoriser les échanges entre élèves et le partage de leurs productions.
- L'apprentissage doit favoriser l'expérimentation des genres, formes et fonctions de la communication écrite
- La posture d'auteur permet à l'élève de mesurer les effets de ses écrits et d'en être responsable.
- Les axes de travail s'articulent autour de 5 points l'entraînement quotidien transdisciplinaire

L'enseignement de l'écriture au cycle 3 doit être **régulière** au sein de tous les apprentissages et utilisée comme un outil de réflexion, notamment « les écrits de travail. Cependant l'enseignant devra laisser une place à **l'écriture créative**, il s'agit le plus souvent d'activité courte qui ne concerne pas des productions abouties, il pourra être utilisé des inducteurs d'écriture sous forme ludique ou d'expérimentation stylistique en s'inspirant de l'OULIPO (l'Ouvroir de Littérature Potentielle), groupe fondé par l'écrivain Raymond Queneau et le mathématicien François Le Lyonnais, postule que la contrainte est créatrice et libératrice pour l'imagination. **Ces moments d'écriture permettent de reprendre confiance dans l'écriture** L'enseignant adopte une attitude **bienveillante** pour souligner les réussites, signaler les solutions différentes à des problèmes d'écriture ou de scénario, valoriser des choix stylistiques.

Le modèle de **l'atelier d'écriture** est préconisé afin de faire vivre la situation d'écriture comme un réel moyen de communication, l'écriture permet d'échanger des savoirs, des expériences mais aussi permet d'exprimer un point de vue, un sentiment, l'échange des écrits est un moment important pour apprendre à échanger sans critiquer le point de vue des autres, **c'est un apprentissage de la vie sociale.**

Ces échanges permettent de relever les faiblesses, les réussites, de constituer un répertoire en comparant les textes.

Expérimenter toutes les situations d'écriture : de textes courts et non aboutis aux projets plus longs comme le projet d'écriture qui nécessite une planification. L'apprentissage de l'écriture ne doit pas être l'apprentissage de règle ou la mise en œuvre de structure établie, les textes fortement modélisés devront être accompagnée d'une pratique plus complexe et complète pour exploiter le matériau de la langue, il s'agira d'explorer tous les genres de textes, fiction, poésie, documentaire.

La pratique de **la réécriture** est un objectif à atteindre car sa pratique n'est pas souvent, il faut être capable de relire, d'avoir un regard d'auteur conscient des effets produits par le texte, être capable de noter ce qui est réussi ou ce qui ne l'est pas. Il ne s'agit pas de pratiquer systématiquement la réécriture mais d'inviter les élèves à réécrire des parties du texte, à la

relecture collective de quelques textes, toutes les verbalisations sur le texte permettent de prendre conscience des effets produits par le texte, avoir un cahier qui collecte les différents essais pour mesurer les progrès accomplis.

Les élèves de cycle 3 ne peuvent prétendre à une expression écrite parfaitement normée, la correction vise un type d'erreur auquel il est susceptible de remédier.

L'évaluation positive de l'enseignant participe à la construction de la posture d'auteur.

Quatre tactiques sont proposées pour guider la réécriture des élèves : La reprise : Il s'agit de proposer un retour en amont du premier jet. À quelques jours d'intervalle, et après avoir commenté les premiers jets, on redonne la même consigne d'écriture (à l'identique ou reformulée), la variation autour d'un même thème, le développement d'un aspect du texte, modéliser le travail d'écriture par l'enseignant, par l'apport copieux de culture et de savoir en créant des banques de textes, lectures, d'expression et de mots à partir de texte ressource, lecture et analyse de textes entre pairs, cela permet à l'élève de mesurer ses échecs et ses réussites, d'adopter une attitude réflexive, marque l'entrée en littérature, prendre conscience des effets du texte.

On ne peut aborder la notion d'auteur sans se référer aux modalités et mise en œuvre dans la classe de la culture littéraire et artistique à l'école, il s'agit dans un premier temps de construire « une posture de lecteur attentif... concerné et engagé » tel que le définit le site Eduscol⁷ « Une posture de lecteur attentif au fonctionnement des textes, sensible à leurs effets esthétiques, conscient des valeurs qu'ils portent, et de structurer progressivement une culture littéraire et artistique ».

Cerner les finalités de l'enseignement de la culture littéraire et artistique : devenir lecteur

La raison d'être de l'acte de lire qui est le plaisir de la lecture, le plaisir de s'identifier au personnage, de découvrir d'autres mondes ou d'autres façons de raisonner, de se sentir impliqué dans de grandes questions ou de grands débats. « Les grandes entrées proposées par les programmes permettent de donner un sens à la lecture, Les six intitulés ne doivent pas être perdus de vue : ils mettent à chaque fois l'accent sur l'une des fonctions de la lecture : s'identifier à des héros, se situer par rapport à des valeurs, se laisser gagner par l'émerveillement, vivre par procuration des aventures, se servir du langage pour imaginer, mieux se connaître dans son rapport aux autres. »⁷

⁷ <http://eduscol.education.fr> ressources-francais-c3-culture-litteraire-et-artistique

2.2 La lecture littéraire

Un lieu d'expériences intimes et sensibles

La lecture d'un texte littéraire ne se limite pas à la perception d'une histoire, qu'on ne reçoit pas de façon neutre. On participe : on s'amuse, on s'indigne, on s'émeut.

Conduire les élèves vers une lecture littéraire, Dans la lecture littéraire, le lecteur se sent concerné par ce qu'il lit : d'une façon ou d'une autre, il voit que « ça parle de lui ». Pour le dire autrement, le lecteur perçoit la portée symbolique.

Comment conduire les jeunes lecteurs vers une lecture symbolique ou interprétative ?

- En faisant confiance à la lecture subjective de chacun, la lecture interprétative se nourrit des perceptions différentes,
- en se gardant d'imposer une seule lecture — celle de l'enseignant — puisque tout texte littéraire demeure ouvert.
- enrichir la perception du texte, principalement en comparant : le début et la fin, un personnage avec un autre, ce texte avec un autre du même auteur, d'un autre auteur.
- en apportant des informations sur l'auteur, son époque, le pays où il vit, sa culture.
- Encourager les élèves à adopter une posture de lecteur interprète (à quoi cela nous fait-il penser ? que ferions-nous à la place du héros ? avons-nous déjà vécu des situations semblables ?

2.3 Le socle commun de connaissances et de compétences et de culture⁸

Le Socle commun souligne l'intérêt de la culture pour accéder à « l'exercice de l'esprit critique », « des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail ».

Les pratiques culturelles, et en particulier les œuvres littéraires, permettent ainsi à l'élève : **de découvrir « le plaisir de lire »** et de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit « pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée », de rechercher « la formulation qui permet de préciser ses intentions et sa pensée », d'employer « un vocabulaire juste et précis », d'adapter « sa lecture et la moduler en fonction de la nature et de la difficulté du texte ». **D'exprimer ses émotions et ses opinions** « à l'écrit et à l'oral » « face à une œuvre littéraire ou artistique », de débattre de ses goûts ou de son interprétation dans un dialogue constructif, ce qui conduit à accepter la contradiction, à faire preuve de diplomatie, à rechercher un consensus qui fasse la part de toutes les impressions ou de tous les points de vue **de comprendre que la littérature « implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres,**

⁸ décret n° 2015-372 du 31-3-2015 Le socle commun de connaissances et de compétences et de culture (Domaine 1 les langages pour penser et communiquer, Domaine 2 les méthodes et les outils pour apprendre, Domaine 3 La formation de la personne et du citoyen, Domaine 5 les représentations du monde et l'activité humaine).

une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain » .

3. Comment s'articulent les apprentissages en jeu dans l'écriture ?

Selon le texte de Sylvie Plane⁹ ancienne membre du CSP (Conseil supérieur des programmes) et professeur émérite des universités

Sylvie Plane montre très bien ce que l'on appelle la complexité de l'écriture et me paraît être un outil utile pour l'enseignant afin d'avoir conscience des différentes composantes pour identifier les problèmes d'écritures des élèves.: l'Acte graphique, la production de texte et la mise en œuvre du système orthographique. Ces mêmes composantes se divisent elles mêmes en sous-compétence, si nous décomposons la production de texte, nous retrouvons les composantes suivantes : communiquer, la représentation du récepteur, la mobilisation des idées, l'organisation du contenu, la langue écrite, le genre de textes, ces sous-parties peuvent-elles mêmes se décomposer à nouveau en nouvelles sous-parties.

« Doit-on tout subdiviser ou confronter les élèves à la complexité de certaines composantes ? Il serait bon d'échelonner les difficultés et de ne jamais les présenter toutes en même temps, des entraînements centrés sur une composante de l'écriture, mais comment l'enseignant peut-il dans le même temps gérer progressivement la globalité de l'écriture ? « On ne pourra résoudre efficacement ce dilemme que si l'on prend en compte le fait qu'être capable de gérer la complexité de la tâche d'écriture requiert un apprentissage: **l'accumulation de micro-compétences et de savoirs ponctuels ne se transforme pas spontanément en compétences complexes.** »⁹

Certaines composantes de l'écrit peuvent être automatisées mais d'autres nécessiteront toujours un effort, aussi **le temps des opérations est un autre obstacle** lorsque nous écrivons nous pensons à la fois à ce que nous venons d'écrire et ce que nous allons écrire ce qui peut générer beaucoup d'erreurs d'accord et de bizarrerie. Les conseils qu'elle formule à l'attention de la rédaction des nouveaux programmes 2016 pour aider les enseignants à guider les élèves dans la tâche d'écriture sont clairs : Expliciter la complexité de la tâche d'écrire qui **articule de multiple sous-compétences** sans effrayer, définir et cerner ce que signifie « écrire » terme éminemment polysémique, une simple recherche dans le dictionnaire des langues sur internet* nous donne de nombreuses occurrences : tracer les signes graphiques qui

⁹ www.education.gouv.fr/csp/ Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets des programmes C2, C3, C4 « Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage » Novembre 2014

*<http://www.cnrtl.fr>

représentent une langue, bien ou mal, écrire très mal, orthographier correctement un mot, dessiner, enregistrer au moyen de signe(s) graphique(s), rédiger, composer, publier des articles dans un journal.

Sylvie Plane **souligne l'importance de l'engagement du scripteur, écrire n'est pas un acte anodin, cela nécessite un engagement intellectuel et affectif**, cet engagement est le moteur de l'écriture, c'est un acte aussi de communication, l'élève doit se représenter les attentes du lecteur, l'élève est à la fois l'auteur et le lecteur potentiel qui permet de repérer les défauts du texte. Comment donner le goût de l'écriture aux élèves. Certes la variété des situations est importante mais l'attitude enseignante est déterminante ainsi que la destinée de l'écrit de l'élève. La bienveillance de l'enseignant permet à l'élève de s'engager, l'enseignant émettra des hypothèses quant à l'intention de l'élève ou bien aidera l'élève à clarifier son intention.

L'évaluation et la correction doivent être dissociées, aucune des deux ne doit être stigmatisante et ne relever que les dysfonctionnements. La qualité de la relation pédagogique peut donner une autre valeur aux corrections, elles peuvent être acceptées comme des aides, **il peut mesurer ses progrès au regard de l'évolution de ses productions et non à l'aide d'un modèle**, les écrits spontanés et intimes doivent être protégés de l'intrusion d'un tiers, la correction n'est pas toujours obligatoire.

Parmi les multiples situations qui peuvent être proposées aux élèves ce sont leurs objectifs pour chacune d'entre elles qui ont davantage de chance de rencontrer l'adhésion des élèves. Parmi lesquelles les situations favorisant la posture d'auteur, les situations favorisant l'invention, l'investissement personnel dans l'écriture. (le cahier des textes que j'aime bien, la liberté de produire des textes, de reprendre des textes, de dessiner, de mettre des collages) focaliser sur la composante de l'orthographe, plutôt que d'envisager une révision globale parfaite, choisir un élément orthographique à corriger après apprentissage et entraînement sur un point précis d'orthographe.

Les propos de Sylvie Plane donne des pistes pour encadrer le travail complexe de l'écriture tant sur le plan de la posture de l'enseignant, que la décomposition d'une tâche complexe comme l'écriture et la place centrale de l'élève dont l'engagement dans l'écriture est cruciale. Je souhaite zoomer sur un élément fondamental de l'écriture à l'école, c'est le récit, en effet le récit est raconté aux élèves depuis la maternelle, la question qui se poserait serait comment mettre les élèves en posture d'auteur de récit ?

4. Apprendre à écrire un récit

Michel Fayol est un chercheur français, professeur émérite en psychologie du développement, spécialisé dans l'acquisition de l'écrit, en particulier l'acquisition de la lecture et de l'orthographe en français, il analyse les nombreuses opérations cognitives pour produire un écrit et particulièrement les problèmes que soulève la narration en particulier le récit. Je présente ici de façon simplifiée les différents aspects soulignés par Michel Fayol de la production de récits.

La définition du récit peut s'entendre comme la présentation d'évènements réels ou imaginaires, c'est rapporter des évènements par des propositions verbales, ainsi pour Michel Fayol ¹⁰

- le sujet doit disposer au préalable d'une séquence stéréotypée de la vie quotidienne, cela dépend de la connaissance du monde dont dispose le jeune élève et de sa récupération en mémoire.
- Un autre paramètre donné est ce qui est digne d'être raconté dans une culture donnée,
- La connaissance des attentes du destinataire, alors qu'à l'oral les interactions permettent un ajustement de ce qui est raconté, à l'écrit les conditions énonciatives interdisent tout feedback immédiat, ainsi les textes produits sont souvent banals (pour un adulte) et prennent la forme de la juxtaposition, le jeune élève doit gérer seul la représentation de l'évènement, pour quoi et pour qui raconter.

Pour que l'élève passe de l'annonce de la nouvelle « hier en allant à l'école » à la narration exige qu'il soit **capable d'analyser l'évènement en composante** afin qu'il y ait une articulation **chronologique et causale** des faits, **or la saisie des composantes et leurs organisations dépend des connaissances de l'élève et de sa capacité à maintenir active en mémoire ces composantes alors même qu'il produit une autre partie du texte écrit.** Tout se passe chez les enfants et surtout les plus jeunes comme si ils écrivaient au coup par coup, ils récupèrent une composante en mémoire puis la transcrivent et ainsi de suite, il en résulte que dans un grand nombre de cas **les textes manquent d'unité thématique.** Les raisons de ce mode de production au coup par coup restent mal connues. Michel Fayol émet trois hypothèses qui devront être confirmées par des travaux. La première hypothèse est que le jeune enfant ne peut pas construire une représentation cohérente des faits, cependant cette hypothèse est contredite par l'observation de nombreux enfants même jeunes qui réussissent à élaborer des récits cohérents à l'oral. Michel Fayol s'interroge et se demande comment une capacité conceptuelle peut-elle être présente à l'oral mais non à l'écrit ? et propose une seconde hypothèse, l'essentiel des difficultés porterait sur les bases des connaissances, **les jeunes enfants sont aptes à produire des récits cohérents à condition que les évènements**

¹⁰ extrait de l'ouvrage L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège de Jacques David, Sylvie Plane PUF 1996 - P 7 à 36 - « La production du langage écrit »

relatés soient bien connus d'eux. Une troisième hypothèse contribue à identifier les différences orales vs écrits, le niveau de maîtrise de la modalité de production (oral/écrit) aurait un effet sur la gestion de la mémoire et l'organisation, **moins la modalité est automatisée et plus le coût cognitif est élevé.**

La mise en texte :

Le narrateur doit élaborer une suite de micro-propositions renvoyant chacune à un état ou un événement, ce ne sont pas des juxtapositions d'énoncés indépendants, deux contraintes, ancrage du récit dans la situation d'énonciation et une articulation des énoncés les uns aux autres selon une progression assurant une augmentation d'information.

En général la cohésion renvoie au déjà-dit, par le maintien du thème, pour assurer ce maintien le sujet procède à un ancrage du récit par rapport auquel les autres états sont calculés.

Michel Fayol analyse des productions d'élèves âgés de 6 à 10 ans en prenant des paramètres linguistiques, les pronoms sujet, les repères spatio-temporels et les formes verbales, chez les plus jeunes dominant le « je », des ancrages forts et le passé composé « cet été je suis parti en montagne » et privilégient son propre point de vue, les enfants âgés de 9 à 10 ans, le « on/nous » remplace le « je », l'emploi de l'imparfait est plus fréquent, les ancrages sont moins forts. Ce qui me semble intéressant de relever dans l'analyse de M Fayol est que les plus jeunes sont davantage dans l'instance du discours, **dans l'énoncé des plus jeunes c'est comme s'ils procédaient à « une annonce de nouvelle » et le récit apparaît comme une explication des événements.** Les plus grands se placent d'emblée dans un cadre narratif avec la construction d'une origine du récit à partir de laquelle se greffe d'autres personnages, d'autres lieux.

Ponctuation et connecteurs :

Ce qui est observé est que des faits fortement associés dans la représentation sont isolés les uns des autres dans le texte, dans d'autres cas des faits qui n'ont entre eux que de faibles relations se trouvent rapprochés, même chez les jeunes enfants les connecteurs les plus fréquents sont utilisés (soudain, mais, alors) à condition que l'enfant comprenne l'enchaînement des faits.

5. Comment construire une posture d'auteur ?

Nous tenterons ici de définir cette notion « de posture d'auteur » introduite dans les nouveaux programmes en français du Cycle 3 et sur laquelle je m'appuie dans ce mémoire pour cerner les pratiques enseignantes de l'écrit et les obstacles rencontrés par les élèves. Si nous adultes pouvons d'emblée associer le mot auteur aux diverses références culturelles comme une personne qui crée un ouvrage qu'il soit littéraire artistique ou scientifique. Nous comprenons aisément qu'il est question de faire émerger chez les élèves une capacité à créer. Toutefois si le mot auteur renvoie à un référent réel, il n'en reste pas moins abstrait pour les élèves, en

effet les élèves à l'école rencontrent des auteurs au travers de leurs textes, de ce fait l'auteur apparaît pour les élèves comme désincarné et s'oppose ainsi au terme « posture » qui renvoie lui à une position corporelle, une composante physique et palpable. On pourrait ainsi comprendre cette nouvelle injonction des programmes comme la volonté de développer la capacité d'incarner cette entité abstraite qu'est l'auteur par l'élève. On peut ainsi se demander par quel moyen didactique et pédagogique l'enseignant peut permettre à l'élève d'incarner une posture d'auteur et comment cette posture d'auteur pourrait venir à bout des obstacles et difficultés rencontrés par les élèves.

Pour tenter de définir la notion d'auteur je m'appuie sur un article publié sur le site Eduscol par Aline Karnauch¹¹ ». Aline Karnauch définit l'auteur comme un créateur qui pense et qui écrit en son nom propre cependant la notion d'auteur pour les élèves reste floue, souvent l'auteur se résumerait à un nom sur une couverture. Aline Karnauch souligne la complexité de la notion d'auteur, mais nous retiendrons celle-ci, l'auteur évoque la puissance créatrice d'un texte. Selon Aline Karnauch les rituels de présentation de l'auteur et de l'éditeur fréquemment pratiqués dès la maternelle de façon un peu systématique ne permettent pas de construire le concept d'auteur. En élémentaire la notion de narrateur est explicitée mais la notion d'auteur serait considérée comme allant de soi.

Depuis les années 60 dans l'histoire littéraire, l'auteur en tant qu'individu avec une histoire et une psychologie ne pourrait à lui seul rendre compte d'une œuvre, Aline Karnauch cite Roland Barthes " C'est le langage qui parle, ce n'est pas l'auteur "¹², aujourd'hui la notion d'auteur a évolué, on parlerait davantage « d'intention profonde dont l'œuvre est le meilleur témoignage »¹³.

5.1 L'atelier d'écriture

Ce modèle pour travailler l'écriture est issu de plusieurs courants, sa caractéristique est de n'être ni scolaire, ni normatif mais de mettre l'accent sur la singularité de l'élève dans l'expression de son imaginaire, ses affects. Un courant à l'origine des ateliers d'écriture a été son utilisation à visée thérapeutique (prisonniers, réadaptations) l'écriture y est libératrice et construit un nouveau rapport à la langue, à soi même et aux autres.

Un autre courant est issu de la littérature et des expérimentations de l'OULIPO (ouvroir de littérature potentielle) par des jeux sémantiques et graphiques, ce courant développe les potentialités du langage, par différents jeux de contraintes d'écriture, il vise à déclencher l'inventivité, un ouvrage célèbre dans le milieu scolaire est : la petite fabrique de littérature¹⁴. L'évaluation au sein de l'atelier est une évaluation par les pairs, on y mesure les effets produits par les textes. On peut ajouter à ces courants le slam qui a réussi à s'intégrer dans le

¹¹ Eduscol Aline Karnauch, formatrice à l'IUFM d'Orléans-Tours Le concept d'auteur : le construire en lecture, y accéder en écriture -2011

¹² « La mort de l'auteur » texte extrait de « Bruissement de la langue » Seuil 1984 Roland Barthes

¹³ « Le démon de la théorie » Antoine Compagnon Seuil 1998

¹⁴ « Petite fabrique de littérature » Thierry Leguay et Alain Duchesne Alain Magnard , Magnard 1999

secondaire et les lycées. Ces ateliers d'écriture abondent aujourd'hui dans les quartiers, les hôpitaux sous des formes les plus diverses, ils correspondraient à un besoin culturel, le désir d'être auteur.

5.2 Les Liens entre l'écriture et la lecture

L'écriture est avant tout une entreprise de séduction de l'autre et **la lecture et l'écriture sont interdépendantes**. L'écriture littéraire n'est pas considérée comme une fin en soi mais comme le terrain idéal pour apprendre aux élèves à **construire une image du lecteur**, selon Catherine Tauveron¹⁵ le récit à la 3^{ème} ou à la 1^{ère} personne, que le sujet qui raconte soit réel ou fictif, est toujours « une falsification créatrice » ainsi en s'appuyant sur les propos de Jean Paul Sartre qu'elle cite « c'est l'effort conjugué de l'auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet imaginaire qu'est l'ouvrage de l'esprit. »¹⁶ à partir de ces éléments Catherine Tauveron formule l'hypothèse suivante : l'élève qui éprouve la lecture littéraire comme un jeu tactique est capable de construire à son tour un jeu tactique pour le lecteur. Ainsi l'élève cesserait d'être seulement un producteur respectueux des normes textuelles mais serait capable de concevoir des histoires ouvertes et avec la volonté de déranger son lecteur. Les savoirs tirés de l'expérience de la lecture, réfléchir à la description dans un récit, au dialogue, à la construction du personnage, comment tenir le lecteur en haleine ? Comment impliquer le lecteur affectivement ? Ce retour réfléchi sur l'interprétation du texte littéraire permettrait à l'élève en situation d'écriture de provoquer un travail interprétatif chez le lecteur potentiel.

5.2 Un transfert impossible

« Je vois bien ce qu'il faut faire mais je ne sais pas comment le faire »
(Un élève lors de la séance décrite)

Selon Catherine Tauveron de la lecture à l'écriture, le transfert n'est pas direct, on ne saurait escompter que d'une séance de lecture réussie les élèves sachent en tirer une conduite d'écriture similaire, construire une posture d'auteur est beaucoup plus complexe que construire une posture de lecteur.

Le lien entre lecture et écriture souvent pensé « naïvement »¹⁵ comme des compétences transférables spontanément : le maître choisit de faire étudier successivement 3 textes qui présentent des silences de nature différentes, Yakouba de Thierry Dedieu, Une soupe au caillou d'Anaïs Vaugulade et Sables émouvants de Thomas Scotto et Eric Battut, la difficulté est progressive, dans Yakouba les « blancs » sont inscrits dans le texte, dans la soupe au caillou les blancs ne sont pas clairement identifiés dans le texte et s'interprètent de multiples façons, le maître leur demande par écrit de raconter avec leurs mots à eux en expliquant bien ce qui se passe sans avoir le texte sous les yeux ; il s'agit de reformuler. Ces écrits de travail servent à s'aider à penser et font apparaître les différentes interprétations, dès ce premier contact avec un texte lacunaire, les élèves sont parvenus à localiser les blancs et à comprendre la stratégie d'écriture.

¹⁵ « Vers une écriture d'auteur ou comment construire une posture d'auteur » HATIER 2005

¹⁶ « Qu'est-ce que la littérature ? » Jean Paul Sartre, GALLIMARD 1964

A la suite de ces lectures le maître pose une consigne d'écriture « A votre tour comme les auteurs que nous avons lus, vous allez écrire une histoire dans laquelle vous essaieriez de faire un ou plusieurs blancs pour obliger votre lecteur à faire un effort de compréhension et d'interprétation ». Aucun élève ne parvient à répondre à la consigne.

Le premier obstacle est le temps trop rapproché entre les lectures et la proposition d'écriture. Les élèves lors des lectures ont pris conscience qu'un auteur derrière ces textes utilise une tactique dont ils ont pu éprouver les effets, ces modes de lecture nouveaux ne sont pas parvenus à **maturation**, pour beaucoup la notion d'auteur n'est pas encore construite et le texte émane d'une instance abstraite. Cet exemple témoigne d'une conception naïve du transfert, Catherine Tauveron cite Jean-Pierre Astolfi « *Transférer c'est encore apprendre, il faut désigner ce qu'il y a à transférer pour que les élèves puissent le faire ...le transfert est à mettre en tête aux élèves dès le début d'une séquence de travail. Ce n'est pas le résultat d'un apprentissage, puisque c'en est plutôt une condition.* »¹⁷

Parmi les différents obstacles Catherine Tauveron retient :

- Le projet d'écriture n'a pas été évoqué lors de la séance de lecture et les élèves n'ont pu se projeter comme auteur potentiel.
- L'échange des rôles entre lecteur et auteur, les élèves doivent trouver seuls les savoir-faire
- Les savoir-faire de l'écrivain n'ont pas suffisamment été analysés et mis à distance
- Les tâches d'écriture sont des tâches d'écriture ordinaire avec des grilles de critères classiques et amélioration si nécessaire, les élèves ne sont pas préparés.
- La consigne fonctionne comme une consigne de rédaction, trop ouverte, ne propose aucun canevas, ils sont soumis simultanément à deux tâches, inventer une histoire et y glisser des blancs.

Donner une histoire à lire est un pari, un quasi coup de force, il faut enrôler son lecteur, le lecteur convoqué dans les classes est soit un lecteur abstrait et donc peu opératoire soit un lecteur réel qui est le pair souvent peu exigeant entraîné à se comporter comme un évaluateur orthopédiste.

5.3 Brouiller les pistes entre auteur narrateur et personnage

Un bon indicateur de la maîtrise de la notion d'auteur est de confronter les élèves à des textes qui brouillent les pistes entre l'auteur, le narrateur et le personnage. Le lecteur est l'objet d'une mystification, la réalité et fiction s'entremêlent. L'exemple cité par Aline Karnauch¹¹ est un questionnement sur Les mystères de Harris Burdyck de Chris Van Allsburg très apprécié des enseignants comme déclencheur d'écriture. Les élèves sont sollicités pour définir qui est l'auteur et l'éditeur de l'album. Chris Van Allsburg prétend avoir trouvé, par le plus grand des hasards, un manuscrit fameux dont il feint d'être l'éditeur, l'auteur Chris Van Allsburg reprend ici une tradition du roman du dix-huitième siècle. Lors de la mise en

¹⁷ Cahiers pédagogiques 408, 2002 « Savoir c'est pouvoir transférer ? »

¹¹ Eduscol Aline Karnauch, formatrice à l'IUFM d'Orléans-Tours Le concept d'auteur : le construire en lecture, y accéder en écriture -2011

commun des différentes réponses des élèves, un long débat animera la classe sur la véritable nature de l'auteur. Cette expérience souligne selon Aline Karnauch, la résistance au principe de réalité et le pouvoir de la fiction d'écriture. « *Il est certain que malgré le rappel par l'enseignante de la loi qui voudrait que le nom de Harris Burdyck figurât dans le paratexte s'il était le véritable illustrateur, certains élèves ont préféré garder au fond d'eux-mêmes la croyance en l'existence d'un mystérieux auteur-illustrateur nommé Harris Burdyck...Et il nous est apparu important, à ce stade, de respecter pour ces élèves la coexistence des deux attitudes spécifiques à la lecture littéraire, mise à distance et adhésion à la fiction* »¹¹. Ainsi les ouvrages qui mettent en scène des auteurs fictifs sont de véritables situations problème pour construire la posture d'auteur sous forme de jeu. C'est donc en expérimentant eux-mêmes ce que nous appellerons une posture d'auteur au sens de "personne qui est la première cause d'une chose" et non au sens de " personne qui a fait un ou plusieurs ouvrages littéraires » pour reprendre les différents sens donnés par le Robert, que les élèves vont peu à peu consolider leur conceptualisation de l'auteur.

Constituer un réseau autour d'un même auteur est le meilleur moyen pour faire découvrir aux élèves que chaque auteur possède un univers bien à lui.

Rencontrer l'auteur en chair et en os peut aussi être un moment fort, tant sur le plan émotionnel que sur le plan cognitif. Mais aussitôt beaucoup de questions surgissent. Suffit-il de mettre en contact un auteur et des élèves pour que la rencontre ait bien lieu ?

La rencontre avec l'auteur en chair et en os pourrait faire écran à la diversité des auteurs et des démarches créatives, les questions des élèves peuvent porter sur un tout autre objet que l'écriture elle-même, **ce n'est pas rencontrer l'homme ou la femme qui va aider l'élève à comprendre ce qu'est la création littéraire**. La rencontre avec l'auteur pourrait s'avérer intéressante quand l'auteur rempli de doute vient à la rencontre de ses lecteurs. C'est par le fruit de cette rencontre entre les lecteurs et les auteurs que les élèves se rendent compte du rôle crucial qu'ils jouent en tant que lecteur.

5.4 Pour se fondre dans le style de l'auteur : le Pastiche

Je retiendrais parmi les diverses démarches proposées par Catherine Tauveron la démarche du Pastiche, ce procédé littéraire qui consiste à imiter un style d'un écrivain demande à l'élève un engagement dans la lecture que l'enseignant doit inviter à réaliser.

Aider les élèves à choisir une posture d'auteur en copiant ou en imitant d'autres auteurs n'est pas condamnable en tant que toute fiction est tirée de compositions et décompositions d'œuvres antérieures, de stéréotypes, de motifs. Il faudrait au contraire les encourager à réemployer telle ou telle formule rencontrée au cours de leurs lectures, au-delà de la citation littérale on pourra encourager au pastiche, au détournement parodique, il faut que l'enfant puisse se réapproprier quelque chose qui a provoqué son émotion.

¹¹ Eduscol Aline Karnauch, formatrice à l'IUFM d'Orléans-Tours Le concept d'auteur : le construire en lecture, y accéder en écriture -2011

Il semble qu'une lecture engagée conditionne la possibilité d'une posture d'auteur, Catherine Tauveron nous montre lors d'un travail sur une pièce lue dans une classe de CE2/CM, l'Annonce de Gérard Moncomble et Michel Picquemal, comment différentes lectures sont mobilisées afin d'engager l'élève dans le repérage des formes et la compréhension fine des

intentions de ces auteurs qui détournent les contes de Charles Perrault, ainsi la nouvelle lecture a pour objectif de constituer une « matrice » d'imitation, ici la relecture se centre sur la personnalité de l'auteur., il se moque des noms de personnage, il se moque de leur aspect physique, c'est une lecture filtrée par les besoins de l'écriture, les élèves relisent Riquet à la Houppe de Charles Perrault en vue d'écrire une scène à la manière de Gérard Mocomble et Michel Piquemal.

Au-delà de cet exemple au lieu de demander aux élèves **des transpositions qui seraient souvent artificielles**, on peut tirer des avantages à les faire se glisser dans les **espaces vacants des textes**. L'écriture manifeste dans tous ces exemples la qualité de la lecture, notamment la compétence inférentielle. Il convient que l'enseignant ait repéré l'espace vacant du texte. **La pratique du pastiche paraît d'une grande valeur didactique** : l'œuvre de référence apparaît comme un réservoir de mots, de procédés, d'intentions offerts à l'emprunt. Les éléments proposent les avantages des critères de réussite et incitent les élèves à verbaliser leur projet d'auteur, indépendamment de tout soucis d'évaluation. Cela permet de remettre en cause le mythe de la création spontanée, et démontrer que la création est choix et travail.

Aussi les élèves en entrant dans les coulisses de la création des autres, se nourrissent les uns les autres de l'ensemble de la réflexion du groupe, c'est ce qui permet de construire ce qu'appelle Catherine Tauveron « une communauté d'auteurs » tout en préservant la singularité de chaque élève.

II L'apprentissage de l'écriture

1. Les représentations des élèves face à l'écriture

Les systèmes de représentation renvoient aux conceptions préalables et aux modèles auxquels chacun se réfère pour comprendre une situation, orienter son action, le déséquilibre provoqué par la perte de repères habituels peut provoquer des émotions violentes, La posture d'auteur est très impactée par la représentation qu'ont les élèves de l'activité écriture, les élèves et les enseignants peuvent avoir des représentations qui font obstacle à la posture d'auteur,

Dans l'une des revue du GFEN¹⁸ intitulé « faire écrire » Jacques Bernardin a recueilli les différentes représentations des élèves face à l'écriture et les difficultés rencontrées en classes.

¹⁸ GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) N°28 Faire écrire, Spécial 2009

Le recueil de ces différentes représentations permet d'identifier **des rapports à l'écriture fortement différenciés** : Il y a les élèves qui résistent, qui disent « c'est trop compliqué », beaucoup sont bloqués par la faute d'orthographe, ils écrivent comme ils parlent, comme les idées viennent et parfois phonétiquement, les élèves qui ne se posent pas de question : est-ce que je vais être compris ? Qui sont dans une relation d'évidence de ce qu'ils expriment, ont du mal à s'imaginer de façon générale, l'écrit ressemble trop à l'oral, écrire est confondu avec copier, seul 18% des enfants disent qu'écrire c'est réfléchir et composer... et qu'« il faut de l'imagination ». A la question : « Le brouillon à quoi est-il utile ? » assez massivement pour de nombreux élèves il sert à éviter les fautes, seul moins de 15% évoque le brouillon pour composer, essayer, imaginer.

Suite à cette enquête menée auprès de plusieurs classes, Jaques Bernardin en déduit que d'une part l'écriture ne procure aucun bénéfice clairement identifié, elle est perçue comme un don, soit on a de l'inspiration soit on n'en a pas. Quant à la forme, d'autre part ceux qui aiment écrire le justifient par des pratiques sociales de référence, l'activité est jugée peu facile, ça ne vient pas tout seul, l'écriture est conçue comme un travail.

Dominique Bucheton² a également collecté les représentations des élèves en matière d'écriture, en confrontant ce qu'ils en disent et la manière dont ils le disent. Malgré la diversité de leurs réponses, se dessinent trois tendances :

-une représentation scolaire de l'écriture : ces élèves disent aimer écrire quand ils satisfont les normes scolaires et les attentes de l'enseignant et répondent à une morale « c'est bien, il faut », aucun auteur, ils restent dans l'anonymat.

-une représentation utilitaire de l'écriture : pour communiquer, apprendre à écrire, apprendre le français, la grammaire.

-une représentation réflexive de l'acte d'écrire, les élèves analysent le processus d'écriture, souvent des élèves avec une pratique personnelle d'écriture, ils ont compris le pouvoir que leur donnait le langage pour créer et inventer des mondes, usage maîtrisé voire ludique des normes.

Le rapport à l'écrit est marqué par les modèles dans les familles, la valeur qui est accordée à l'écriture et les pratiques qui se donnent à voir. Les expériences scolaires sont également diverses, la variable pédagogique est également importante, l'écriture est convoquée presque essentiellement pour des fonctions de contrôle précise un rapport général sur la lecture en janvier 1995, **l'élève se trouverait plus souvent en situation de reproduction qu'en situation de production**. Les programmes de 2002 mettent l'accent sur l'écriture à tous niveaux. Le rapport IGEN de 2005 note que l'apprentissage de l'écriture est très généralement insuffisant.

Les élèves en grande difficultés de lecture et d'écriture envisagent le récit de fiction comme un lieu de tous les possibles, sans contraintes, une telle position conduit en lecture à ne jamais s'étonner de rien et à ne se poser aucune question sur le texte, elle conduit à

l'écriture à donner libre court à son imagination et à construire des mondes sans lois ou celle du hasard, de la magie ou des mondes sans logique

Dominique Bucheton¹⁹ utilise la verbalisation des élèves pour révéler les raisons que se construisent les élèves pour donner un sens à leur production écrite comme des instruments didactiques, certaines vont favoriser le développement de la norme mais d'autres empêchent toute forme de créativité.

L'écriture de récit de fiction en ce qu'elle suppose la création d'un monde possible se nourrit de tous les champs disciplinaires, **l'enseignant ne devrait pas travailler que les aspects formels du texte narratif** nous dit Catherine Tauveron²⁰ mais aborder avec eux une réflexion sur la fiction, les conduire à percevoir que tout auteur nourrit son univers fictif, quelque soit cet univers, il y a une documentation préalable, et cela leur permet d'articuler des savoirs venant d'autres disciplines (histoire, géographie) mais aussi des savoirs de l'expérience sensorielle, sociale.

Modifier la représentation de l'écriture comme simple transcription linéaire d'une pensée préalable, certains enseignants seraient tentés de sortir différents outils avant même que les élèves aient commencé à écrire face à l'angoisse et l'impuissance du « rien à dire » et Catherine Tauveron de préciser que les auteurs nous apprennent que l'écriture est travail, un travail souvent douloureux, de rajouts, rature, remords « un véritable écrivain est celui qui a le plus de mal qu'un autre à écrire ».

1.2 Les élèves et l'autocensure

Cette partie est développée à partir d'une conférence de Dominique Bucheton. Nous ne serions pas sortis du modèle d'Aristote, Pour Dominique Bucheton écrire ce n'est pas planifier, chercher des idées, ce n'est pas mettre en mots et ensuite transcrire ses idées pour réviser et rédiger. **Le processus d'écriture ne serait pas si linéaire mais aurait une forme spirillaire**, c'est quand je commence à écrire que les idées viennent. Ecrire place les élèves face à la résolution de problèmes complexes.

Qu'est-ce que je vais choisir de dire ? De quoi vais-je oser parler ? De quoi je m'interdis de parler ? Il y aurait des choses dont on ne parle pas dans certains milieux populaires, les sentiments, les impressions. La question du destinataire, quel est le contexte dans lequel mon texte va être lu ? Celui qui me lit qu'est-ce qu'il s'attend à entendre ? Cela signifie qu'il y a un calcul à faire et cela nécessite de faire des choix, de ne pas dire certaines choses qui ne seront pas comprises. A chaque fois qu'un élève écrit cela renvoie à son image et c'est un calcul difficile, « est-ce que moi minuscule vermicelle je peux écrire cela ? » Pour des élèves de REP l'identité des affects est encore plus marquée à l'écrit qu'à l'oral, car « à l'oral je peux récupérer le coup »

¹⁹ Refonder l'enseignement de l'écriture, RETZ 2014

²⁰ « Vers une écriture d'auteur ou comment construire une posture d'auteur » HATIER 2005

2) Evaluer autrement les écrits

Les problèmes liés à l'évaluation manifestent la réalité de l'enseignement de l'écriture, les remarques en marge manifestent 5 constantes massives, une domination des remarques locales, la mise en texte sous l'angle grammaire orthographe conjugaison, répétition par rapport aux remarques portant sur la fiction, des remarques normatives « bien, mal » injonctives, « faites ceci » « supprimer » par rapport aux remarques explicatives : analyse de ce qui dysfonctionne, des causes possibles et des solutions envisagées, des remarques non implicatives, l'enseignant comme représentant de l'institution par rapport aux remarques implicatives, l'enseignant comme lecteur, une domination des remarques négatives

Question professionnelle clé pour les enseignants l'évaluation prend des formes multiples, capacité à observer et à analyser des productions, comprendre la nature des avancées ou la difficulté des élèves. « L'évaluation est un ensemble de gestes professionnels de régulation » Selon Dominique Bucheton l'enseignant devrait évaluer autrement, il devrait être avant tout un lecteur avant d'être un correcteur uniquement centré sur les normes orthographiques, textuelles, discursives comme le montre l'usage des grilles d'évaluation utilisées dans les classes, car souvent à être trop dans la norme on ne sait plus ce que l'élève est en train de raconter.

- Comprendre l'origine des réussites et des difficultés des élèves avant même de statuer sur les manques, sachant que « ces origines ne sont souvent pas scolaires mais prennent souvent leurs racines dans des rapport culturels et sociaux au langage qui ne sont pas en phase avec les attentes de l'école ou au contraire en parfaite adéquation » il serait important pour l'enseignant de comprendre ces rapports avant de donner aux élèves diverses aides.
- S'intéresser à l'écriture elle même en tant que processus et non au produit fini comme avoir un beau texte, ce qui suppose de prendre en compte l'écriture comme une tâche complexe
- Interroger la pertinence des modes d'évaluation usuels quant au développement ou non de compétences pour certains élèves. Dominique Bucheton met en lumière la position paradoxale d'un tel positionnement pour enseigner l'écriture en prenant en compte « la variabilité et la mobilité du langage » face à la « rigidité » de école dans ses formes et ses tâches et une didactique rigide

Est-ce que l'enseignant doit exiger des élèves de cycle 3 qu'ils aient acquis les normes ? Selon Dominique Bucheton il serait préférable de construire un rapport conscient à la norme par des écrits plus efficaces, plus réfléchis.

Des indicateurs pour évaluer le travail de l'écriture

Dominique Bucheton ainsi que les programmes de 2016 préconisent la diversité des productions écrites et la nécessité de productions intermédiaires (brouillons, premier jet). Cependant l'enseignant doit être capable de lire ces écrits intermédiaires pour cerner les évolutions et les obstacles des élèves. Dominique Bucheton propose quatre ensembles d'indicateurs : un indicateur quantitatif, **les dimensions énonciatives et pragmatiques**, la manière dont l'élève se positionne dans son écrit, **les dimensions sémantiques et symboliques**, quels sont les enjeux et les valeurs, la construction du rapport à la norme, comment évolue la prise en compte des normes .

Le premier indicateur rapide pour évaluer ce qu'écrit un élève est **un indicateur quantitatif**, combien de lignes a écrites l'élève et montre l'engagement de l'élève, de la classe dans l'écriture, de l'intérêt que l'enseignant accorde à l'écriture, mais cet indicateur dans la réécriture n'est pas révélateur d'un texte qui peut être plus court mais plus « épais », le texte gagne en épaisseur sémantique, les implicites sont plus importants, la syntaxe est plus complexe.

La dimension énonciative, « je », « tu », « nous », « il », quelle voix entend-on ? La sienne ou celle de son personnage ? Plus l'élève est novice plus l'hésitation est à interpréter comme la difficulté à comprendre la scène énonciative et son enjeu. Ce mélange est fréquent lorsque l'élève est directement très impliqué dans l'invention de son texte. Entrer dans l'énonciation écrite c'est arriver à gérer la polyphonie du discours oral (il me dit, je lui dis, il me répond, je lui fais). Bakhtine (1976) « l'auteur est celui qui réorchestre toutes ces voix et crée ainsi un point de vue singulier »²¹.

Pour l'enseignant il est intéressant de noter dans la copie des élèves les différentes voix, celle de l'auteur, du narrateur personnage et des autres protagonistes et d'observer leurs opinions, leurs regards portés sur les lieux. Souvent les élèves capables lors d'un discours oral de produire un énoncé avec de multiple voix, riche et complexe, ce même énoncé écrit perd toute substance et devient plat et sans relief. Dominique Bucheton précise que la polyphonie énonciative n'est pas une nécessité mais permet de mesurer si l'élève est capable de jouer avec elle pour aider les élèves à dépasser les obstacles. On peut poser les questions suivantes : combien de personnages le lecteur entend-t-il ? Ces personnages pensent-ils ? Observent-ils ? Commentent-ils ?

Les marqueurs de points de vue : les verbes assertifs, je pensais que, je savais que ; la modalisation d'adverbe, le moment tant attendu, les marqueurs dits pragmatiques c'est à dire les effets visés sur le lecteur, expliciter, commenter, résumer, émouvoir.

La dimension symbolique : Selon Dominique Bucheton l'élève apprend à écrire parce qu'il a quelque chose à écrire et quelque chose qui ne se révèle à lui que lorsqu'il est train d'écrire, dans le travail de l'écriture, l'arrière plan de son histoire, son désir, ses savoirs nourrissent son écriture qui lui échappe souvent et c'est ce que nomme Dominique Bucheton la dimension symbolique. L'enseignant lecteur et non correcteur devrait identifier le potentiel

²¹ Milkhaïl Bathkine 1976

symbolique : de quoi parle le texte ? Où va-t-il ? L'entrée par le lexique permet d'observer, quels espaces, quelles valeurs, quel problème humain sont approchés dans les textes intermédiaires. Dès que l'élève écrit il utilise sa culture de l'écrit pour classer, catégoriser...il utilise des schémas narratifs conventionnels.

La construction du rapport à la norme : L'analyse des textes intermédiaires montre que les erreurs d'orthographe, de syntaxe et de grammaire ne sont pas dues seulement à des manques de savoir mais plus souvent en cycle 3, mais à la trace de savoirs en construction ou d'un rapport problématique aux normes. Dominique Bucheton en se référant à la culture judéo-chrétienne interprète le rapport aux normes de la langue écrite qui serait pensé en terme de « faute », ainsi l'élève ne ferait pas des erreurs de calcul mais des fautes d'orthographe, ceci pourrait expliquer « la portée affective qui en jeu dans l'évaluation, beaucoup de peur, de crainte, de fuite, d'image de soi. »

Les problèmes du rapport à la norme sont multiples : la gestion de plusieurs tâches en même temps crée une surcharge cognitive, l'absence de processus automatique pour gérer des tâches de bas niveau (graphisme, orthographe élémentaires comme les accords de pluriel simple) et un refus plus global des normes et contraintes de l'école.

Les dysfonctionnements ne relèvent pas tous de la négligence, du mépris, du refus ou manque de savoir, lors d'un premier jet, l'élève s'implique dans un univers fictionnel est amené à résoudre des problèmes énonciatifs, lexicaux et syntaxiques, il faut laisser à l'élève du temps et du calme pour contrôler l'ensemble et revenir sur son texte. De cette façon il est inutile à ce stade de corriger mais uniquement **le lire pour ce qu'il dit.**

Pour observer les changements d'attitude du rapport à la norme dans les écrits intermédiaires trois perspectives :

- souligner les erreurs au crayon est moins stigmatisant que la copie inondée de rouge
- une construction tâtonnante en raison de l'épaississement du texte, la maîtrise de la phrase complexe se pratique plutôt qu'elle ne s'enseigne, elle se construit dans le tâtonnement du sens
- reprise et transformation d'éléments empruntés

Ces outils pour les enseignants proposent un autre regard sur l'évaluation, la recherche de ce qui est en train d'émerger, pour aider l'élève à s'approprier son écrit, son discours, plutôt que l'évaluation d'une performance sur la seule production finale. Cela demande à l'enseignant un regard bienveillant et optimiste, faire confiance à l'élève et savoir que de nombreuses ressources ne sont pas encore à l'œuvre. L'élève peut avoir envie de savoir mais peur d'apprendre²², ce qui implique une attitude bienveillante et rassurante de la part de l'enseignant pour accompagner l'écriture.

²² L'enfant et la peur d'apprendre de Serge Boimare DUNOD 2014

3. Révision et réécriture de texte

La révision sur son propre texte est la plus difficile à réaliser pour les jeunes enfants, constat notamment établi lors de l'opération d'évaluation CM2/6^{ème} en 1989, un délai a été introduit entre la production et la mise au net, un guide d'autoévaluation a été mis en place afin d'améliorer l'efficacité de la relecture, chaque année les améliorations des élèves ne portaient que sur des aspects mineurs du texte alors que les dysfonctionnements les plus importants n'étaient pas repérés.

Une distinction entre réécriture et révision, la réécriture est un phénomène directement observable, elle propose une nouvelle version d'un texte, avec des variantes et des changements locaux dont l'analyse relève de l'analyse linguistique, tandis que la révision est un processus cognitif qui se produit au moment même de l'écriture.

Il existe plusieurs modalités de révisions, ainsi dans les brouillons d'écrivain ont été observées différentes méthodes de réécriture, certains écrivains passent par un « brouillonnage » d'autres par un plan minutieux, Beaumarchais prétend écrire sous la dictée de ses personnages tandis que Pérec préfère recourir à des schémas. Il faut ainsi se garder de toute normalisation du processus rédactionnel.

Par obstacle, nous pouvons préciser tout ce qui fait écran à la constitution des savoirs, la recherche évoque les obstacles épistémologiques c'est à dire les connaissances antérieures qui empêchent l'installation d'une nouvelle connaissance.

L'élément le plus caractéristique est que **les élèves se représentent la production de texte comme un phénomène linéaire et irréversible**. L'écriture apparaît comme un simple transcodage de la pensée ainsi cela signifie que le travail de la formulation a lieu en amont de la mise en texte et que le travail de révision n'a pas lieu d'être. La représentation de l'écrit comme immuable peut s'expliquer par l'analogie entre l'oral et l'écrit. Les élèves aussi sont davantage confrontés à la lecture qu'à l'écriture et les textes imprimés apparaissent comme immuables, toutes les marques d'hésitation qui ont participé à leur construction ont été supprimées.

Les principales modifications opérées sur les textes au primaire consistent en des remplacements ou des ajouts. Les suppressions sont rares et les déplacements presque inexistantes. L'amplification prend la forme d'ajout localisé en fin de texte.

Les obstacles psycho cognitifs et affectifs pour les jeunes enfants la résolution de problème qu'est l'écriture crée une tension difficile à assumer de bout en bout, cela les oblige à gérer un certain nombre de contraintes, cela constitue une surcharge pour les jeunes scripteurs, ce qui les conduit à faire des choix parmi ces contraintes.

Accepter que le texte soit constamment modifiable suppose que l'on soit capable de maintenir un certain équilibre entre une certaine insécurité et une nécessaire confiance dans l'écriture et être capable de mettre en doute ce que l'on vient d'écrire pour pouvoir le modifier et être assuré qu'on dispose des ressources pour modifier son texte. A cela s'ajoute la surcharge de la connaissance du thème traité, ses connaissances sur le monde sont limitées et cela engendre des difficultés sur la structure et la cohérence du texte. Les mêmes enfants produisent des écrits plus ou moins cohérents selon qu'ils écrivent sur des sujets familiers ou non.

La production d'écrit exige un investissement affectif important de la part de l'élève alors que la révision requiert une distanciation vis à vis de sa production.

Obstacles didactiques et pédagogiques : les habitudes scolaires ordinaires sont des obstacles à la réécriture, les élèves sont soucieux de parvenir à un travail propre, définitif, valorisé par sa place dans le cahier du jour ou sa note qui le sanctionne, ils vont considérer les brouillons, la rature comme des détours honteux dus à l'inexpérience, souvent la rature est associée à l'idée de laideur « ça fait pas beau sur les cahiers » associée également à l'idée d'échec. Le statut du brouillon reste flou, les enseignants le propose mais ne l'enseigne pas, **il faudrait accorder une place particulière au brouillon afin d'en modifier la représentation qu'en ont les élèves** en faisant émerger les représentations initiales sur le brouillon et un travail sur les brouillons d'écrivains.

III Analyse d'un projet d'écriture : écrire un recueil de contes étiologiques

Le conte étiologique ou conte des origines a pour fonction de donner une explication sur l'état d'un fait réel : Pourquoi les corbeaux sont-ils noirs ? Pourquoi les volcans crachent-ils du feu ? Pourquoi l'eau de mer est-elle salée ? Pourquoi le zèbre est-il rayé ? Les explications proposées par le conte relèvent de l'imaginaire, de l'invention et non du domaine scientifique. Les interrogations portent sur des constats (Pourquoi le hérisson a-t-il des piquants ? Pourquoi le ciel est-il bleu ?...), ou le mode de fonctionnement du monde (Pourquoi le volcan crache-t-il du feu ? Pourquoi la grenouille ne joue -t- elle plus avec le serpent ?...). **Il s'agit d'expliquer le monde de manière poétique, fantaisiste, humoristique.**

Les contes étiologiques sont plus fantaisistes que les contes dits merveilleux: la trame narrative ne s'articule pas autour de personnages récurrents tels que la princesse, le roi, les fées, l'ogre, la sorcière... Les contes des origines ont une particularité qui permet de les identifier rapidement : mis à part le titre qui peut contenir les interrogatifs « pourquoi » ou « comment » . le récit débute et se termine souvent par un adverbe, une locution adverbiale ou une préposition temporelle marquant une antériorité imaginaire versus un état actuel, une réalité : « avant, il fut un temps, autrefois, jadis, auparavant, avant que, il y a longtemps... » versus « voilà pourquoi, aujourd'hui, c'est ainsi que, c'est pourquoi, donc... ». Tous ces éléments en font une source riche pour entrer dans l'écrit avec de jeunes élèves de cycle 3 qui ont encore peu de production d'écrits à leurs actifs. Nous avons choisis de travailler sur les trois contes suivants extraits de Histoires comme ça de Rudyard Kipling et 365 contes de pourquoi et des comment de Muriel Bloch :

Pourquoi le lièvre saute quand il se déplace ?

Pourquoi l'eau de mer est-elle salée ?

Comment naquit la première lettre ?

Le Projet : concevoir un recueil de contes des origines. Chacun devait écrire un conte à partir d'une image inductrice en s'aidant de la structure des contes lus. J'ai mis en oeuvre des modalités de travail variées. La démarche d'écriture choisie est individuelle mais les élèves ont pu échanger entre eux afin de proposer des critiques constructives à leurs camarades afin de leur permettre d'améliorer leurs premiers jets d'écriture. Les élèves ont eu l'occasion d'utiliser le traitement de textes pour finaliser leur production. La finalité est de créer un recueil de contes qui sera mis dans la bibliothèque de la classe et un autre exemplaire sera offert à leurs correspondants. Cela avait du sens pour les élèves ce qui a suscité leur intérêt et leur motivation. Ils ont su coopérer pour s'entraider afin de permettre à chacun d'avoir un conte fini et intéressant.

L'écriture sous forme de projet permet ainsi de fédérer les élèves autour d'une production qui ne sera pas lue uniquement par l'enseignant, l'articulation entre la lecture des contes les séances d'écritures a permis aux élèves de se projeter comme auteur potentiel car le projet a été annoncé en amont des séances de lecture. Comme dans tout projet d'écriture bien que l'écriture soit individuelle, les écrits ont circulé en binôme pour des relectures, ce qui m'a permis d'observer et d'expérimenter la posture réflexive des élèves face à leurs productions. Aussi le projet s'est inscrit dans la durée et les élèves ont pu se confronter à la complexité de l'écriture inscrite dans le temps soit cinq séances.

Classe de CM2 à Paris dans le 11^{ème} Analyse des différentes phases de l'écriture

La séquence s'est déroulée en interaction avec des séances de lecture des contes des origines citées ci-dessus.

Ecrire un portrait à partir d'une image inductrice

Dans une première séance j'ai demandé de lister les caractéristiques physiques à partir de la photographie de l'animal qui leur a été attribuée en vue d'écrire un portrait succinct. Pour trouver des caractéristiques morales j'ai pris l'exemple du renard et j'ai demandé aux élèves s'ils connaissaient une qualité du renard que l'on retrouve dans d'autres récits, certains élèves ont rapidement réussi à trouver que le renard était souvent qualifié de rusé. J'ai invité également les élèves à utiliser ce qu'ils ressentaient en regardant l'animal, ou ce qu'ils connaissaient déjà de l'animal.

Si de nombreuses caractéristiques physiques ont émergé comme par exemple dans le portrait de la coccinelle « *petite, insecte, avec des ailes, 7 points noirs, mandibule, porte chance* » de l'ornithorynque « *poils, 4 pattes, grande queue, marron, 5 doigts, ventre blanc, bec allongé, grands ongles* » ; les caractéristiques morales étaient moins pertinentes « *mignon* » voir inexistante alors que la description physique foisonnante proche parfois de la description scientifique pour la Salamandre : « *c'est petit, noir, jaune, tacheté, c'est amphibien pour se reproduire, c'est ovipare, elle a des pattes arrières* ». La consultation d'information documentaire sur certains animaux peu communs et donc moins connus que la coccinelle ou

le papillon aurait pu faciliter la tâche des élèves pour trouver des caractéristiques physiques et imaginer des caractéristiques morales pour nourrir leur premier jet.

A partir de cette liste d'éléments, j'ai ensuite demandé aux élèves de choisir certaines caractéristiques afin d'écrire le portrait de l'animal de façon à ce qu'on le reconnaisse à partir des éléments de descriptions choisis. J'aurais pu davantage exploiter la lecture orale des portraits afin de faire valider par les pairs et le groupe classe pour s'assurer que les éléments de descriptions étaient suffisamment pertinents pour reconnaître l'animal évoqué, je n'ai pu le faire que pour deux ou trois élèves faute de temps.

Ecrire un titre sous forme de question

Lors de la deuxième séance, j'ai invité les élèves à formuler différentes questions en « Pourquoi, Comment » à partir du portrait réalisé en séance 1, ensuite chaque élève devait y répondre par une explication imaginaire à la manière des contes des origines.

Dans l'intention de mieux guider les élèves j'ai réalisé des supports avec les consignes écrites (cf annexe) ainsi que les 2 étapes d'écriture, l'écriture du titre « ma question en pourquoi, comment » et une première explication en réponse à la question posée. Pour écrire ce premier jet j'ai proposé une contrainte d'écriture « choisir 5 mots parmi une liste », je souhaitais exploiter les potentialités de la contrainte comme un stimulus d'écriture. Si cela a bien fonctionné pour la plupart et pour certains cela a provoqué beaucoup d'incohérence, « des oiseaux qui mangent du riz ». Dans l'ensemble les élèves se sont engagés dans l'activité. Les questions suivantes ont été formulées par les élèves : « Pourquoi le manchot empereur respire dans l'eau et sur la glace ? » « Pourquoi le poisson a-t-il des nageoires ? » « Pourquoi la grenouille croasse -t-elle ? » « Pourquoi la vache fait-elle Meuh ? » « Pourquoi l'oiseau siffle-t-il ? » « Pourquoi la chauve souris a-t-elle des pattes accrochées à ses ailes ? » cette dernière question a été transformée avec l'élève en « pourquoi la chauve souris a-t-elle des ailes », cette élève avait une connaissance insuffisante de l'animal, la documentation lui aurait été utile.

Différenciation des supports

Pour certains élèves en difficulté j'ai différencié avec l'écriture, pour eux j'ai proposé les différentes étapes pour du récit sous forme de question, « comment était mon animal avant ? Comment c'était avant ? Il y a très très longtemps... » et « le personnage rencontre un problème, quel est ce problème ? Que s'est il passé ?

Pour Jenna plus en difficulté dans l'écriture, elle n'a fait que répondre à la question de manière scolaire sans développer d'histoire. Elle semblait vouloir se conformer à une norme scolaire qu'elle connaissait bien, le questionnaire. A la première question « comment était mon animal avant ? Jenna a répondu « vu qu'il avait pas d'aile, il marchait, il vivait avec ses parents » et à la deuxième question : « le personnage rencontre un problème, quel est ce problème ? » Jenna a répondu « parce que un jour le papillon il était une chenille » pour qu'elle développe je lui ai demandé de décrire une journée de ce papillon. Cependant pour ces élèves installés dans une position scolaire, l'interaction orale brève permet à l'élève de dépasser des blocages.

La culture littéraire des élèves nourrit les récits des élèves

Ces premiers jets témoignent de la culture littéraire des élèves, y sont représentés l'univers de la fable dont un des titres est explicite « pourquoi la fourmi est-elle travailleuse ? ». L'univers des contes merveilleux dont témoigne le lexique : « la magie » « magique », ce mot « magie » semble venir aider les élèves en mal d'inspiration. De nombreuses actions relèvent du conte merveilleux et plus rarement du récit fantastique chez Mathieu « la statue de pierre qui s'anime », « les mondes sous-marins peuplés d'une tribu de personnages » de Jeanne. Des thématiques se dégagent en filigrane sur la différence, la réparation, la justice, l'amitié, la reconnaissance d'un talent, la famille, le désir de liberté. Même si ces débuts de récits révèlent de nombreuses maladresses du point de vue de la cohérence et la syntaxe cela témoigne de l'engagement affectif et authentique dans ce projet d'écriture et du potentiel de chacun. A ce stade même si j'ai corrigé les fautes d'orthographe, la lecture curieuse et bienveillante de l'enseignant est déterminante pour aider l'élève à progresser dans son projet d'écriture.

Le travail de réécriture

Chacune des séances suivantes est consacrée aux différentes parties de la structure des contes étiologiques, la partie initiale, le problème et la résolution. Après le premier jet les élèves évoluent de façon très hétérogène et c'est difficile d'accompagner chacun. J'ai décidé de diviser en étapes d'écritures afin que les élèves ne soient pas confrontés à de multiples objectifs, ces différentes étapes ont permis de reprendre le premier jet ou de le poursuivre ainsi le projet d'écriture s'inscrit dans le temps, ce qui n'est pas sans difficultés pour les élèves dont une grande partie considère l'écrit comme immuable et linéaire, certains pensaient avoir terminé à cette deuxième séance et avaient noté le mot *fin* en bas de page.

A chaque séance je recentrais sur un objectif précis d'écriture que j'explicitais. Après le premier jet j'ai construit des outils d'écriture (voir annexe) comme le lexique pour décrire des paysages, des sentiments, des personnages, des listes de connecteurs, les outils ont été peu utilisés bien que présentés aux élèves de façon explicite, je l'explique davantage par les différents obstacles liés à la réécriture de texte ; pour y remédier la lecture et correction en groupe classe de certains contes d'élèves aurait été l'occasion de relever les réussites et dysfonctionnements pour rendre plus explicite le travail de réécriture. Des grilles de relectures ont été construites en partie avec le groupe classe notamment sur les critères que nous devons retrouver pour que ce soit un conte étiologique, le conte doit avoir un titre en pourquoi et comment, l'animal subit une transformation, il doit rencontrer un problème. Cependant cette grille de lecture si elle a permis aux élèves par binôme d'échanger leur texte, de se relire et de lire les textes des camarades, cela ne les a pas engagés à travailler les dysfonctionnements, et clarifier leur projet artistique car j'ai observé que peu d'élèves avaient un comportement de lecteur avec les textes de leurs pairs, de la même manière qu'ils le font en compréhension de lectures, en effet j'aurais souhaité qu'ils argumentent leur interprétation, qu'ils puissent porter des jugements sur les motivations du personnage. J'aurais dû davantage inciter les élèves à verbaliser leur projet d'auteur, leurs satisfactions et leurs difficultés.

Si la lecture des textes d'auteur permet de construire des outils sous forme de grille de critères ou de questionnaires qui peuvent aider les élèves à relire les textes produits, repérer les réussites et les dysfonctionnements et aider à la réécriture, sur ce point, j'ai observé que les outils donnés ont en effet engagé à la relecture des textes et aux échanges entre pairs, les élèves complétaient bien les grilles de critère mais ensuite la réécriture, au sens d'un réel « épaissement de texte tel que le définit Dominique Bucheton a été moins évidente, les textes ont évolué mais pas autant que je l'aurais souhaité. Une élève en plus grande difficulté que les autres avec l'écrit écrit une toute nouvelle histoire sans lien avec la précédente, un autre élève dont le texte développait de multiples intrigues et dont la cohérence devenait improbable.

Pour les dernières séances, j'ai proposé à de nombreux élèves une aide individuelle fournie sous forme de guide d'écriture (cf. annexe) qu'ils ont collé à la suite de leurs productions, ce guide sous forme de tableau ciblait deux ou trois éléments : des faits de langue, la cohésion de l'intrigue et pour certains une documentation sur l'animal choisi. Ces différents outils ont permis aux élèves de revenir sur leurs écrits et d'avoir une posture réflexive, cependant pour une prochaine séquence d'apprentissage d'écriture littéraire je tâcherai de veiller à ne pas demander aux élèves de gérer toutes les contraintes d'écriture à la fois : la cohérence, la cohésion du texte, le choix du lexique, l'orthographe et la syntaxe.

L'étayage de l'enseignant stagiaire : je circulais dans la classe pour observer et favoriser les interactions avec les élèves afin de les aider à résoudre des problèmes qu'ils ne pouvaient résoudre seul, ainsi j'aidais les élèves qui en avaient besoin, en tenant compte des informations transmises par notre enseignante sur 8 élèves en difficultés, les difficultés se répartissant de façon inégale, couplées ou non entre difficultés scolaires et difficultés de comportement : étaient-ils dans la tâche ? étaient-ils en train d'écrire ? De réfléchir ou bien de regarder leur voisin écrire sans pouvoir aligner une ligne ? C'est vers ces derniers que je me dirigeais en premier lieu. J'intervenais aussi à leur demande et les élèves sollicitent beaucoup, ce qui demande de donner des consignes courtes ou des aides ciblées, davantage pour relancer leur démarche, leur réflexion, que leur offrir une solution toute faite, le plus souvent j'intervenais pour des blocages qui se résolvaient rapidement, soit une demande de reformulation de ce qu'ils souhaitaient raconter, par un rappel d'éléments de contes lus, par des informations sur les animaux, par l'explicitation de certains mots ou expression, un élève en plus grande difficulté que les autres a pu oraliser le récit qu'il a dicté à une collègue stagiaire pendant que je m'occupais des autres élèves. Ce procédé nommé dictée à l'adulte est très utilisé en cycle 1 pour faire découvrir l'écrit mais peut-être mobilisé pour des Cycle 3 qui seraient en grande difficulté avec l'écriture, grâce à la dictée à l'adulte, l'enseignant rend visible le passage de l'oral à l'écrit, rend l'élève capable de s'intéresser au contenu, à ce qui est dit, à la cohérence du texte et à la forme linguistique, comment je le dis, la cohésion du texte, cela permet à l'élève d'acquérir des compétences langagières scripturales indispensables à la réussite scolaire. L'enseignant donne à voir l'acte d'écriture en train de se faire à condition de ne pas faire à sa place. La limite de cette démarche est qu'elle doit être anticipée et organisée pour pouvoir accorder un temps individuel à cet élève sans pénaliser le

reste du groupe classe. L'ensemble des élèves étaient dans la tâche et participaient activement à l'écriture de leur conte.

Les guides d'écriture individualisés que j'ai réalisés pour chaque élève dont vous pourrez trouver des extraits en annexe m'ont demandé beaucoup de temps mais également m'ont permis d'avoir une lecture plus fine des différents problèmes rencontrés par les élèves dans l'écriture de récit de fiction. Ces guides d'écriture individualisés ont permis d'engager les élèves à réécrire en ne prenant en compte que certains éléments du texte. Je souhaite rappeler que la production d'écrits tel que le récit de fiction oblige l'élève à gérer simultanément un grand nombre de contraintes allant de la calligraphie à la cohésion textuelle, le respect de l'orthographe, cela constitue une surcharge, il est donc amené à faire des choix, par ailleurs accepter l'idée qu'un texte soit constamment révisable suppose que l'on soit en mesure d'établir un équilibre entre une certaine insécurité et une nécessaire confiance dans l'écriture. A la lumière de mon expérience en classe et des éléments théoriques développés par Sylvie Plane, je pense avoir élaboré un guide parfois trop compliqué à lire avec trop d'objectifs, peu compréhensible pour certains élèves, une intervention orale aurait été plus efficace du fait d'un blocage réel de certains élèves avec la culture de l'écrit. car je l'ai présenté brièvement, je voulais gagner du temps mais peu d'élèves l'ont réellement utilisé. Avec le recul ce qui me déplait dans ce guide est sa lisibilité et la formulation des consignes qui multiplie les objectifs de révisions pour l'élève : la cohésion du texte, la structure...les formulations, au lieu de ne cibler qu'un point précis à travailler dans la globalité du texte. Aussi je supprimerai tout ce qui fait référence à la structure du conte qui a été oralisé au cours des séances de lecture et d'écriture, ce n'est pas en soi un critère de réussite, l'écriture se retrouvant dans des activités trop normées et « technicistes » comme le souligne Catherine Tauveron. Ces guides devraient être introduit comme un contrat didactique entre l'élève et l'enseignant en augmentant progressivement les points à retravailler, il faudrait que ces procédures soient répétées et deviennent des automatismes de travail , il s'agit de créer un accord tacite entre l'élève et l'enseignant, surtout pour des élèves qui produisent peu d'écrits.

Par ailleurs afin de motiver les élèves à réécrire le texte, en fin de chaque séance, on peut prévoir la lecture orale de textes des élèves afin de partager les effets produits par ce texte de chacun, or en raison du temps limité que nous avons chacun pour mettre en œuvre nos séances, soit 45 minutes, j'ai préféré utilisé chaque fin de séance pour faire un bilan de ce que nous avons appris. Pour engager les élèves en réécriture il aurait été intéressant de réécrire un texte ensemble en collectif à partir d'une production d'élève volontaire afin que je formalise et verbalise les opérations de réécriture en me fixant un seul objectif précis en écriture et en adéquation avec les élèves, par exemple travailler la cohésion du texte en observant l'utilisation des pronoms.

L'aide par les pairs lors de la lecture en binôme avec une grille de critère à compléter permet de soulever les incohérences du texte, ce qui n'a pas été compris mais elle permet aussi de relever les réussites, si le texte est drôle, si le lecteur est intéressé, s'il aime cette histoire. La grille permet de changer de rôle, de passer du scripteur au lecteur, et du lecteur au scripteur, cela recrée une part de la complexité de la tâche l'écriture, quand on écrit on doit planifier,

organiser un texte pour qu'il soit lu et compris, cette grille les invite à avoir un contrôle sur le texte produit, par ailleurs la lecture entre pairs permet d'engager un dialogue d'entraide pour améliorer le texte. L'avantage de l'aide entre pairs en fin d'activité est de bénéficier aux deux élèves, l'élève qui aide a un retour métacognitif qui renforce l'acquis, l'élève aidé en confiance peut plus facilement soulever ses difficultés, cependant cette approche nécessite un réel apprentissage car aider ne veut pas dire faire à la place de l'autre, et on ne peut aider que celui qu'on a bien envie d'aider, ce qui suppose de mettre en place un climat de coopération dans la classe, dans le contexte de notre stage et pour des raisons pratiques j'ai imposé les binôme en fonction du placement des élèves. La lecture en binôme a plutôt bien fonctionné et j'ai poursuivi cette démarche en dernière séance.

CONCLUSION

Choisir l'écriture comme objet d'étude nous place au cœur d'une problématique de l'école actuelle, aujourd'hui le constat sur le terrain est une régression des pratiques d'écriture et des inégalités croissantes soulevées depuis de nombreuses années notamment par la loi d'orientation de 2013 qui a impulsé les nouveaux programmes 2016, cette problématique de l'enseignement de l'écriture à l'école a été pointée récemment par le CNET (comité national d'évaluation scolaire) en mars dernier autour du consensus « écrire rédiger » à l'école.

Les travaux sur lesquels je m'appuie de Catherine Tauveron sur la construction d'une posture d'auteur, ainsi que Dominique Bucheton montrent en effet que la recherche dans le domaine de l'écriture est florissante. Cependant à l'échelle nationale il semblerait selon Dominique Bucheton y avoir un écart entre la recherche et la pratique enseignante. Dominique Bucheton soulève cette question relative à la formation des enseignants et s'interroge –quel enseignant a reçu une formation sur les processus d'écriture ? La formation au processus d'écriture permettant d'envisager l'écriture comme mouvante, inventive et créative permettrait d'engager une nouvelle démarche d'enseignement de l'écriture.

Les pistes de Catherine Tauveron quant au couple entre lecture et écriture constituent une approche riche et sensible pour construire une posture d'auteur autant que de lecteur, les deux étant indissociablement liées, l'enseignant devrait faire naître une communauté de lecteurs et d'auteurs en se rapprochant des processus de création des écrivains, aussi ce qui Le projet de refondation de l'enseignement de l'écriture s'inscrit dans un nouveau paradigme, la prise en compte de la singularité de chaque élève tout en favorisant le développement de tous.

Enfin l'écriture n'étant pas réduite à un simple exercice d'application nécessite l'implication de l'élève, les plus grands obstacles à la difficulté d'écriture serait liée aux représentations erronées qu'ont les élèves de l'écriture : ce que l'on s'autorise à faire et à dire selon son contexte social et familial. Serge Boimard évoque avec grande intelligence ces enfants qui ont peur d'apprendre et ce sujet mériterait à lui seul une nouvelle étude pour comprendre la

difficulté scolaire en tant que telle. La posture de l'enseignant est également déterminante, les indicateurs de lecture proposés par Dominique Bucheton peuvent être un point d'appui pour le jeune enseignant afin d'éviter un regard trop normé sur les écrits de ses élèves. Enfin la révision et la réécriture de texte me paraissent comme le cœur de l'apprentissage de l'écriture, en effet l'écriture se nourrit d'elle-même, Dominique Bucheton parle de « penser stylo à la main », c'est en écrivant que l'élève apprend à écrire et que les idées surgissent et souvent comme j'ai pu l'expérimenter dans ma séquence, même chez de bons élèves l'écriture est pensée de façon univoque et linéaire à la manière du discours oral, écrire est fortement marqué à l'école par la tâche scolaire : faire des exercices, répondre à un questionnaire... et les élèves s'autorisent peu à faire des ratures, ceci mériterait d'être expliciter aux élèves. Enfin, mon expérience en classe m'a permis d'expérimenter différents outils d'aide à l'écriture et d'être confrontée à une grande hétérogénéité d'élèves à laquelle j'ai essayé de répondre par un étayage oral et des outils répondant aux besoins de chacun.

Je reprendrai les propos de Dominique Bucheton selon laquelle l'écriture n'est autre que « la pierre angulaire afin de trouver sa place dans la vie ». L'enseignement de l'écriture dans toutes les disciplines porte en lui un enjeu de démocratisation scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège
Jacques David, Sylvie Plane PUF 1996
- Vers une didactique de l'écriture
Christine Barré-de-Miniac, INRP Pratiques Pédagogiques, 1996
P131-150 apprendre à produire des textes
P13 école et écriture
P 51 de la rédaction à une didactique de l'écriture
Apprendre à produire des textes M. Fayol
- Objectif Ecrire 2000
Claudine Garcia Debanc Réseau académique Languedoc Roussillon 2000
- Enseigner et apprendre à écrire
Yves Reuter ESF 1996
- Refonder l'enseignement de l'écriture
Dominique Bucheton RETZ 2014
- Vers une écriture d'auteur ou comment construire une posture d'auteur
Catherine Tauveron Hatier 2005
- GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)N°28
Faire écrire Spécial 2009
Chapitres lus :
Construire appétence à écrire en maternelle.
Initiation à l'écriture de récits.
Ecrire dans toutes les disciplines.
Eloge de la copie.
Petit inventaire de jeux poétiques.

SITOGRAPHIE

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1_RA_C3_Francais_Ecriture_Quelques_principes_591066.pdf

- [Novembre 2017](#)

http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1970_num_6_1_3796

En lisant Roland Barthes : écriture, lecture, relecture et lisibilité [article]

Communication & Langues Année 1970 6 pp. 15-26

François Richaudeau

- [Novembre 2017](#)

http://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1995_num_112_1_2539_t1_0137_0000_3

— L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?

Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles [compte-rendu]

Glasman Dominique

Revue française de pédagogie Année 1995 112 pp. 137-140

Fait partie d'un numéro thématique : Didactique des sciences économiques et sociales

- Janvier 2018

http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/17/6/Plane_Sylvie_-_PU_-_CSP_Contribution_374176.pdf

Contribution_374176.pdf

Sylvie PLANE

EA 4509 – Université Paris-Sorbonne

Membre du Conseil Supérieur des Programmes

Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage Eléments de réponse aux questions posées par le GEPP Cycle 2 – Cycle 3

- Janvier 2018

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/00/3/1-RA16_C3_FRA_5](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/00/3/1-RA16_C3_FRA_5_quelques_principes_591003.pdf)

quelques_principes_591003.pdf

Culture littéraire et artistique

https://fr.wikipedia.org/wiki/Génétique_des_textes

- Janvier 2018

http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_3006_t1_0189_0000_3

Reuter (Yves). — Enseigner et apprendre à écrire [compte-rendu]

Revue française de pédagogie Année 1997 120 pp. 189-190

Fait partie d'un numéro thématique : Penser la pédagogie

- Février 2018

<http://eduscol.education.fr/cid46326/le-concept-d-auteur%C2%A0-le%20construire-enlecture-y-acceder-en-ecriture.html>

Aline Karnauch, formatrice à l'IUFM d'Orléans-Tours

Le concept d'auteur : le construire en lecture, y accéder en écriture

- Février 2018

<https://www.youtube.com/watch?v=QxsQUkotFRc>

Conférence de Dominique Bucheton pour L'enseignement Catholique, Ecriture dans les disciplines Cycle 3 (la date n'est pas précisé mais selon son propos c'est en référence à son ouvrage la refondation de l'écriture après la loi d'orientation de 2013)

- Février 2018

-

✓ **Résumé français :** Ce mémoire interroge les pratiques d'écriture en classe à la lumière de la posture d'auteur préconisée par les programmes de 2016. Comment construire une posture d'auteur avec les élèves ? Quels sont les changements induits par cette démarche ? La posture d'auteur proposerait un engagement différent de la part de l'élève, de l'enseignant permettant de favoriser l'apprentissage de l'écriture à l'école.

✓ **Résumé Anglais :** This essay ask writing practicals in primary school and author's position recommended by official journal of educational ministry since new curriculum in 2016. How build an author's position with pupils ? It suppose a change of mind with learning writting process. The author's position would stimulate of learning writting.
