HAL
open science

L'évolution de la posture de sujet scripteur en 6e : le rôle du brouillon et des écrits intermédiaires

Justine Guilbaud

To cite this version:

Justine Guilbaud. L'évolution de la posture de sujet scripteur en 6e : le rôle du brouillon et des écrits intermédiaires. Education. 2017. dumas-02092873

HAL Id: dumas-02092873

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02092873

Submitted on 8 Apr 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.

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention Encadrement Educatif

Parcours: Lettres modernes

L'évolution de la posture de sujet scripteur en 6ème :

Le rôle du brouillon et des écrits intermédiaires

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Justine Guilbaud

le 22 mai 2017

en présence de la commission de soutenance composée de :

Sylvie Fontaine, directeur de mémoire

Catherine Louis, membre de la commission

Introduction…….. p.4

1-Cadre théorique et présentation de la thématique ……p.4

1.1. Qu'est-ce que l'écriture ?.....p.4

1.1.1. Quelques définitions ……p.4

1.1.2. Les enjeux de l'apprentissage de l'écriture…….. p.6

1.2. L'écriture comme objet d'un apprentissage/enseignement……. p.8

1.2.1. Les obstacles à l'apprentissage de l'écriture……p.8

1.2.2. La question de la « maîtrise de la langue »……...p.9

1.2.3. La simultanéité de la lecture et de l'écriture comme levier d'apprentissage……p.10

1.2.4. L'importance des écrits intermédiaires……...p.11

1.3. La place du sujet……p.12

1.3.1. Projeter une image de soi……p.12

1.3.2. La disparité des élèves et de leur rapport à l'écriture……..p.13

1.3.3. Vers une prise en compte plus manifeste du sujet……...p.14

1.4. Synthèse……..p.14

2. Contexte et présentation de l'expérimentation mise en place ……p.16

2.1. Contexte d'exercice et programmes officiels……p.16

2.1.1. L'établissement……...p.16

2.1.2.Les classes……p.16

2.1.3.Les programmes officiels……p.17

2.2. La mise en place de l'expérimentation……..p.19

2.2.1. Rappel de la question de recherche et hypothèses……p.19

2.2.2. Les moyens mis en place : descriptif du projet de période……p.21

2.2.3. La démarche pour le recueil de données…….p.24

3. Analyse des données……p.26

3.1. Le brouillon ……..p.27

3.1.1. Groupe 1 : Une implication contrariée par des difficultés apparentes……....p.27

3.1.2. Groupe 2 : Une pensée en construction……...p.34

3.1.3. Groupe 3 : Une posture plus opaque……...p.39

3.2. Le premier jet et la version fixe……...……p.45

3.2.1. Groupe 1 : La difficulté de densifier son texte……..p .45

3.2.2. Groupe 2 : Une construction amorcée de la posture d'auteur……p.53

3.2.3. Groupe 3 : Les contraintes de l'exercice……p.61

3.3. L'évaluation finale et la fiche réflexive…….p.71

3.3.1. Groupe 1 : Des difficultés à se défaire des travaux précédents……...p.71

3.3.2. Groupe 2 : Des disparités, des rythmes de travail contrastés……..p.77

3.3.3.Groupe 3 : L'évaluation, une étape déterminante……p.86

Conclusion……p.93

Bibliographie…….p.95

Introduction

L'idée de départ de ce travail de recherche était d'interroger l'écriture en tant que voie vers une pensée réflexive. Il apparaissait intéressant de mettre à jour les différentes étapes de l'acquisition de la maîtrise de l'écriture (formulation discutée par différents chercheurs) par les élèves, leurs différentes appréhensions vis-à-vis de cette pratique, les obstacles que certains rencontrent et l'objectif de cet apprentissage. Il paraît envisageable de penser que la pratique de l'écriture par un sujet impliqué lui permette non seulement d'exprimer, de verbaliser une idée accomplie, mais également de tâtonner, grâce à l'écriture, à la réécriture, au brouillon dans l'élaboration de cette pensée. Écrire permet d'exprimer mais également d'explorer, de raturer, de revenir sur ses pas, de préciser, d'expliciter, de synthétiser et peut-être de penser différemment. La place du sujet scripteur, quel que soit son âge, est un enjeu important dans la question de l'apprentissage de l'écriture. Il s'agit donc ici de questionner la considération de l'élève en tant qu'individu qui peut progresser dans sa maîtrise de l'écriture mais également par celle-ci et ainsi se construire et atteindre une meilleure connaissance de lui-même.

La didactique de l'écriture a mobilisé de nombreux chercheurs et produit une littérature foisonnante qui met à jour des tensions concernant le statut que celle-ci occupe dans l'enseignement du français (mais également des autres disciplines), la peur qu'elle peut susciter, l'apport qu'elle peut offrir aux autres apprentissages (la relation lecture-écriture ou écriture-oral) et la place que l'enseignement accorde au sujet, c'est-à-dire à l'élève scripteur.

1- Cadre théorique et présentation de la problématique

1.1. Qu'est-ce que l'écriture ?

1.1.1. Définitions

Au-delà du fait de tracer les signes d'un système linguistique, écrire est une pratique complexe que plusieurs chercheurs ont voulu définir. Avant d'expliciter ses buts et la question de sa maîtrise, il convient de rappeler ses définitions successives qui se complètent et permettent de penser l'écriture pour mieux l'enseigner :

> L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit dans un espace socio-institutionnel donné. (Reuter, 1996, p.58)

Cette définition très complète permet de dégager également une caractéristique de l'écriture peu envisagée. En effet, l'écriture n'est pas nécessairement la résultante d'une pensée préalablement formée mais peut, au contraire permettre de dérouler une pensée en marche qui nécessite un choix de mots ordonnés pour une construction de sens. L'écriture ne peut pas non plus être réduite à une simple transcription de l'oral, considéré comme un acte plus spontané :

> [l'écrit n'est] ni la projection graphique d'une pensée déjà là, ni la transcription d'un oral qu'il suffirait de mettre aux normes du code de la langue écrite. […] L'écriture est un véritable médiateur cognitif qui favorise des opérations intellectuelles complexes, permet d'accéder à un univers distancié, plus symbolique, coupé de l'expérience pratique, abordant les objets du monde de manière seconde. Il permet également d'entrer dans les concepts, notions, démarches et postures disciplinaires. (Portelette, 2011, p.69)

Cette insistance sur le rôle de l'écrit pour construire une pensée fait l'objet d'autres articles contemporains de celui de celui que l'on vient d'évoquer. Aussi : « Les usages de l'écrit relèvent d'une littératie plus étendue : réflexive, inventive, élaborative, argumentative critique, métascripturale. » (Marin, 2011, p133). En effet, l'acte d'écrire permet de déployer de nombreuses capacités intellectuelles qu'il est nécessaire d'encourager chez l'élève scripteur afin qu'il en saisisse les enjeux et les possibilités.

Enfin, Dominique Bucheton rappelle dans un écrit très récent, que l'écriture est diversifiée, selon les différents domaines. L'écriture n'est pas pratiquée seulement en cours de français et a de multiples utilisations. Or, l'accent est mis sur le flou qui demeure sur ce point, l'étanchéité de l'enseignement de l'écriture en cours de français :

> Définir et décrire géométriquement un objet n'a rien à voir avec la description littéraire du même objet. Les attentes linguistiques et notionnelles pour un récit historique ne sont pas de même nature que pour un récit fictionnel. Mais qui l'enseigne et qui le sait ? À l'élève de se débrouiller! (Bucheton, 2014, p.17)

1.1.2. Les enjeux de l'apprentissage de l'écriture

Outre le caractère « insaisissable » de la langue, les visées de cet apprentissage demeurent obscures et/ ou lacunaire pour les différentes personnes concernées (élèves, enseignants) :

> Il apparait en effet que les potentialités particulières de l'écrit ne sont pas tout à fait prises en compte ni suffisamment exploitées à l'école, notamment en cours de français, comme en témoignent par exemple les résultats de l'enquête menée par une équipe de l'INRP dirigée par Y. Reuter et C. Barré- De Miniac sur les représentations d'élèves et de professeurs sur l'écrit à l'école. On apprend en effet que du côté des élèves interrogés, écrire en cours de français correspond majoritairement à « ne pas faire de fautes » et à « bien rédiger », et que « l'écrit sert à mémoriser ». Du côté des professeurs qui ont répondu, on fait écrire les élèves massivement pour apprendre à mieux communiquer (73 %) et minoritairement pour approfondir une réflexion (27 %). (Etienne, 2011, p. 4)

Si ces opinions sont respectables et correctes, l'écriture ne peut toutefois y être réduite. La question de la place de l'écriture, qui est en pleine mutation dans notre société contemporaine préoccupe de nombreux chercheurs qui s'interrogent sur la préparation donnée aux élèves, en tant que citoyens, à avoir pleinement conscience de ce qu'ils écrivent et dans quel contexte. Il est en effet nécessaire de se poser la question de la responsabilité qu'implique de pouvoir s'exprimer, notamment à l'écrit, dans l'immédiateté que permet l'utilisation très démocratisée des réseaux sociaux. De plus, l'individu doit se montrer de plus en plus adaptable — notamment en raison des contraintes professionnelles actuelles— et sera amené à devenir un scripteur flexible. Les chercheurs insistent sur le caractère inégal de cette connivence avec l'écriture.

> Préfigurent les réquisits d'une société exigeant l'adaptation à des situations nouvelles où imaginations, inventivité et esprit critique sont de mise, ces usages relèvent de procédures dont la complexité va croissant alors même que la massification de l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur y conduit un public plus fragile. (Marin, 2011, p133)

> « L'écriture sur Internet a changé la scène du débat d'idées. Les réseaux sociaux l'ont démultipliée. Mais ce pouvoir de l'écriture est encore fragile et très inégalement partagé. Spontané et sans règles, il ouvre aussi à tous les débordements, tous les endoctrinements. Il peut se faire jungle. Il nécessite d'être pensé, objectivé. À l'école d'étudier très tôt les règles, intérêts et dérives de ce nouveau média culturel. (Bucheton, 2014, p 6)

La pratique de l'écriture doit ainsi permettre au scripteur d'acquérir une capacité de réflexivité sur son propre écrit et donc de prendre conscience qu'un texte sera lu et compris. Le rôle du lecteur doit donc être pris en compte, sa présence et ce qu'il entendra du texte. Le scripteur doit donc se sentir impliqué et responsable de ce qu'il produit et propose à autrui, mais également se montrer adaptable à l'objectif défini par lui-même et autrui selon le contexte. Pour cela, il doit être conscient du propos qu'il manifeste et donc avoir conscience des choix qui s'offrent à lui.

> Plus généralement, si l'on admet, comme c'est communément le cas aujourd'hui, qu'une didactique de l'écriture doit prendre en compte le lecteur, sensibiliser à sa présence, permettre de le penser, cela signifie qu'elle doit complémentairement sensibiliser à des choix esthético-éthico-pratiques : ajuster ou non les écrits face à une demande définie. (Reuter, 1998, p.202)

Il semble donc important que les buts de l'écrit soient explicités lors de la scolarité, ne serait-ce que parce qu'il existe une grande disparité de rapport à l'écriture chez les individus.

> Il est donc essentiel de concevoir des situations pédagogiques qui clarifient les enjeux de l'écrit, fassent évoluer les représentations des élèves et lèvent les malentendus entre les exigences de secondarisation que mobilisent les

> apprentissages scolaires et la perception extrêmement restreinte des usages de l'écrit de nombreux élèves. (Portelette, 2011, p. 70)

1.2. L'écriture comme objet d'un apprentissage et d'un enseignement

1.2.1. Les obstacles à son apprentissage

Les critiques à l'égard de la didactique de l'écriture se montrent virulentes. Comme nous l'avons vu précédemment, la « maîtrise de l'écriture » est un objet tellement complexe, avec tant ramifications, qu'il peut en devenir opaque. De plus, outre les critères obscurs que l'on a évoqués précédemment (style, originalité), la littérature est communément habillée d'une aura qui tend à faire penser qu'elle ne peut ni être acquise, ni réellement enseignée. Comme le souligne Reuter (1996) l'écriture est souvent présentée comme un privilège, un don accordé à certains auteurs et l'on fait l'impasse sur leur apprentissage, leurs brouillons tout en mettant l'accent sur leurs personnalités hors du commun. Il est alors difficile pour les élèves de sentir que cette pratique peut être à leur portée.

Cette production de textes peut donc paraître inaccessible à certains élèves. Mais il existe un autre frein à cette entrée en écriture : la lecture préalable de textes-modèles : « Le désir de lire le maximum de textes avant d'écrire peut retarder indéfiniment l'entrée en écriture. » (Reuter, 1996, p74)

En effet, la langue, telle qu'elle peut être enseignée peut sembler déconnectée du monde, de l'environnement de certains élèves et est également connotée de façon négative (ou au contraire appréhendée comme très précieuse et donc intimidante) :

> Un objet déconnecté du contexte sociologique, rendant impossible tout travail sur la labilité des codes langagiers oraux et écrit. […] Un objet fétiche, donc résistant, inscrit dans une longue tradition patrimoniale de l'amour et du respect du Trésor de la langue française. (Bucheton, 2014, p.11)

Si bien souvent le modèle de mise en écriture suivant la lecture de textes-modèles est assez commun, les contrariétés qui viennent d'être présentées invitent à revoir ce processus.

I.2.2. La question de la « «maîtrise de la langue ».

L'expression « maîtrise de la langue » est explicitement présentée comme un objectif dans les programmes officiels du collège de 2008 : « - la pratique, la maîtrise et l'analyse de la langue française (grammaire, orthographe, lexique) ». Un article ultérieur remet en cause cet objectif paraissant abstrait et archaïque à son auteure :

> Même si l'on peut comprendre voire partager les exigences que pointait l'expression « maîtrise de la langue » (la nécessité de travailler de manière systématique toutes les dimensions du lexique, de la syntaxe, des discours), force est d'admettre que ce paradigme est aujourd'hui inapproprié pour définir l'axe principal d'un programme d'enseignement du français. Changer de perspective est une urgence nationale. Analysons un peu plus théoriquement ses apories. Un tel « programme » visait en effet une gageure pour les élèves : la maîtrise d'un objet introuvable, insaisissable : la langue […] un objet scientifiquement très discuté. (Bucheton, 2014, p.11)

Il apparaîtrait plus pertinent de ressusciter une langue figée par l'école pour embrasser ses formes et la faire manipuler par les élèves afin qu'ils aient conscience de sa diversité et de l'utilisation de celle-ci selon les contextes :

> À ce paradigme archaïque, inadapté au développement des compétences langagières des élèves dans tous les domaines, il convient de proposer une tout autre orientation : le développement de pratiques réfléchies des langages dans leur diversité et de la variation de la langue selon les contextes. Rendre un élève compétent en matière de pratiques de l'écriture, c'est donc lui donner les moyens d'être à l'aise dans toutes sortes de situations d'écriture, d'y construire et d'y trouver sa place, d'y faire entendre sa voix ; c'est l'amener à penser le stylo à la main ; c'est aussi lui permettre de comprendre, d'objectiver et de contrôler les processus d'écriture, les jeux de langage et les enjeux communicationnels de toute situation. (Bucheton, 2014, p.12)

Une autre difficulté qui se manifeste se situe dans les attentes d'un écrit, scolaire ou non, selon des critères aussi difficiles à définir qu'à appréhender. Ce constat est présent depuis de nombreuses années mais on ne peut que déclarer qu'il est toujours d'actualité :

« des notions peu explicables mais pourtant constamment utilisées : le style, l'originalité (et son repoussoir, la stéréotypie) etc. » (Reuter, 1998, p.202)

I.2.3. La simultanéité de la lecture et de l'écriture comme levier d'apprentissage

Concernant ce modèle linéaire (lecture suivi de l'écriture), des expériences ont été menées et se sont révélées riches et satisfaisantes, démontrant que la simultanéité des apprentissages, ou l'inversement de l'ordre pouvait apporter beaucoup aux élèves. Cette idée a été principalement défendue par Yves Reuter : « même si les résultats doivent être considérés avec prudence, étant donné le caractère réduit de la population ayant suivi l'expérience, je crois qu'on peut affirmer quand-même que produire des textes aide à mieux les comprendre. (Reuter, 1996, p.235). Cette interaction lecture-écriture peut prendre des formes diverses :

> Dans ce type d'interaction, dans lequel les rapports entre l'écriture et la lecture sont dissociés, le degré zéro consisterait à copier un texte pour mieux le comprendre (on sait, par exemple que Marx avait manuscrit des textes de Spinoza pour mieux saisir leur signification). La prise de note et le résumé représentent un degré plus élevé et plus actif de la part du lecteur, dans l'appropriation de la signification, car ils impliquent la transformation du texte lu et l'utilisation externe de macro-règles. Enfin, le passage par des activités d'écriture (des textes appartenant au même type) est considéré ici comme un moyen actif pour découvrir des mécanismes qui posent problème lors de la lecture d'un texte particulier. (Reuter, 1994, p.226)

Yves Reuter poursuit ce combat tout au long de ses recherches (1996) : « L'écriture est une pratique culturelle (qui doit être en interaction avec la lecture qui l'est aussi) et ne pas se réfugier dans le technicisme. » (Reuter, 1998, p.203) et « en d'autres termes, je pense qu'un modèle didactique des écrits, considérés dans leurs relations avec la lecture et l'écriture—s'il est possible— serait sans dout préférable à trois modèles juxtaposés (texte—lecture—écriture). » (Reuter, 1998, p.209)

La relation de l'écriture à l'oral est également étroite et recommandée. « Tenir un discours oral s'appuie sur des compétences scripturales » (Alcorta, 2001, p.95) Cette affirmation peut surprendre puisque l'on apprend à parler avant de savoir écrire. Mais cette

déclaration nous rappelle que les interactions entre les différents domaines d'application de la langue sont présentes.

Nous rappelant que la langue est une matière complexe et cela sous toutes ses formes, interrogeant les relations de celles-ci, Dominique Bucheton propose de réfléchir à un type d'activité qui non seulement lierait l'oral à l'écrit mais amènerait peut-être plus naturellement les élèves à leur entrée en écriture tout en levant leurs appréhensions :

> Faire écrire une courte histoire en maternelle, par exemple sous la forme de la dictée à l'adulte, c'est d'emblée mettre les élèves en contact avec toute la complexité de l'écriture. En même temps, c'est leur enseigner une notion centrale : la stabilité et la permanence du récit écrit par rapport aux variations du récit oral. Les deux s'apprennent ensemble. (Bucheton, 2014, p.12)

1.2.4. L'importance des écrits intermédiaires

Afin de rompre avec les obstacles présentés précédemment qui se rencontrent lors de l'apprentissage de l'écriture, il est pertinent de valoriser les écrits intermédiaires. Comme le soulignait Reuter, les brouillons et tâtonnements des écrivains sont souvent négligés (et l'on peut penser qu'il serait pourtant bon de les présenter aux élèves) le brouillon a également mis du temps avant d'être considéré et ne l'est pas encore universellement. Il apparaît que les élèves ne sont pas encore réellement habitués à ce type de considération accordé au premier jet :

> Le premier jet est souvent perçu comme un écrit figé, quasi définitif, car, paradoxalement, l'écrit-texte, par son caractère linéaire, ne se différencie pas essentiellement du flot oral pour certains élèves qui écrivent au fil de la plume, comme ils parlent, procédant par ajout sans revenir sur ce qui a été écrit pour le modifier par des suppressions ou remplacements. Le « travail du brouillon » ne correspond pour eux à aucune représentation, cet apprentissage n'ayant que rarement été construit à l'école. » (Portelette, 2011, p.74)

Pourtant, pour vaincre l'idée paralysante que l'écriture est le fait d'une inspiration soudaine et géniale, il est important de souligner que l'écriture, puisqu'elle est censée produire un texte « fixé » se doit d'être au préalable lue, relue, précisée, modifiée : « La littérature est ratures et rajouts, variations et hésitations, […] d'autre part, les différents états du texte sont le produit d'activités plus ou moins planifiées. » (Reuter, 1994, p. 250)

Il s'agit d'une conviction très profonde relayée par un très grand nombre de chercheurs et récemment confirmée par Dominique Bucheton qui parle de « l'importance fondamentale des écrits intermédiaires ». (2014, p.14)

Le brouillon est un outil qui peut prendre différentes formes selon le niveau mais également selon les individus. Il semble que le brouillon évolue selon les niveaux de classe : le brouillon serait avant tout linéaire chez le jeune scripteur, et évoluerait vers un brouillon instrumental et organisé (liste, symboles, tableaux, flèches etc) vers la classe de 4ème et passerait donc de l'écrit destiné à autrui à un outil destiné à soi-même. (Alcorta, 2001). Il s'agit d'un outil pour le scripteur : « Le brouillon n'est pas […] conçu comme un miroir de ce qui se passe « dans la tête de l'élève », mais au contraire comme un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête, pour maîtriser et contrôler le processus même d'écriture. » (Alcorta, 2001, p.98) mais il permet également à l'enseignant d'avoir une idée du fonctionnement et de la réflexivité acquise ou en cours de l'être par l'élève.

Le brouillon se révèle être un instrument d'organisation et de hiérarchisation et instaure donc une marche vers l'aboutissement d'une pensée écrite.

Le texte intermédiaire ou premier jet est différent du brouillon instrumental. Il permet de participer à l'acquisition d'une posture réflexive sur un travail et est donc un instrument fortement préconisé, notamment par Chabanne et Bucheton (2002).

I.3.La place du sujet

I.3.1.Projeter une image de soi

Prendre la plume sous-entend exposer une image de soi différente de celle du quotidien. Comme Bucheton et Chabanne (2002) le précisent, la construction par l'écriture et notamment grâce aux étapes d'écriture, d'un point de vue personnel et son exposition peut être un apprentissage difficile voire douloureux pour certains élèves.

L'expression des opinions à l'école pose une question éthique et morale. Alors qu'il analyse une copie dans laquelle un élève de troisième présente un personnage présenté négativement (voleur qualifié de louche) qui est attaqué par des personnages seulement décrits comme étant arabes et que ce seul élément entraîne une valorisation du premier personnage, Reuter s'interroge quant à la conscience et à la maîtrise que l'auteur a sur son texte. S'agit-il d'un problème axiologique, d'une absence de maîtrise de cohérence

narrative ou bien de l'expression du racisme de l'auteur ? Ou encore, est-ce le racisme de l'auteur qui a « fait dysfonctionner le système des rôles et l'axiologie du récit ? » (Reuter, 1998, p.208)

Cela pose le problème suivant : le racisme exprimé par l'auteur témoignerait :

> [d'] un manque de contrôle de l'investissement qui distinguerait les élèves en réussite, sachant se masquer et se protéger dans une stéréotypie scolaire acceptable, des élèves en difficultés. […] Cela signifie […] que l'on peut affirmer qu'un seul type d'idées est toléré à l'école. Ou alors que peu importe si les idées sont différentes pourvu qu'elles n'apparaissent pas en tant que telles et qu'elles soient transformées textuellement. (Reuter, 1998, p.208)

Aussi est-il nécessaire de rappeler la tension que contient l'écriture à l'école en cela qu'elle est à la fois une activité singulière et collective comme le rappelle Sylvia Plane. (2002-2003, p.10)

I.3.2. La disparité des élèves

La didactique de l'écriture ne peut faire fi de la disparité des élèves ne serait-ce que vis-à-vis de leur appréhension de l'écrit. Mais outre cela, l'on doit faire mention des différences de ressources cognitives des scripteur, du lexique qu'ils ont à leur disposition, des contraintes qu'ils s'imposent, de leur système logique, des manques de leur bagage culturel. Cela est notamment présenté par Marie-Françoise Bishop (2006).

Il semble qu'il s'agisse d'un reproche qui demeure à l'égard de la didactique du français à l'heure actuelle :

> En résumé, l'école échoue (ou ne cherche pas) à prendre en compte dans ses programmes et instructions diverses l'hétérogénéité socioculturelle, cognitive et langagière des élèves. Elle ne sait pas mettre en travail ces différences, elle ne sait pas accompagner tous les élèves dans un langage réflexif et créatif. (Bucheton, 2014, p.9)

I.3.4. Vers une prise en compte plus manifeste du sujet

Dès 1994, il est fait mention de l'objectif pour l'élève de « s'inscrire dans une dynamique culturelle et plus exactement dans une trajectoire de scripteur. » (Reuter, 1994, p.255). Depuis, des carnets de lecteurs sont de plus en plus fréquemment encouragés dans les collèges. Cette activité présente plusieurs intérêts : elle permet à l'élève d'adopter un point de vue critique sur des livres lus mais également de revenir sur cette lecture et de proposer une appréciation personnelle de ceux-ci. De plus, elle offre une pratique régulière de l'écriture dans le temps— ce qui lui permet de vérifier son évolution— relativement libérée de certaines contraintes relatives à des activités scripturales plus scolaires. (Bishop, 2006)

Les écrits les plus récents insistent sur la nécessité de prendre en compte le sujet scripteur en tant qu'individu qui a quelque chose à dire. Il s'agit selon les auteurs d'une pratique qui n'existe pas actuellement :

> La première rupture, et sans doute la plus fondamentale, est de considérer les élèves comme des personnes et non comme des entités abstraites, des sujets épistémiques que l'on juge, classe, oriente selon les critères, les places, les besoins du système sans trop leur demander leur avis ni celui de leurs parents. […] En matière d'enseignement de l'écriture, considérer l'élève comme un « sujet écrivant », c'est-à-dire une personne singulière qui a une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo ou son clavier, est très récent. […] Il écrit parce qu'il a quelque chose de sensé et d'intéressant à dire, même tout petit. (Bucheton, 2014, p.10-11)

I.4. Synthèse

Les recherches autour de la didactique de l'écriture ont donc mis en évidence les points suivants :

-L'écriture est un objet qui demeure complexe tant par sa véritable nature que par les buts de son enseignement.

-Il s'agit d'un objet d'apprentissage comportant des obstacles de nature différente selon le rapport que l'individu apprenant entretient avec lui.

-La lecture, l'oral et l'écrit sont des disciplines qui gagnent à être enseignées en interaction.

-Les écrits intermédiaires gagnent à être valorisés : il s'agit d'étapes qui doivent être considérées comme des outils à retravailler. L'attention *a posteriori* des textes intermédiaires permet notamment d'évaluer les progrès effectués.

-La didactique de l'écriture met en avant la nécessité d'accorder davantage d'importance au sujet scripteur, que cela soit par un enseignement plus différencié mais aussi parce que l'écriture est un acte qui le nécessite.

Ma question de recherche est donc la suivante : En quoi un travail explicite sur le brouillon et la production d'écrits intermédiaires peuvent-ils aider des élèves à développer une posture de sujet-scripteur ?

En articulant cette question avec ma pratique professionnelle, je suis parvenue à plusieurs hypothèses. Tout d'abord, le travail d'écriture sur lequel mon mémoire allait porter devait se dérouler sur un temps assez long. Ce travail d'écriture long, pour être fructueux, devait être guidé par des écrits intermédiaires et par un ou plusieurs écrits parallèles ponctuels. Il devait également, afin d'être motivant, être la poursuite d'un travail personnel. Toutefois, afin d'éviter l'angoisse que peut provoquer l'entrée en écriture, il me semblait judicieux de commencer par un exercice d'écriture en groupe. Le groupe aurait également un rôle clef dans la définition de normes établies lors d'un remue-méninge. Le travail se composerait d'un brouillon libre et non-annoté, d'un premier jet, d'un texte stable et enfin d'une évaluation qui permettrait de réinvestir les efforts et découvertes effectués au cours de la période. Enfin, je souhaitais questionner mes élèves à propos de ce travail, recueillir leur avis et réflexions sur la question de l'auteur et le plaisir d'écrire.

2. Cadre et présentation de l'expérimentation mise en place

Afin de répondre à ma question de recherche et de chercher à valider mes hypothèses, j'ai donc procédé à une étude de cas, telle que la présente Pierre Paillé, en six points (Paillé, 2007, p.146).

1. Choix du ou des cas critiques, uniques ou révélateurs
2. Choix de la méthode de collecte des données
3. Choix de la méthode d'analyse des données
4. Etude des cas
5. Mise en évidence des aspects les plus distinctifs et/ou instructifs du cas
6. Tracé des implications théoriques et/ou pratique du résultat

Il s'agit donc, pour moi, de choisir des parcours d'écriture. Après examen de l'ensemble des brouillons, j'en ai sélectionné neuf qui me semblaient représentatifs des travaux de la classe. Puis, j'ai établi ces neuf brouillons pouvaient êtes répartis en trois groupes différents selon des caractéristiques communes. J'ai donc conservé ces neuf brouillons et les ai étudiés. J'ai ensuite analysé les étapes ultérieures (premier jet, texte fixe, évaluation et questionnaire) en conservant ces trois groupes afin d'observer si les brouillons qui présentaient des similarités montraient également des ressemblances dans leurs évolutions.

2.1. Contexte d'exercice et programmes officiels

2.1.1 L'établissement

À la rentrée de septembre 2016, j'ai été affectée au collège François Rabelais à Angers. Ce collège est situé dans le quartier de Belle-Beille. Depuis la rentrée 2016, madame Dusanter en est la principale, monsieur Littré, le principal adjoint et madame Augusto est la conseillère principale d'éducation. J'ai été accueillie en septembre par le principal sortant, Monsieur Guédon. Celui-ci m'a prévenue de la difficulté sociale dans laquelle se trouvait un certain nombre de familles du collège et m'a informée que j'allais

être confrontée à des élèves dans des situations de grande pauvreté. Le collège connait toutefois une certaine mixité sociale. Le collège François Rabelais accueille majoritairement des élèves du quartier et résidant dans la commune de Beaucouzé. Le collège jouit également de sections sportives attractives et de classes bilangues anglais-allemand dès la 6ème.

2.1.2. Les classes

M'ont été attribuées deux classes de 6ème, toutes deux composées de vingt-trois élèves. La 6ème 7 comprend onze filles et douze garçons. Parmi eux, quatre élèves appartiennent à la section football. La 6ème 3, quant à elle, est composée de douze filles et onze garçons. Elle comprend sept élèves appartenant à la section basketball, dix élèves de classe bilangue anglais-allemand et une élève appartenant à fois à la section basketball et classe bilangue anglais-allemand.

2.1.3. Les programmes

Il m'a fallu me familiariser rapidement avec les nouveaux programmes, ayant été prévenue des niveaux qui m'avaient été attribuées moins d'une semaine avant la rentrée. Le bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 présente le « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », composé de cinq grands domaines. Le Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer stipule, dans son sous-domaine « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » que : « L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organiser. Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser ses intentions et sa pensée. »

Le cycle 3 est désormais composé du CM1, du CM2 et de la 6ème. En ce qui concerne l'écriture, les compétences à travailler sont énoncées ainsi :

Écrire :

-Écrire à la main de manière fluide et efficace.

- Écrire avec un clavier rapidement et efficacement.

-Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.

-Produire des écrits variés.

-Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte.

-Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire, réviser.

Domaine du socle : 1.

L'apprentissage de l'écriture est ici décomposé. L'élève doit acquérir, tout d'abord, le geste graphique et s'entraîne également à composer un texte sur un clavier. L'écriture est également envisagée en tant que moyen d'apprentissage : « recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre ». La production écrite est ensuite considérée comme une fin : « produire des écrits variés, réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte. » puis comme un domaine d'expertise : « prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire, réviser. ».

Le niveau m'ayant été attribué se situant donc en fin de cycle, les attendus en sont très clairs : « Attendus de fin de cycle :

-Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.

-Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle. »

En 6ème, le programme précise que : « l'accent doit être mis sur une autonomie accrue des élèves dans la révision de leurs écrits ».

Parmi les connaissances et compétences associées indiquées dans le programme, celles qui ont particulièrement attiré mon attention en ce qui concerne cet écrit de recherche sont les suivantes :

Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre :

-Écrits réflexifs pour expliquer une démarche, justifier une réponse, argumenter.

Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture :

-Construction d'une posture d'auteur.

-Pratique du « brouillon » ou d'écrits de travail.

Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte :

-Conception de l'écriture comme un processus inscrit dans la durée.

-Enrichissement, recherche de formulations plus adéquates.

Je trouve donc dans le programme officiel un cadre accueillant pour le travail que je souhaite mener. Il légitime l'importance de la valorisation du brouillon, même si celui-ci se trouve nommé entre guillemets. La construction d'une posture d'auteur est un objectif ambitieux et peut être explicité comme la prise de conscience de l'élève de son pouvoir de décision sur les mots et d'organisation de ceux-ci afin de produire un texte maîtrisé dont il est responsable.

2.2. La mise en place de l'expérimentation

2.2.1. Rappel de la question de recherche et hypothèses

Nourrie de mes lectures et de mes propres réflexions, j'ai donc décidé de me consacrer à une question de recherche concentrée autour du développement de la posture sujet-scripteur des élèves au moyen d'un travail d'écriture sur une période longue (quatre semaines). Il s'agissait de déterminer en quoi le travail explicite sur le brouillon et sur des écrits intermédiaires leur permettait d'accéder à une posture d'auteur. Je distingue ici le bouillon de l'écrit intermédiaire car ils ne sont pas de même nature. En effet, j'utilise ici le mot brouillon pour qualifier le brouillon dit instrumental, un document de travail libre, un outil destiné à se lancer dans une dynamique créative. Je n'ai pas annoté ce brouillon mais l'ai consulté uniquement pour repérer des éventuels blocages. Les écrits intermédiaires, quant à eux, regroupent les différentes productions écrites pouvant être retravaillées, consultées, comparées entre elles. Ce sont des textes dans lesquels des décisions sont prises par le scripteur, ils permettent un va et vient entre eux permettant de les retravailler. Un autre type d'écrits s'ajoute encore à ces deux catégories dans ce travail de recherche : des textes écrits parallèlement au travail central que nous allons évoquer. Ce troisième type de texte est destiné à permettre aux élèves de s'essayer à d'autres contraintes d'écriture tout en nourrissant leur culture et leur imaginaire.

Cette distinction précisée, nous pouvons revenir à la contrainte officielle qui s'avère également ici être une conviction et en un sens le cœur de ce mémoire : l'importance de faire écrire les élèves. Les faire écrire pour qu'ils se saisissent de cet objet d'apprentissage complexe, pour leur faire comprendre les enjeux des textes littéraires, les faire écrire pour qu'ils s'emparent de cette fin qui est également un outil créateur de pensée, les faire écrire pour qu'ils se fassent entendre comme sujets-scripteurs.

J'ai donc entamé un processus de réflexion quant aux meilleurs moyens, selon moi, de parvenir à une observation de construction de la part de mes élèves d'une position de sujet-scripteur. Mes hypothèses furent les suivantes. Tout d'abord, il me paraissait clair que le travail d'écriture devait être déroulé sur une période assez longue et guidée par des écrits intermédiaires et des écrits parallèles. Afin de permettre à chaque élève de s'impliquer dans son travail d'écriture, dans son propre processus créatif, de garder une certaine motivation, il me semblait nécessaire que le fil rouge de cette période d'écriture soir bien la poursuite d'un travail personnel. Toutefois, j'avais également en tête l'idée présentée précédemment que l'entrée en écriture peut être source d'angoisse, peut être intimidante. C'est pourquoi j'ai supposé qu'il serait judicieux d'amorcer cette période par un travail d'écriture collectif à partir d'une image. Je pensais que le travail en groupe permettait de confronter les idées et de mettre en évidence les contraintes du type d'écrit qui allait être travaillé : la description. Il me semblait également intéressant de provoquer des temps de remue-méninges afin de déclencher le processus créatif et également d'établir, de révéler, les normes attendues. Ces étapes en groupe permettraient ensuite de laisser chaque élève à sa recherche : un premier brouillon, très libre serait réalisé en classe. Ayant constaté lors de la première période de l'année que les élèves avaient tendance à se lancer dans l'écriture, à l'aveugle, au fil de la plume et à me rendre un « propre » identique à leur « brouillon », il me semblait qu'ils avaient, paradoxalement, besoin que je les aide à être libres. J'ai donc supposé qu'il me fallait leur indiquer, avec leur aide, les options possibles pour commencer leur brouillon. Le dessin, la liste, les idées en vrac, les schémas étaient possibles. Il me fallait, il me semble, leur faire comprendre l'importance de cette étape de travail. Il n'était pas question que j'annote ce brouillon mais il me semblait nécessaire de le ramasser afin de pouvoir déterminer si certains élèves éprouvaient des difficultés à se mettre au travail.

Une fois le brouillon réalisé, il me semblait logique de leur faire produire un premier jet. Ce texte, nourri de leur brouillon, devait pouvoir présenter un certain contenu

et permettait également de voir si les enjeux du type de texte à produire étaient compris. Surtout, je pensais que ce premier jet me permettrait de vérifier la présence de la motivation de l'élève. Je pensais que l'implication de l'élève dans son travail serait ainsi observable. Il me semblait que j'allais pouvoir constater des prises de risques éventuelles, de l'originalité puisque cette période devait leur permettre, à mon sens, d'inviter leur imagination à s'épanouir.

Le travail sur le premier jet allait permettre, selon moi, à l'élève de peaufiner son texte et donc me permettrait de mesurer son implication à son application dans ce travail.

Un travail d'écriture ponctuel parallèle à cette longue tâche leur permettrait de pratiquer la production d'un type de texte qu'ils pourraient intégrer à leur texte principal lors de l'évaluation. Cette évaluation allait donc être, selon moi, aucunement source de crainte et vécue sereinement par les élèves.

Par la suite, j'allais leur proposer un questionnaire à propos de ce travail afin de les questionner sur leur appréciation de celui-ci, leur rapport à l'écriture, et le plaisir qu'ils avaient ou non éprouvé lors de ce travail. Il me semblait, en effet, impossible que le travail puisse être source d'implication sans qu'il soit également source de satisfaction pour l'auteur.

2.2.2. Les moyens mis en place : descriptif du projet de période

Afin de répondre à la problématique que je me suis posée, il m'est apparu qu'il serait intéressant de proposer à mes classes de 6ème, au cours d'une période, un travail d'écriture en plusieurs étapes. Bien entendu, une période se doit, comme nous le rappelle le programme officiel, de lier habilement lecture, étude de la langue, oral et écriture. L'écriture allait toutefois constituer le fil rouge de cette période, celui qui tisserait le lien entre les différents champs d'apprentissage du français. La période serait donc ponctuée de séances entièrement dédiées à l'écriture, à différentes étapes de travail, aux tâtonnements des élèves- scripteurs.

Dans la section « Culture littéraire et artistique », j'ai choisi « Le monstre, aux limites de l'humain » comme entrée de période. Les élèves travailleraient à la production d'une description d'un monstre de leur invention. Au cours de la période, ils seraient amenés à découvrir différents monstres mythologiques hybrides, des représentations médiévales de créatures déroutantes ainsi que des récits de métamorphoses, soit à travers des ressources

textuelles, soit iconographiques. Ils consolideraient, au cours de cette période, leurs connaissances à propos de l'adjectif, des accords au sein du groupe nominal, et du présent de l'indicatif.

Dans un souci de différenciation, l'évaluation proposée à l'issue de cette période serait la production d'une description d'un monstre de leur invention ou l'écriture d'une métamorphose amenant la description du monstre issu de celle-ci.

Sur une durée de trois semaines, les élèves pourraient donc produire brouillons et écrits intermédiaires, les réviser, les enrichir de leurs connaissances acquises au fur et à mesure de la période pour pouvoir proposer un texte personnel, abouti, dont ils seraient véritablement responsables.

Tout d'abord, au cours de la première période de l'année, à travers l'entrée « Récits d'aventures », j'avais mis en place l'écriture en trois étapes, d'un court texte devant mettre en scène un aventurier. Le récit devait être écrit à la première personne du singulier et au présent de l'indicatif. Cet exercice m'a permis d'établir un diagnostic quant aux pratiques d'écriture de mes élèves. J'ai été frappée par le fait que ceux-ci se lançaient dans l'écriture sans passer par une étape intermédiaire. Le « brouillon » ressemblait mot pour mot au propre, et les textes produits étaient parfois soit entièrement dialogués, soit hors-sujet, soit extrêmement longs (une copie double). Les élèves s'étaient montrés pour la plupart très enthousiastes à l'exception de deux élèves par classe me confessant n'avoir aucune inspiration et ayant eu besoin d'être guidés dans les premières étapes d'écriture. L'enthousiasme n'est pas la seule condition nécessaire à la production d'un travail de qualité mais j'ai été agréablement surprise de ne pas rencontrer d'élèves subissant une appréhension réellement paralysante face à un travail d'écriture.

Pendant les vacances de la Toussaint, les élèves avaient lu un livre ayant un lien avec les monstres, dans le cadre de l'obligation de trois œuvres en lecture cursive. Ces lectures ont fait l'objet d'un exposé à la rentrée. Le thème du monstre est familier de la plupart d'entre eux, il s'agit d'un sujet face auquel ils ne sont pas démunis. Cette lecture leur a toutefois permis, si nécessaire, d'apporter de la matière à leur imagination, ou au moins à leur culture. Ils ont ensuite été familiarisés avec des monstres mythologiques. Leur a notamment été proposée une activité lors de laquelle ils devaient associer la description d'un monstre tels que la Chimère, le Sphinx, le Minotaure à leur représentation picturale ou sculpturale.

La première mise en écriture fut la suivante : à chaque groupe constitué de trois ou quatre élèves, était attribuée une illustration d'une créature hybride médiévale qu'ils étaient chargés de décrire ensemble. A l'issue de ce travail d'écriture, l'un d'entre eux viendrait devant la classe, lire la description au reste des élèves qui devraient tenter de dessiner la créature sous la dictée. Le but de ce travail était d'une part de les lancer dans l'écriture de façon ludique — les créatures choisies étaient déroutantes et amusantes, ils savaient qu'ils passeraient par le dessin et étaient par anticipation amusés par l'idée de leurs camarades tentant de reproduire ces drôles de monstres — et d'autre part de les amener à comprendre qu'une description, pour mener à une transposition et à une appréhension personnelles, doit être précise, riche en détails et ordonnée.

La deuxième étape fut le travail explicite sur un brouillon de description de monstres. Entre les deux travaux d'écriture, un travail sur l'adjectif avait été mené, notamment *via* le récit de la victoire de Persée sur la Gorgone Méduse. Celui-ci fut guidé à partir d'un remue-méninges réalisé avec les élèves sur les différents éléments nécessaires à la description d'un monstre (banque d'adjectif, de noms) ainsi que sur les moyens de faire émerger des idées (dessins, listes d'animaux effrayants ou amusants).

Après avoir ramassé les brouillons sans les avoir commentés — je souhaitais que cette étape me serve uniquement à m'assurer de la mise en route d'une réflexion — les élèves ont entamé la production d'un premier jet que j'ai ramassé et annoté.

Ils ont ensuite retravaillé leur premier jet afin de produire une description stable. L'étude d'un texte à propos de la métamorphose de Lycaon et une révision du présent de l'indicatif avait eu lieu entre temps.

Afin de développer leur culture artistique et de leur faire employer le lexique de la transformation ainsi que le présent de narration, ils ont été invités à écrire une métamorphose à partir des dessins de Giambattista della porta qui présente systématiquement le visage d'un homme en miroir avec le visage d'un animal qui lui ressemble.

L'évaluation finale a consisté en une rédaction d'une description de monstre ou d'une métamorphose d'un homme en monstre incluant obligatoirement sa description, au présent de l'indicatif. Les élèves avaient la liberté de travailler à partir de leurs inventions précédentes.

2.2.3. La démarche pour le recueil de données

Chaque écrit a systématiquement été ramassé, examiné. Ils n'ont cependant pas tous été annotés, comme je l'ai indiqué précédemment. Ma sélection s'est portée sur les travaux de neuf élèves d'une même classe, constituant des types de profils qui me semblent représentatifs des parcours observés lors de cette période dans ma classe et qui ont attiré mon attention pour ce travail.

Afin de procéder à une analyse me permettant de vérifier mes hypothèses, j'ai choisi certains critères d'évaluation parmi ceux figurants dans la « proposition d'indicateurs d'évaluation » (Bucheton, 2014, p.115- 116). Je reproduis ci-dessous le tableau en conservant seulement les dimensions et indicateurs que je conserve.

DIMENSIONS ÉVALUÉES	**INDICATEURS POSSIBLES**
Dimension énonciative	**L'énonciation**
Le choix d'une voix	je ? il ? ils ? nous ? on ? hésitations, ruptures, inadéquations
Construction de l'espace et du temps	Tâtonnements dans l'usage des déictiques, des temps et aspects verbaux, articulation local/global ; instantané/durée, antériorité/postérité
Dimension sémantique et symbolique	**Contenus et enjeux**
De quoi parle le texte ? Où va-t-il ? Qu'est-ce qui est en germe et peut se développer ?	Le lexique traduit le choix, la pertinence, la quantité, la variété des matériaux travaillés : *thèmes, univers, concepts, figures symboliques, valeurs, problèmes humains…*
	Complexification des notions abordées : *tâtonnements, prises de risques, inadéquations lexicales ou syntaxiques liées*

Épaississement de la pensée	*à l'emploi d'un concept nouveau* Problématisations Questionnements Articulation général/ particulier
Comment l'auteur du texte convoque-t-il les formes de structuration textuelles ou conceptuelles ? Comment les fait-il évoluer ?	Champs sémantiques Systèmes de relations Forme de raisonnement et d'opérations cognitives sur les contenus : Nomination Classement Comparaison et analogies Hiérarchisation Catégorisation…
Construction d'un rapport à la norme	**Indicateurs de contrôle et réinvestissement**
Rapport aux normes élémentaires	Graphie, mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique
Emprunts et transformations	Traitement des citations, des éléments de cours, des lectures, de documents, des apports du groupe
Prise de risques, inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle	Erreurs liées à la prise de risques : inventions ou erreurs orthographiques et lexicales, phrases longues à syntaxe mal maîtrisée
Densification textuelle	Complexification de la syntaxe : parataxe /hypotaxe Des éléments éparpillés dans des versions intermédiaires sont articulés dans une même unité linguistique

En examinant les différentes productions écrites de mes élèves, la disparité des brouillons m'a frappée.

J'ai décidé de constituer des regroupements à partir de ceux-ci. Les groupes 1, 2 et 3 sont constitués des mêmes élèves pour chaque bilan. Il s'agit donc d'analyser les parcours de trois élèves pour chaque groupe, de façon parallèle, à partir de leurs brouillons

car ceux-ci présentaient des similitudes, afin d'y déceler une évolution de leur posture d'auteurs.

Je n'ai pas modifié l'orthographe dans mes transcriptions de leurs textes.

3. Analyse des données

Pour ce mémoire, j'ai récupéré le brouillon, le premier jet, la version fixe de la description ainsi que toutes les évaluations et les questionnaires des 46 élèves qui constituent mes deux classes de 6ème. J'ai décidé de conserver pour cette étude de cas, les travaux de neuf élèves d'une même classe que j'ai ensuite répartis en trois groupes. Pour chaque élève, j'ai conservé le brouillon, le premier jet, la version fixe, l'évaluation et le questionnaire final.

L'organisation des travaux analysés dans ce mémoire est présentée dans le tableau ci-dessous :

	Groupe 1 **Elèves A, B et C**	**Groupe 2** **Elèves D, E et F**	**Groupe 3** **Elèves G, H et I**
Brouillon	Une implication contrariée par des difficultés apparentes	Une pensée en construction	Une posture opaque
Premier jet et version fixe	La difficulté de densifier son texte	Une construction amorcée de la posture d'auteur	Des difficultés à s'adapter aux contraintes de l'exercice
Evaluation finale et fiche réflexive	Des difficultés à se défaire des travaux précédents	Des disparités, des rythmes de travail constrastés	Une étape finale déterminante.

Après une brève présentation de chaque état de travail pour chaque groupe, la production de l'élève sera suivie de son analyse, et cela à chaque étape.

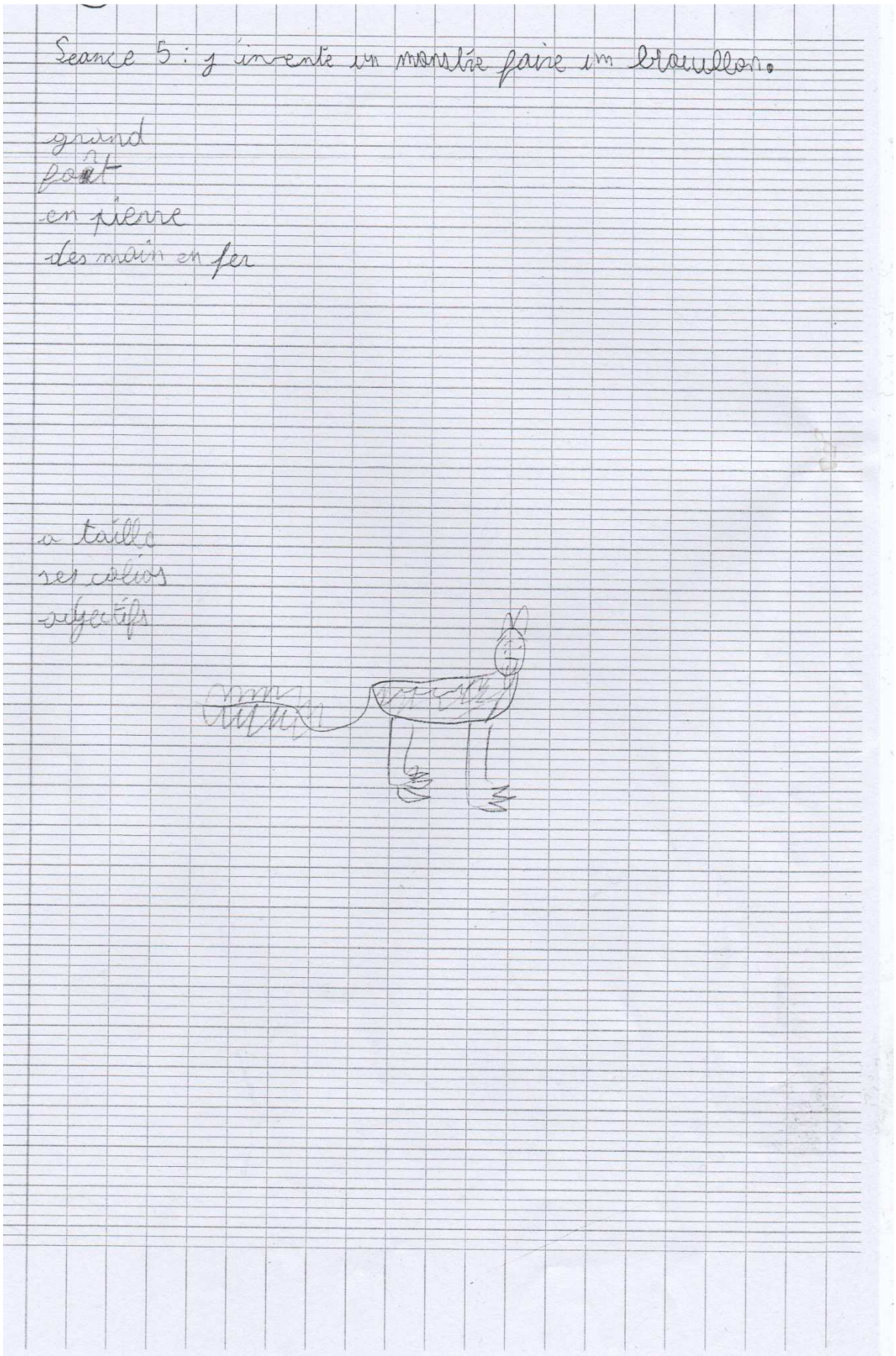
3.1.Le brouillon

3.1.1. Groupe 1 : Une implication contrariée par des difficultés apparentes

Il est important de noter qu'aucun élève de la classe n'a refusé de produire un brouillon, ni n'a été complètement paralysé. Tous m'ont présenté quelque chose. Ces travaux viennent après une première étape d'écriture de description d'un monstre à partir d'enluminures du Moyen-âge en groupe. La consigne ici était d'inventer un monstre hybride pour pouvoir en écrire une description. Il avait été précisé que le travail final demandé serait une description écrite mais que cette première étape était destinée à inventer ce monstre, à imaginer un maximum d'informations sur lui. Pour cela, un remue-méninges a été fait en classe. Les propositions des élèves ont été écrites au tableau et certains élèves ont noté sur leur feuille les éléments qui leur semblaient intéressantes. Le groupe a donc validé la possibilité de faire des dessins, des schémas, des listes et que chacun pouvait constituer des groupes d'adjectifs, de noms, des couleurs, des espèces animales dont serait composé le monstre. Volontairement, j'ai tenté de ne pas valoriser telle ou telle méthode afin de pouvoir être surprise face aux différents degrés d'autonomie de mes élèves face à l'écriture, mais j'ai demandé aux élèves de ne pas rédiger de texte. J'ai circulé, à l'écoute des questions. Ils se sont mis au travail avec enthousiasme.

J'ai décidé de rassembler dans le groupe 1 les travaux des élèves A, B et C parce qu'il m'a semblé que leurs brouillons présentaient des points communs : ils paraissent lacunaires à première vue mais j'ai eu l'impression qu'ils témoignaient d'une volonté de bien faire, malgré d'importantes difficultés.

Éleve A



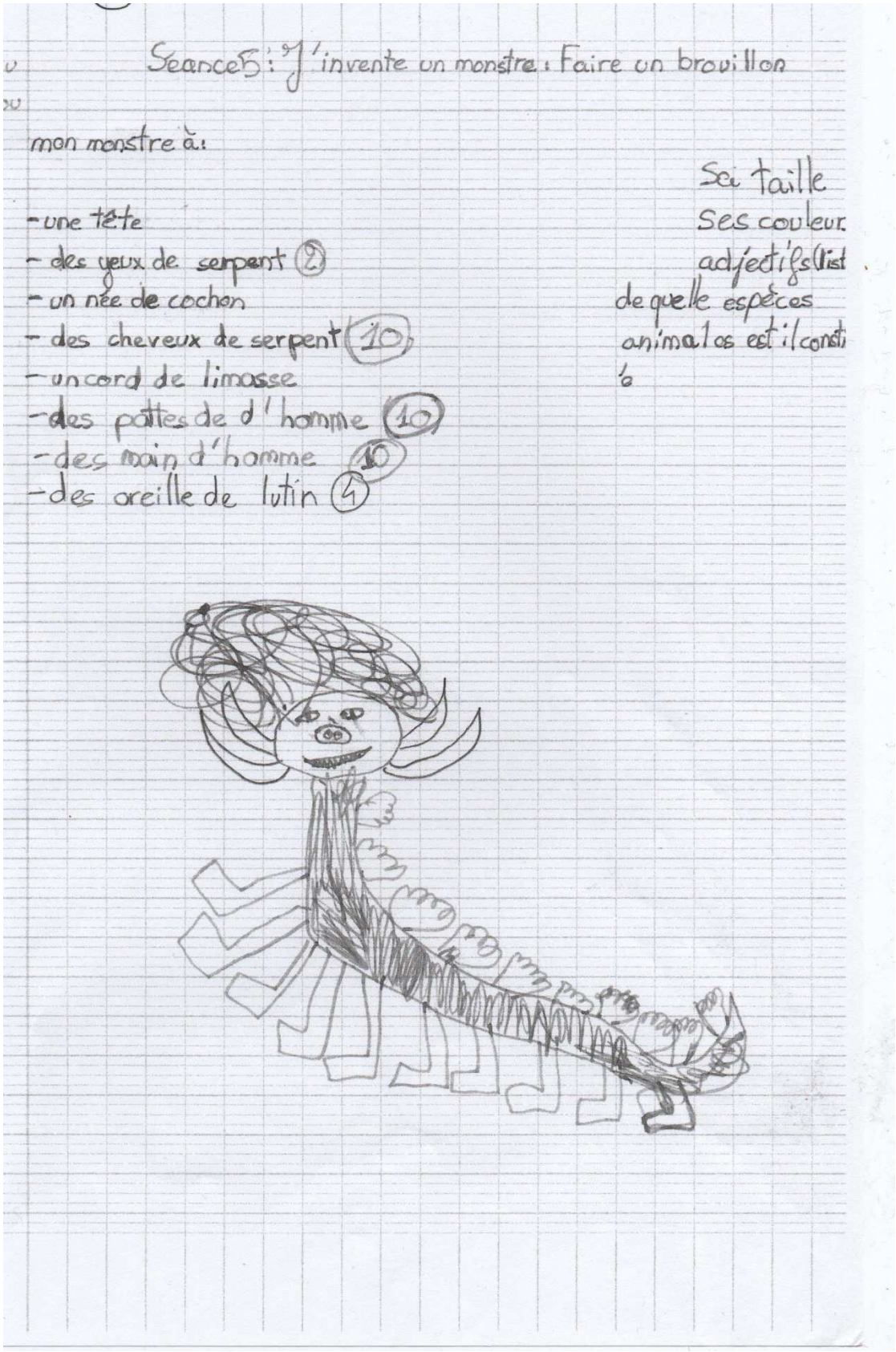
Seance 5 : j'inventé un monstre faire un brouillon.

grand
poût
en pierre
des main en fer

a taille
ses cotés
objectifs

Ce brouillon est le moins fourni de tous ceux qui m'ont été remis. Tout d'abord, il frappe par son peu d'occupation de la feuille. On peut y lire une liste contenant « grand », « fort » dont le r a été corrigé, « en pierre » et « des mains en fer ». Plus bas, on constate que l'élève A a copié des éléments du remue-méninges qui étaient écrits au tableau mais avec des erreurs et enfin, on découvre une esquisse de ce qui pourrait ressembler à un chat. La liste en haut de la feuille rassemble des éléments qui, apparemment, ne se retrouvent pas dans l'esquisse. On voit que la liste des éléments qui constitueront peut-être sa description est distincte des éléments apportés par le groupe. Le dessin a lui aussi une place à part sur sa feuille. Toutefois, la graphie est peu sûre, il paraîtrait logique que les éléments apportés par le groupe apparaissent avant la liste de l'élève. Celle-ci n'est pas ordonnée : on y trouve des éléments concernant l'apparence physique « grand », « en pierre », « des main en fer » mais également « fort » qui n'est pas un élément directement visuel. Le dessin n'est pas en adéquation avec la liste, il est petit, sans légende, sans couleurs. L'élève A semble être à la recherche de l'inspiration. L'esquisse est finalement trop peu précise pour pouvoir faire émerger du texte, la liste n'en est qu'un début. Cet élève ne semble pas oser, ne pas prendre la décision de faire une liste organisée, un schéma, un dessin. La tâche lui est difficile mais il essaye tout de même. Il tente une liste, une esquisse, il paraît être à la recherche d'une méthode.

Elève B



Seance5: J'invente un monstre: Faire un brouillon

mon monstre à:

- une tête
- des yeux de serpent (2)
- un née de cochon
- des cheveux de serpent (10)
- un cord de limasse
- des pattes de d'homme (10)
- des main d'homme (10)
- des oreille de lutin (4)

Sa taille
Ses couleur
adjectifs (list
de quelle espèces
animaux est il consti
t

Le brouillon de ce deuxième élève est également constitué de texte et d'un dessin. L'assurance de la graphie et du dessin le différencie du brouillon précédent. Toutefois, on retrouve de nombreux points communs. Ici le premier élément lisible est « mon monstre à : ». On remarque que l'élève a choisi d'employer le déterminant possessif « mon » ce qui semble noter une implication dans l'activité. Juste en dessous, on trouve une liste d'éléments dont le monstre sera constitué. On note que l'élève B a retenu que la créature devait être non seulement un monstre, mais un monstre hybride puisque toute sa liste est constituée d'éléments appartenant à différentes espèces (sauf la tête) : « des yeux de serpent », « un née de cochon », « des cheveux de serpent » etc à côté de ces éléments, des nombres sont écrits et entourés. Ceux-ci correspondent au nombre d'éléments que l'on retrouve sur le dessin du monstre : « des oreille de lutin : 4 » . Une autre partie de la feuille est occupée par des éléments apportés par le groupe : sa taille, ses couleurs. L'élève B a reproduit les éléments concrets qui allaient l'aider à « fabriquer » son monstre mais n'a pas recopié les conseils concernant les méthodes possibles (liste, schémas, dessins). Cette prise de note n'est pas rigoureuse. On peut supposer que l'élève a pensé à les noter après qu'il a estimé son brouillon terminé, ce qui expliquerait le peu de place qu'occupent ces éléments sur la feuille.

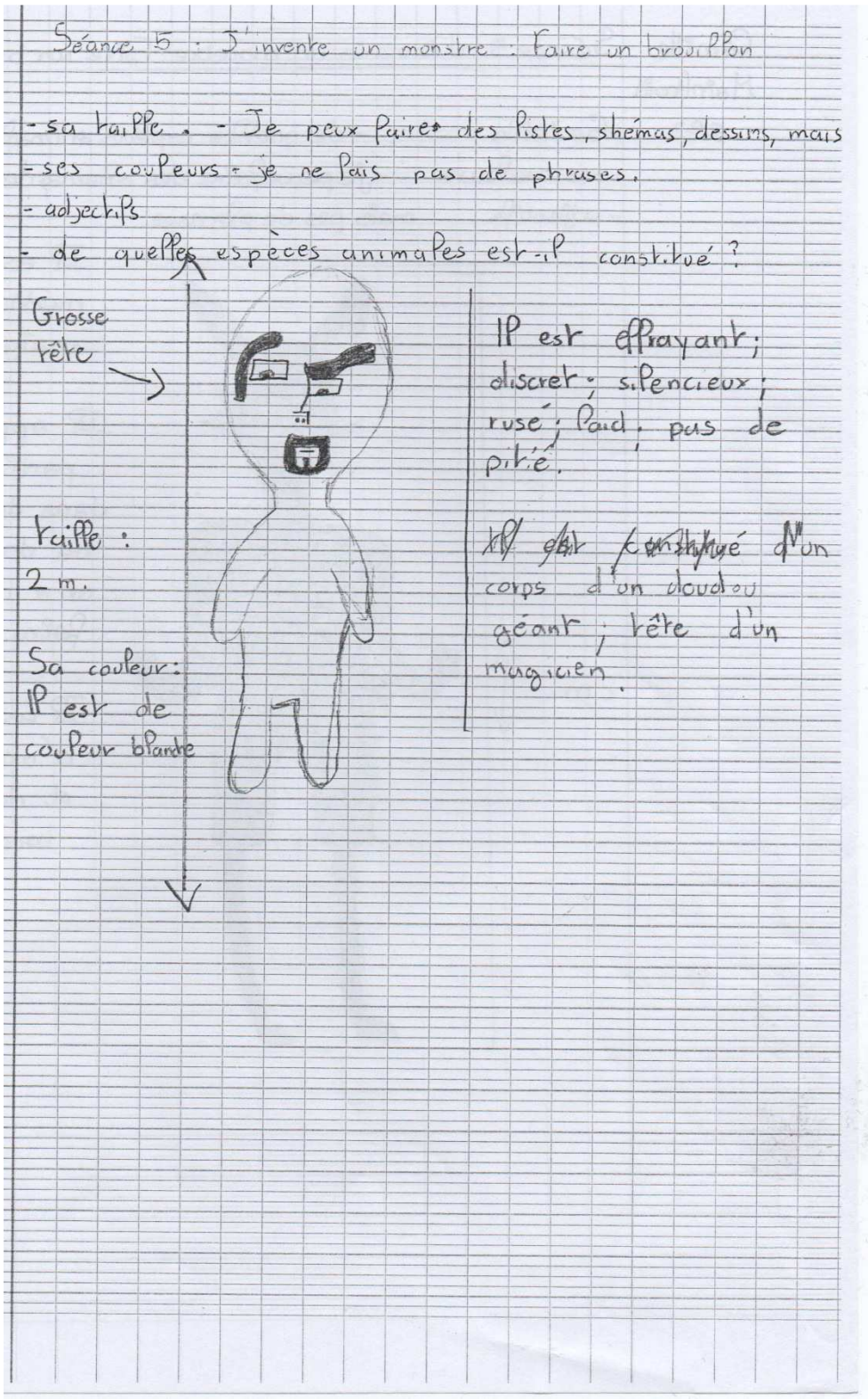
On note que l'orthographe est ici secondaire : on trouve une confusion des graphies des homophones a/ à et née/ nez ainsi que l'absence de certaines marques du pluriel. Les mots « corps » et « limace » font également l'objet d'erreurs qui ne sont néanmoins pas surprenantes pour ces élèves de 6ème.

L'élève B semble plus volontaire et assuré que l'élève A, les idées sont jetées sur le papier sous forme de liste mais de façon désorganisée : on commence par la tête de la créature mais c'est seulement après avoir déterminé quels yeux, corps, pattes qui le constitueront que l'on revient à ses oreilles. De plus les nombres ont été ajoutés plus tard, probablement avant la réalisation du dessin. Celui-ci semble en effet être la fin du travail, la concrétisation de la liste.

Comme l'élève A, l'élève B semble à la recherche d'une méthode. Il sent qu'établir une liste va l'aider de façon concrète. : elle lui apparaît être une option dans laquelle il se lance avec enthousiasme. En outre, il semble que l'enjeu véritable de l'exercice ne soit pas

cerné. L'imagination est stimulée, l'élève se sent concerné, veut bien faire mais fait face à des difficultés.

Élève C


Séance 5 : J'invente un monstre : Faire un brouillon

- sa taille. - Je peux faire des listes, shémas, dessins, mais
- ses couleurs - je ne fais pas de phrases.
- adjectifs
- de quelles espèces animales est-il constitué ?

Grosse tête

Taille : 2 m.

Sa couleur : Il est de couleur blanche

Il est effrayant ; discret ; silencieux ; rusé ; laid ; pas de pitié.

Il est constitué d'un corps d'un doudou géant ; tête d'un magicien.

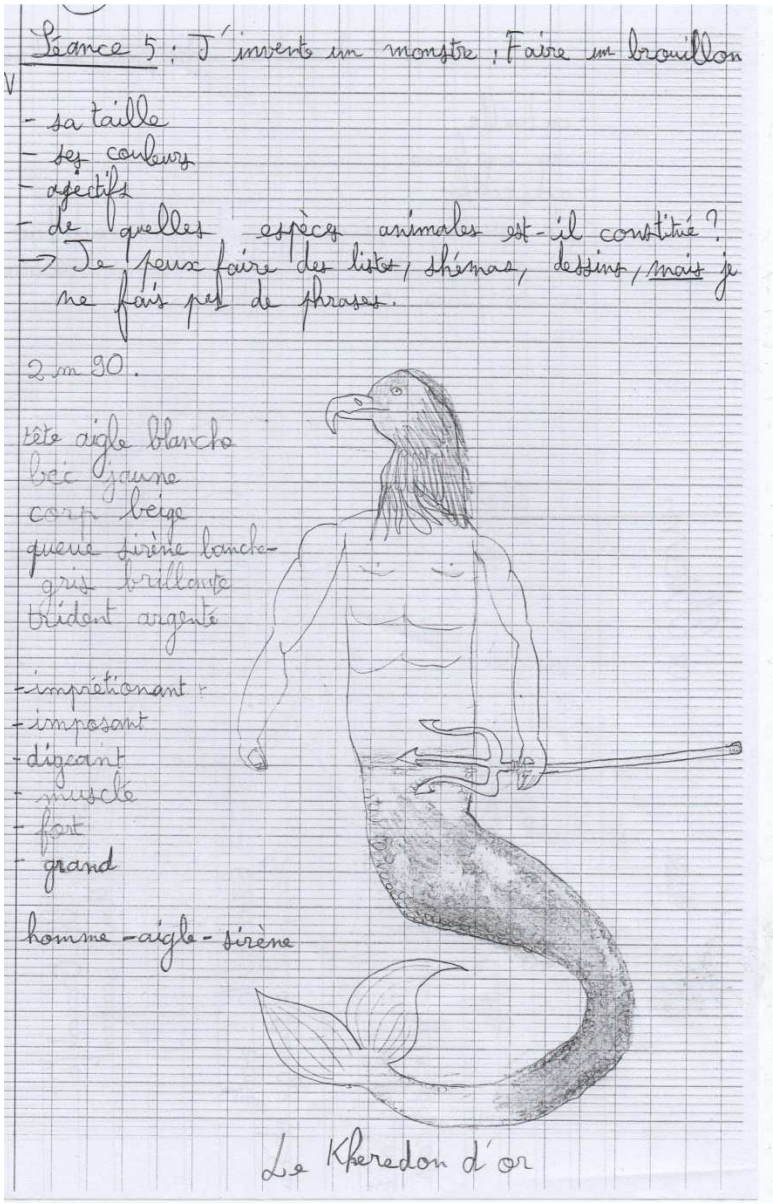
Cet élève a commencé par noter des éléments de méthodes et conseils donnés par le groupe. Il a également formulé « de quelles espèces animales est-il constitué ? » sans pour autant répondre à la question dans son brouillon. En effet, celui-ci ne traite pas cet aspect de la consigne. Ensuite, on observe que l'élève C a réalisé un dessin d'une créature humanoïde dont le visage est assez précisément réalisé au centre de la feuille : un soin est apporté au détail de la barbe, du nez. À sa gauche, une ligne verticale le jauge mais le dépasse. Sa couleur est précisée et sa tête est décrite comme grosse, ce que le dessin montre. À sa droite, une énumération d'éléments pertinents mais désorganisés est réalisée. On y trouve une émotion que la créature provoque chez autrui, ce qui est intéressant puisqu'on imagine une prise en compte du futur lecteur : « effrayant », des caractéristiques concernant son caractère « silencieux », « rusé », « pas de pitié », « discret ». Puis des éléments assez vagues sont ajoutés : « il a le corps d'un doudou géant ; tête d'un magicien. » : à quoi ressemble la tête d'un magicien ? Ici, l'élève semble avoir imaginé un monstre, voire une histoire impliquant ce monstre, le brouillon semble accessoire car il ne répond pas véritablement au sujet. L'élève propose assez peu d'éléments concernant l'apparence physique du monstre, le schéma de la taille n'est pas très rigoureux, il ne présente aucune espèce animale. Toutefois, la prise en note de ce que l'élève C a ressenti comme des consignes, un brouillon qui contient un dessin, une légende, certes vague, peuvent faire penser que cet élève est impliqué dans le processus puisqu'il invente réellement un monstre et tente de faire correspondre son idée avec les exigences de l'exercice.

L'examen de ces trois brouillons permet donc d'affirmer que tous trois montrent une volonté d'accomplir le travail en s'essayant à différentes méthodes de façon plus ou moins assumée. Les brouillons des élèves B et C peuvent toutefois éveiller le doute quant à la compréhension des objectifs de l'exercice. L'élève B semble avoir été motivé par le dessin, l'élève C risque de s'enfermer dans la production de son imagination au détriment des attentes de l'exercice puisque on sent émerger une histoire plus qu'une description physique. L'élève A, quant à lui, aura peut-être des difficultés à oser se lancer véritablement dans l'écriture : il semble peu assuré face à l'écrit.

3.1.2. Groupe 2 : Une pensée en construction

Le groupe 2 rassemble, selon moi, trois élèves — que l'on nommera D, E et F— qui ont proposé un brouillon organisé, qui témoigne d'une organisation des éléments dès cette première étape de travail. Ce regroupement peut surprendre si l'on balaye l'ensemble de ces trois feuilles rapidement : le brouillon de l'élève F est « brouillon » justement, comme on peut l'entendre de façon péjorative : il paraît sale et désorganisé. Mais un examen plus attentif prouve que ce travail est le miroir d'une pensée en marche. Les brouillons D et E partagent, à mon sens, cette dernière caractéristique.

Élève D



Il s'agit d'un des deux élèves qui, lors de la toute première activité d'écriture lors de la première période de l'année, avait eu besoin d'aide pour se lancer dans l'écriture. Le dessin s'était avéré être un levier efficace. Il s'agit d'un élève qui gagne en confiance petit à petit, depuis le début de l'année et qui avait déclaré adorer le français mais «être nul quand même ». Je me garderai d'analyser cette croyance qu'avait l'élève et qui peut être liée à de nombreux facteurs, mais cette déclaration m'avait énormément surprise et attristée.

Tout d'abord on peut lire que les éléments notés au tableau ont été reproduits. Ce brouillon contient de très nombreux éléments déjà organisés. Tout d'abord la taille du monstre est indiquée « 2m90 » : c'est précis. Le dessin représentant son monstre occupe plus de la moitié de la feuille et est en adéquation avec les éléments apportés par le texte. Ceux-ci sont organisés. Tout d'abord, on découvre les éléments physiques donnés de haut en bas : tête, bec, corps, queue, auxquels s'ajoute un accessoire : le trident. Puis, après un saut de ligne, une liste avec tirets apparaît. Elle débute par les impressions que le monstre devra produire sur le lecteur ou les personnages qui se retrouvent face à lui dans une possible histoire : « imprétionant », « imposant », « digeant » (qui pourrait être une déformation de « dirigeant » pour traduire l'idée d'autorité) puis d'autre éléments concernant son allure et qui ont un impact sur l'impression qu'il produit : « musclé », « fort », « grand ». Après un autre saut de ligne, on trouve la liste des espèces qui constituent le monstre : « homme-aigle-sirène ». La présence d'une créature mythique associée à des espèce animales prouve que l'élève a su réinvestir ses connaissances, qu'il a su utiliser le contenu de ses cours, les différentes créatures mythologiques évoquées en cours, ou les composantes de son bagage culturel personnel. À droite de ces différentes listes on peut donc voir le dessin très précis et assuré d'une créature correspondant aux différents éléments contenus dans le texte : les muscles sont dessinés. Sous celui-ci, le nom du monstre est défini : le Khérédon d'or. La dimension sémantique est riche : un univers est amorcé, le choix du lexique est cohérent. L'implication de l'élève est palpable, non seulement en tant que créateur mais aussi dans une volonté de construction d'un texte par rapport à une norme attendue.

Élève E

Séance 5 : J'invente un monstre : Faire un brouillon.

- sa taille
- ses couleurs
- adjectifs
- de quelles éscpèces animales est constitué ?
- je peux faire des listes, schema, dessins, mais je ne fais pas de phrases.

corps :
- de hippopotame orange

tête :
- de chat rose

Aile :
- d'ange Blanche

Pattes
- de dragon rouge

Queue :
- Rat grise

dents :
- de vampire violette

CHRISTOFER (mon monstre)

Prénom : Christofer

Nom : Boisson

Sa taille : 1m 35

Son poids : 365 kg

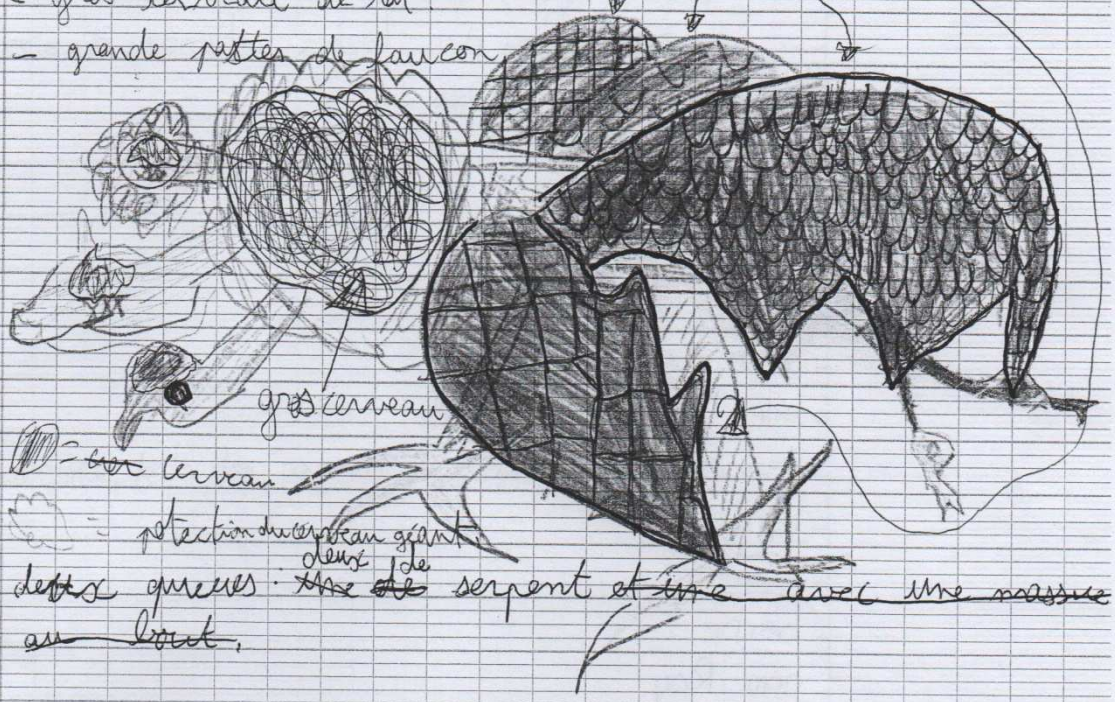
adjectif :
- grincheux
- méchant
- Amicale
- magnicque

Là encore, l'élève E a commencé par reproduire ce qu'il va vu au tableau. Puis, a produit un brouillon différent de la majorité de ceux qui m'ont été remis : il ne contient pas de dessin de monstre. L'élève a utilisé la méthode de la carte heuristique, utilisée régulièrement en classe. Au centre, on trouve un prénom, suivi de la formule « mon monstre » entre parenthèse. L'élève a donc utilisé le déterminant possessif « mon » qui permet de déceler une implication dans le travail. Sur une ligne latérale on trouve le prénom du personnage à gauche et son nom à droite. Au-dessus, ses caractéristiques physiques organisées dans l'espace de la feuille. On observe que le choix des parties du corps s'est tourné vers des espèces animales (chat, hippopotame, rat) et de créatures mythiques (ange, vampire, dragon). On comprend donc que l'élève est nourri d'une certaine culture personnelle qu'il est capable de réinvestir spontanément dans un travail scolaire. Sous le cercle central, des informations sur son poids et sa taille sont fournies. Celles-ci paraissent peu pensées, une créature pesant 365kg pour 1m35 est difficile à imaginer. Enfin, on peut découvrir une liste d'adjectifs qui pourront être utilisés désignant à la fois son caractère et son apparence : « grincheux », « méchant », « amical », « magnifique ». Des contradictions sont présentes mais le choix de cette liste laisse penser que l'élève a compris que l'exercice portait bien sur la rédaction d'une description et n'oublie pas de le prendre en compte dès le brouillon. Cet élève témoigne donc d'une implication dans l'activité, d'une conscience des enjeux de l'exercice, d'une appropriation d'éléments culturels et linguistiques (on remarque que le mot « hippopotame » est correctement orthographié) et d'une aptitude à s'approprier des éléments de méthode (carte heuristique, liste) de façon spontanée. Le travail semble bien amorcé.

Élève F

Séance 5 : j'invente un monstre faire un brouillon.

- ~~grand~~ | taille, couleurs, adjectifs
- ailes d'aigle X4 | quelle espèce animal | liste, schémas, dessin, pas de phrase.
- ~~trois têtes de lion~~ une grande tête ~~de~~ d'aigle, une tête de lion, petite tête
- ~~deux queues~~ de rat.
- gros cerveau de rat.
- grande pattes de faucon



deux queues : ~~une de~~ de serpent ~~et une~~ avec une ~~massue au bout~~.

- ces pattes sont poilues marons.
- son corps est poilu ~~ou~~ orange
- ces queues sont ~~poilues~~ écailles verts

- grand
- fort
- intelligeant
- féros
- volante.

- ces ailes son bleues dont un par avec des écailles et une pair avec des plus
- Il pese ~~10 tons~~ 200 Kilos.

- Il court ~~j'a~~ jusqu'à 58 Km/h sur 10 Km 67

- Il fait 5 m de long, ~~et~~ 2 m de large et ~~8~~ m d'envergure.

Ce brouillon étonne car il est à la fois très chargé, assez peu lisible et néanmoins très organisé et logique. Comme les deux précédents, l'élève F a commencé par copier ce qui était écrit au tableau puis a commencé par aligner les différentes parties du corps qui allaient composer son monstre. Les éléments du dessin sont légendés « ailes », « gros cerveau ». Le dessin fourmille de détails : « cerveau », « protection du cerveau ». Sous le dessin, plusieurs listes coexistent. La première décrit ses pattes, son corps et ses queues, la deuxième, sur la gauche, récapitule les caractéristiques de cet animal : « grand », « fort », « intelligent », « féros », « volant ». Puis, sur la droite, on perçoit que l'élève F s'est probablement inspiré de fiches animalières. Tout d'abord, on y lit une courte description dans laquelle le poids de la créature est précisé et enfin une information sur ses aptitudes : « il court jusqu'à 56 km/h sur 10 km ». Enfin, on peut lire : « Il fait 5 m de long et 2 m de large et 6 m d'envergure. » Outre l'emploi du vocabulaire spécifique, on remarque que l'élève a pris soin de dessiner les ailes déployées afin de donner une idée de l'envergure de son monstre. Ce brouillon est particulièrement raturé, l'orthographe ne semble pas être le souci principal de l'élève lors de cette étape de réflexion intense. Il est assez aisé d'imaginer l'effervescence qui s'est produit dans ce cerveau lors de ce travail. Un grand nombre d'éléments, un grand nombre de rature, un dessin, une légende, des listes. Toutefois, on peut être curieux de voir comment l'élève va changer son brouillon, qui ressemble à une fiche animalière, en texte descriptif. L'implication de l'élève dans la tâche est palpable. Il a su profiter de la liberté qui lui était offerte pour expérimenter, barrer, corriger et tâtonner.

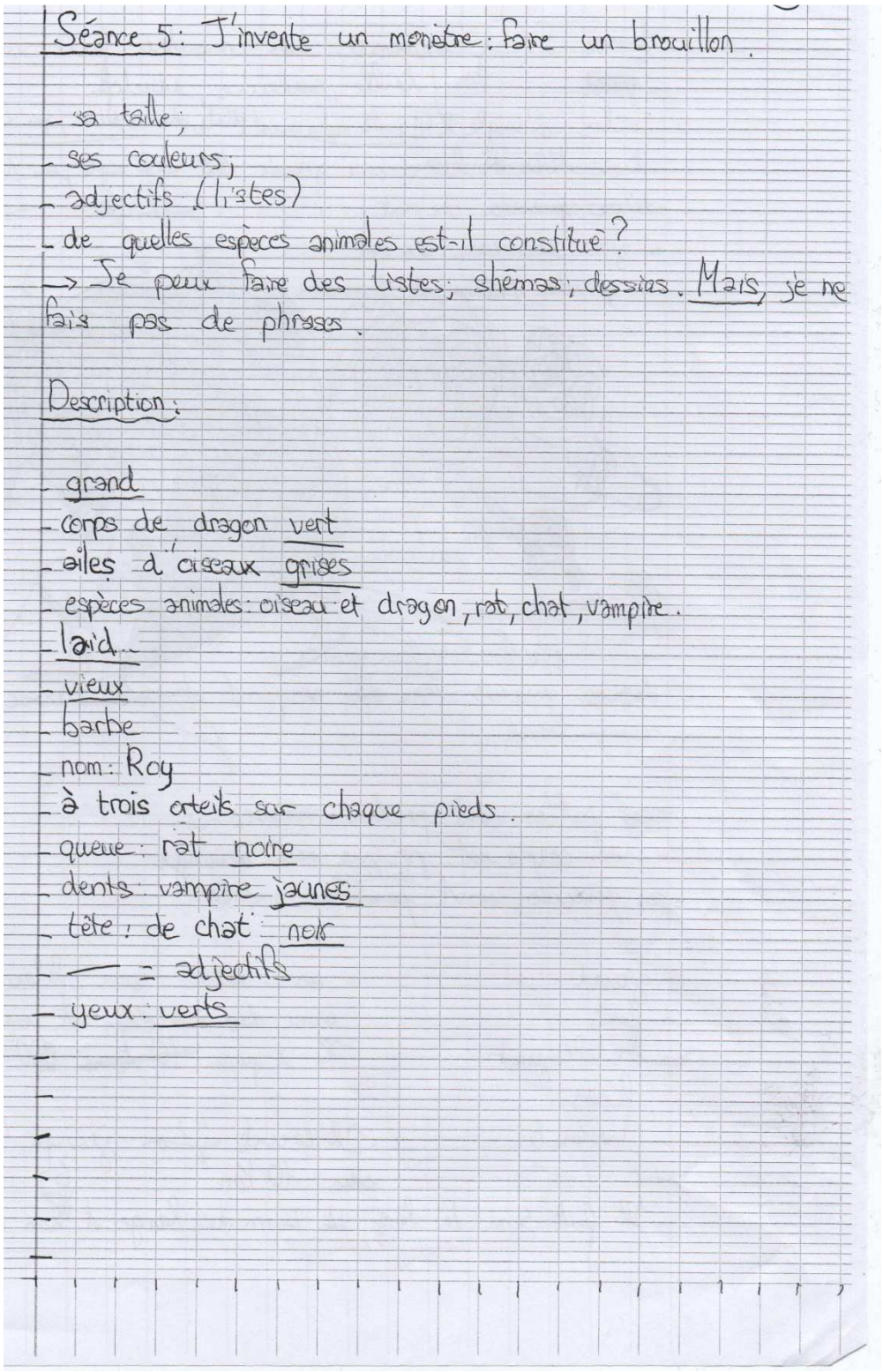
Ces trois brouillons constituent donc, selon moi, un groupement dont les élèves ont déjà une certaine assurance. Ils semblent à l'aise dans leur tâche, sont capables de réinvestir leurs connaissances et d'expérimenter des méthodes qui leur permettent de construire une recherche, une réflexion.

3.1.3. Groupe 3 : Une posture plus opaque

Le troisième groupement a été réalisé à partir du constat suivant : deux sont uniquement constitués de dessins, le dernier est une liste. Ces trois brouillons m'ont semblé témoigner d'un certain manque d'investissement. Ces élèves ont été en activité, ils ont « fait quelque chose » mais l'on peine à y trouver des marques de recherche, d'une réflexion véritables. L'autre caractéristique de ce groupement est qu'il est constitué de

travaux d'élèves de bon, voire très bon niveau mais qui semblent avoir été peu motivés par l'exercice de création qui leur était proposé.

Élève G



Séance 5 : J'invente un monstre : faire un brouillon.

- sa taille ;
- ses couleurs ;
- adjectifs (listes)
- de quelles espèces animales est-il constitué ?

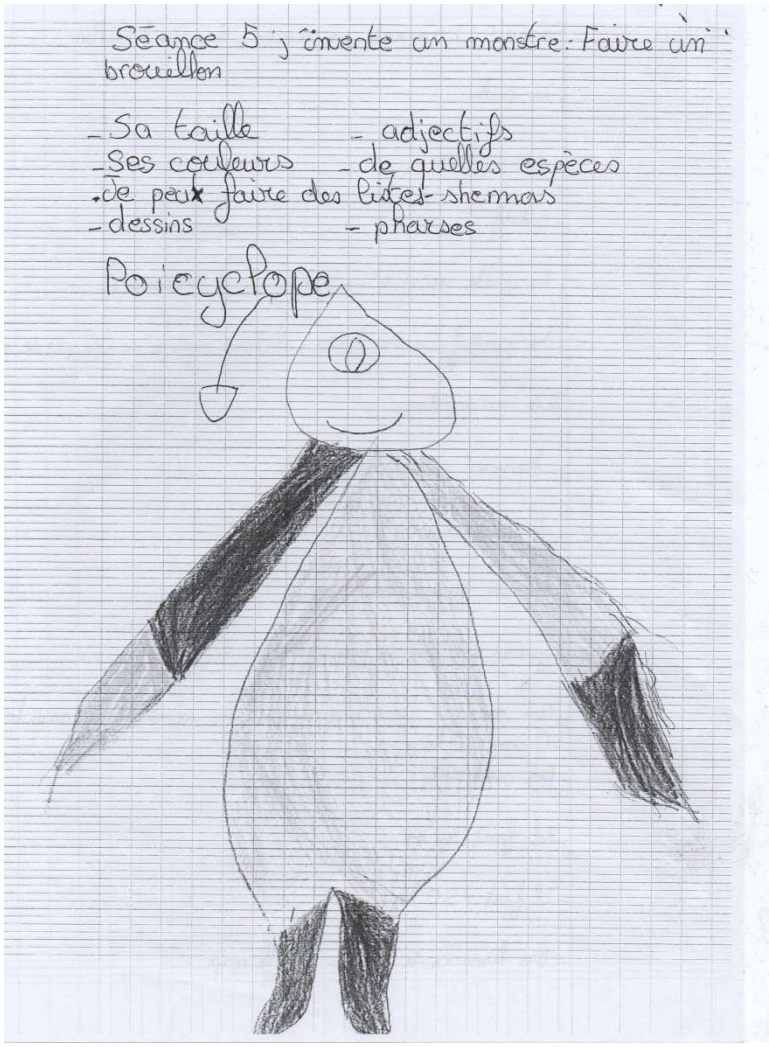
→ Je peux faire des listes ; shémas ; dessins. Mais, je ne fais pas de phrases.

Description :

- grand
- corps de dragon vert
- ailes d'oiseaux grises
- espèces animales : oiseau et dragon, rat, chat, vampire.
- laid
- vieux
- barbe
- nom : Roy
- à trois orteils sur chaque pieds.
- queue : rat noire
- dents : vampire jaunes
- tête : de chat : noir
- — = adjectifs
- yeux : verts

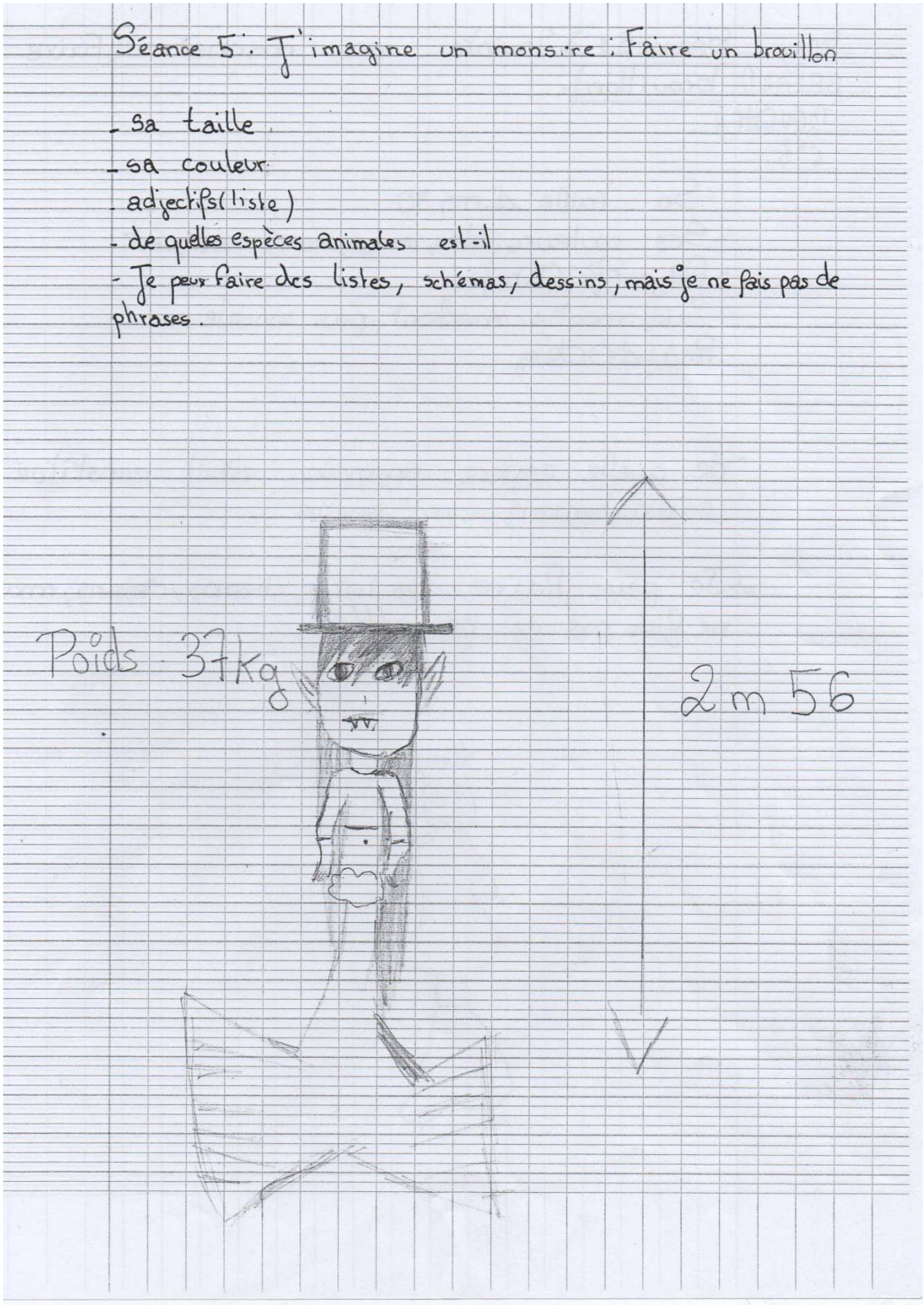
Là encore, les éléments écrits au tableau ont été soigneusement reproduits. Je rappelle qu'il ne s'agissait pas d'une obligation. Ensuite, l'on trouve le mot « description » souligné puis une liste de tirets auxquels sont accolés des éléments de texte. Les tirets sont plus nombreux que les éléments de texte, ce qui laisse penser que l'élève s'était contrainte à un vague objectif de remplissage. Une liste d'éléments est donnée mais n'est pas organisée. Il est probable que cet élève ait noté des choses en vrac sans tenter d'imaginer une cohérence. Il est également très imaginable que cet élève a lui-même éprouver des difficultés à y voir clair lors de l'étape du premier jet. On passe donc du corps de l'animal à des espèces puis à des éléments disparates : « barbe », « laid » pour revenir à des éléments animaliers. L'avant-dernier tiret est complété par une légende : un trait suivi de la mention « adjectifs ». L'élève a donc réalisé un exercice personnel. Il a souligné les adjectifs qu'il avait notés sur sa feuille. On relève peu d'erreurs orthographiques. Cet élève semble être un « bon élève » qui a réalisé son exercice sans grande conviction, sans souci d'organisation. La technique de la liste est utilisée mais ne semble pas mener à autre chose. Le travail est fait mais ne permet pas de voir un univers se construire ni une réflexion en train de naître.

Élève H



L'élève H a commencé également par recopier (avec de nombreuses modifications orthographiques) les éléments proposés par le groupe. Puis a occupé le temps de travail à la réalisation d'un dessin fort peu détaillé. Concernant sa silhouette, il s'agit de celle d'un bonhomme. Les couleurs du bras droit et du bras gauche sont inversées, le monstre sourit. Ce sourire est surprenant car la plupart des élèves ont exprimés qu'un monstre pour eux était avant tout une créature qui faisait peur. Enfin, le bonhomme n'a qu'un œil. Le dessin est nommé « Poicyclope ». On devine que l'élève a en tête de créer un poisson cyclope, mais le dessin ne permet pas encore de distinguer le poisson dans ce monstre. On voit donc, grâce à ce titre, que l'élève a une idée qui n'est que peu exprimée sur son brouillon. Les éléments donnés par le groupe sont copiés avec une erreur étonnante (pharses) . Or, il s'agit d'un élève de bon niveau mais qui fait preuve d'une certaine irrégularité dans son investissement et dans son comportement. Ce brouillon me paraît en témoigner.

Élève I



Séance 5 : J'imagine un monstre : Faire un brouillon

- sa taille
- sa couleur
- adjectifs (liste)
- de quelles espèces animales est-il
- Je peux faire des listes, schémas, dessins, mais je ne fais pas de phrases.

Poids : 37 kg

2 m 56

L'élève I a reproduit avec application les éléments apportés par le groupe et qui étaient notés au tableau puis s'est ensuite lancé dans le dessin d'une créature aux dents et oreilles pointues, d'un chapeau haut de forme, d'un ventre pourvu d'un nombril et d'une sorte de queue étrange. Le dessin est travaillé mais ne permet pas vraiment de comprendre de quel genre de créature il s'agit. L'élève donne des indications sur sa taille « 2m56 » et son poids « 37 kg ». Là encore, on peut supposer que ces indications ont été posées ici sans réelle réflexion. De plus, la ligne verticale qui est censée mesurer la créature est plus courte que la créature elle-même. On peut penser que l'élève I a été enchanté à l'idée d'avoir du temps pour dessiner mais n'a pas réellement pris en compte l'enjeu de l'exercice. Les informations textuelles sont très maigres.

La posture des élèves G, H et I me paraît plus opaque. On ne peut pas dire que le travail n'est pas fait. Il pourrait même sembler appliqué. Mais le peu d'éléments, l'absence d'organisation, de logique de ceux-ci laissent penser que ces élèves, qui sont rappelons-le d'un niveau assez bon et régulier, n'ont pas senti le besoin de s'investir réellement dans cette tâche. On peut supposer qu'il s'agit là d'élèves qui ne perçoivent pas l'utilité du brouillon ou bien qui considèrent qu'un brouillon que l'on montre n'en est pas un. Ils sont tous trois très propres et appliqués. Ces élèves sont, à mon sens, peut-être des élèves qui se situent dans une posture scolaire et qui sont peut-être déstabilisés par une activité libre, par l'idée qu'un brouillon soit tout de même obligatoire, fasse l'objet d'une séance entière et soit examiné à la fin du cours.

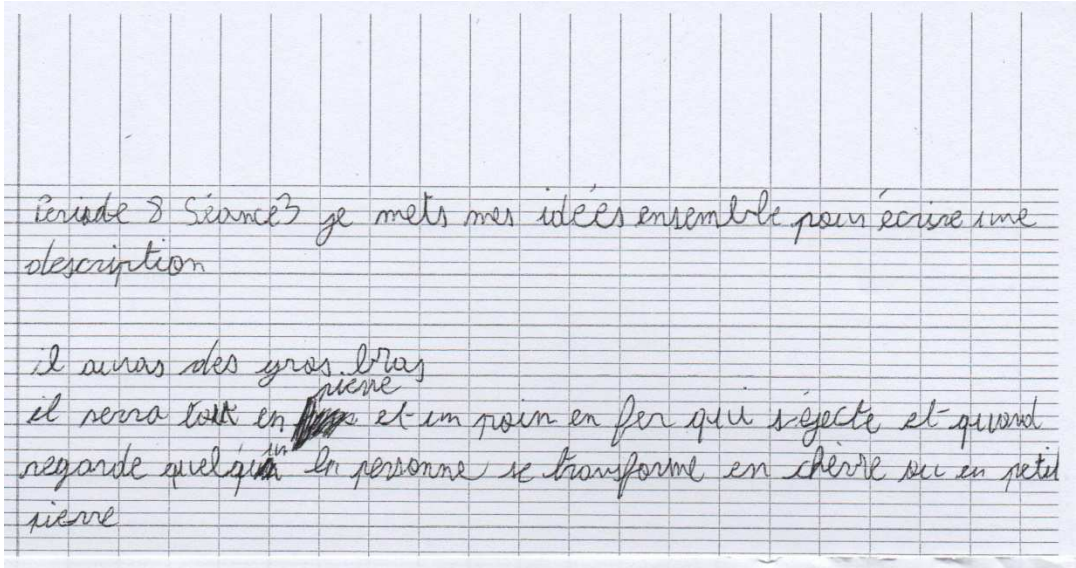
Après avoir examiné ces groupements, j'ai choisi de poursuivre l'analyse des premiers jets et versions fixes en conservant ces groupements afin de comparer les différentes évolutions des productions écrites de ces différents profils d'élèves.

3.2. Le premier jet et la version fixe

3.2.1. Groupe 1 : La difficulté de densifier son texte

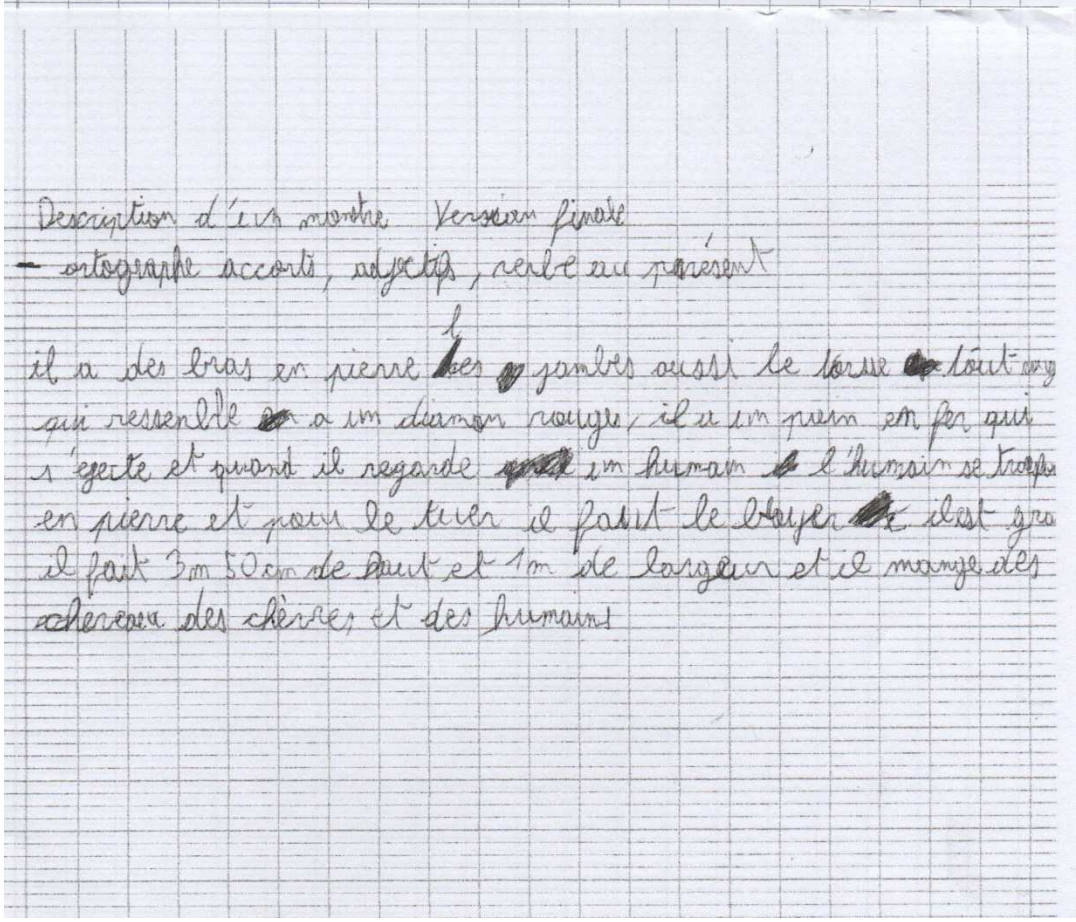
Élève A

Premier jet version fixe



Période 8 Séance 3 je mets mes idées ensemble pour écrire une description

il auras des gros bras
il serra tout en pierre et un poin en fer qui s'éjecte et quand
regarde quelqu'un la personne se transforme en chèvre ou en petit
pierre



Description d'un monstre Version finale
– ortographe accords, adjectifs, verbe au présent

il a des bras en pierre les jambes aussi le torse tout
qui ressemble a un diamon rouge, il a un poin en fer qui
s'éjecte et quand il regarde un human l'humain se trans
en pierre et pour le tuer il faut le blesser il est gra
il fait 3m 50cm de haut et 1m de largeur et il mange des
cheveux des chèvres et des humains

La rédaction du premier jet fait l'objet de la séance 3. On remarque que l'élève A a recopié le titre de la séance avec une erreur qui ne trahit pas l'idée de la consigne mais qui lui est probablement apparue plus directement compréhensible. Cet élève n'a pas été inactif pendant cette heure. Il avait l'air navré de ne pas « avoir d'inspiration » puis a relu son brouillon, feuilleté son classeur, relu des textes mais a éprouvé des difficultés à se concentrer et à soit l'enrichir, ce qui était une option, soit à se lancer dans la rédaction du premier jet. Le voici : « il auras des gros bras

il serra tout en pierre et un poin en fer qui s'ejecte et quand regarde quelqu'un la personne se transforme en chèvre ou en petite pierre »

La graphie est fragile, l'orthographe est problématique, la ponctuation est absente mais on retrouve la pétrification que nous avions vue en classe à travers le mythe de Persée et Méduse. Cet élève a donc osé un emprunt. Il a choisi d'écrire son texte au futur, il semble donc avoir en tête qu'il va devoir produire une description mais ne semble pas saisir qu'il s'agissait déjà de l'objectif de cette activité. C'est donc sa propre voix qui s'exprime ici. Un « mon monstre » est sous-entendu avant « il auras des gros bras ». L'élève sait qu'il doit être le créateur de ce monstre, mais semble ne pas oser l'être. Les difficultés demeurent et il semble bien s'agir plus d'un blocage que d'une mauvaise compréhension des consignes.

La version finale de sa description est plus longue que le premier jet. La ponctuation est quasi absente (à l'exception d'une virgule) mais on constate tout d'abord que le texte est écrit au présent. L'élève a donc pris en compte l'étude du présent de l'indicatif dans cette période dans sa production écrite. La description est organisée, malgré l'absence de paragraphe. L'élève A commence par évoquer l'apparence physique du monstre, puis les conséquences qu'implique de le regarder et enfin ses habitudes alimentaires. L'élève A , malgré ses difficultés, a finalement produit une description certes très courte, mais dans laquelle il a su réinvestir des connaissances et a fait preuve d'un souci d'organisation. Le choix des verbes est varié et nuancé. Des répétitions sont présentes mais elles semblent être le défaut de l'esquisse d'un univers de pierre et de fer. On trouve un début de champ lexical du minéral « diamon rouge », « pierre », « fer ». Sa version finale, par rapport au brouillon et au premier jet, fait preuve d'une densification textuelle qui bien que légère, existe.

Élève B

Premier jet

Séance 8 : Je mets mes idées en forme pour écrire une des
criptions.

Voici mon monstre : il s'appelle Jean Marmou de du
il est grand, long. Mouloude.
il a une tête d'umains,
des yeux de serpent,
un nez de cochon,
s ses cheveux sont en forme de 10 serpent,
un cords de limasse,
des pieds de tigre,
des main d'homme,
des oreilles de lutin il en a 4,
des dents de crocodile.

Il crie comme un loup.

Son caractère est : il ipnose les jean avec ses yeux et il
lors fais aller dans la grotte du tigre sont copins puis il
le mange a deux.

Version fixe

Description d'un monstre : Version finale

Voici mon monstre : il s'appelle "Jean Marmoude" et son nom de famille est "Mouloude".

sa description :
il est grand, long,
il a un cord de limasse de plus de 2 m de long et 1 m de hauts
il a des yeux de sepent rouge,
il a une tête d'humains,
il a un nez de cochon
il a des dents de crocodile,
il a 4 oreilles de lutin,
il a des pattes de tigre, et il en a 10,
il a 10 mains d'homme,
il a 10 serpents qui recouvre sa tête.

Son crie est celle d'un loup.

Son caractère est : il hipnose les personnes qui s'aventure dans sa grot puis dès que les personne on le dos tourner il les attrape puis les tue ensuite son meilleur ami le tigre le mange avec leurs et tout les soir il sen avais des millier et des milliers d'humains dans leurs grottes puis s'il s'en rattais le tigre sortais de sa cachette puis lors sottais dessus pui... ~~suite~~ il y a une suite.

① 10 serpent : ses cheveux son 10 serpents.

Le travail de l'élève B, contrairement à l'élève A dont le dessin réalisé dans le premier brouillon a été complètement abandonné, est très proche de son premier brouillon. La description est fidèle au dessin proposé et reprend les éléments qui étaient présents sous forme de liste. Le premier jet ressemble à une liste mais elle perd en précision. Les nombres de mains, pattes etc sont abandonnés. La description commence par « voici mon monstre » qui permet de constater que l'élève A a saisi qu'une description donnait à voir au lecteur. Toutefois son texte ne fait pas montre d'un travail de densification textuel. Les verbes sont peu variés, on trouve peu d'adjectifs ni aucun indice sur l'impression que le monstre peut produire. Toutefois le texte est organisé en paragraphes. Tout d'abord son apparence, puis son cri et enfin son caractère et ses habitudes.

Dans la version finale, l'organisation du texte est la même. L'apparence physique du monstre est toujours réalisée sous forme de liste. La comparaison présente dans le premier jet a été maladroitement changée « Il crie comme un loup » devient « son crie est celle d'un loup » On observe que cette phrase est mise en valeur par la graphie. Le dernier paragraphe « son caractère » est largement développé. L'élève commence à décrire les habitudes du monstre au présent de l'indicatif puis évolue vers l'imparfait. Il commence ici à imaginer une histoire écrite au fil de la plume qui s'achève sur « il y a une suite ». L'enthousiasme de l'élève est toujours présent, et cela depuis le brouillon. Il s'agit cependant d'un élève pour qui la difficulté majeure est la compréhension des enjeux des exercices et donc la difficulté à construire par rapport à une norme attendue.

Élève C

Premier jet

Séance 8 Je mets mes idées en forme pour écrire une description

Son nom :

Il s'appele le "Sorcier Muet."

Son apparence :

Il fait 2 m de hauteur. Il a la tête d'un Sorcier, le torse, ventre, bras de poils de lions et au milieu de son ventre il a une grande tache ovale qui lui enlève de la peau. Ses jambes sont des jambes de cheval. *

Son cri :

Les Sorcier Muet n'a pas de cri car il est Muet.

Son caractère :

Le Sorcier Muet est effrayant, discret, silencieux, rusé, laid, pas de pitié et exquise un sourir avant d'achever sa victime.

Version fixe

Description d'un monstre : Version finale

Il s'appelle le "Sorcier Muet"
Il fait 2 m de hauteur. Sa tête est celle d'un Sorcier, le ventre, les bras sont faits de poils de lions et il a une tache en forme de ovale sur le ventre. Ses jambes sont celles d'un cheval. Il a les yeux de couleur rouge et sa couleur de peau est de couleur blanche. Il n'a pas de cri car c'est un Sorcier Muet. Le Sorcier Muet est effrayant, discret, silencieux, rusé, laid, aucune pitié et exquise un sourire avant d'achever sa victime.

Extrait :

" J'étais avec John en train de marcher dans les couloirs, l'arme à la main. La radio ne répondait plus, il faisait noir, nous étions seuls. Nous avions notre lampe torche allumée pour nous éclairée. En effet, une étrange créature s'était échappée de sa cage, tuant tout nos hommes. Nous devions donc arrêter cette créature. J'entendis un grincement de porte qui nous fit frissonés. Pendant que j'avangais, John couvrait mes arrières. Mais quand je me suis retourné, il ne restait que le cadavre de John. Des yeux rouges me regardait. Il fallait que je parte."

L'élève C a réellement organisé les éléments présents dans son brouillon pour réaliser une description cohérente. Il a éprouvé le besoin d'écrire des titres à ses paragraphes avant de les rayer : cet élève semble encore une fois à la recherche d'une méthode qui le rassure. La syntaxe est encore fragile : « Il a la tête d'un sorcier, le torse, ventre, bras de poils de lions e au milieu de son ventre il a une grande tache ovale qui lui

enlève de la peau. » On trouve une erreur orthographique qui révèle une inventivité, une prise de risque quant au vocabulaire employé : « exquise un sourir avant d'achever sa victime ».

La version finale synthétise les éléments présents dans le premier jet en un seul paragraphe néanmoins organisé. La surprise liée à cette version définitive consiste en ce que l'élève C y présente un extrait fort intéressant. Cet extrait ne présente pas la description du « sorcier muet » mais contextualise sa présence dans une narration haletante et riche, contenant de nombreuses caractéristiques du récit d'aventures, genre étudié lors de la première période de l'année. Cette particularité de la production de l'élève C pose question : d'une part, était-il très judicieux de proposer une description ? Car, si cela me semblait plus abordable, certains élèves dont l'élève C très clairement, et l'élève B dans une moindre mesure éprouve l'envie ou le besoin de placer leur créature dans un contexte narratif. La qualité de cet extrait proposé par l'élève C frappe d'autant plus que sa description est un peu morne. La variété des verbes employés, la richesse du vocabulaire et la qualité rythmique ne sont pas des éléments très faciles à déployer dans une description. On peut également se demander si l'élève a bien compris l'enjeu du travail ou si, face à l'ennui que lui a peut-être provoqué l'écriture d'une description, il a souhaité montrer ses talents dans un texte faisant fi des attentes de l'activité.

3.2.2. Groupe 2 : Une construction amorcée de la posture d'auteur.

Élève D

Premier jet

Séance 8 : Je mets mes idée en forme pour écrire une description.

Je dois décrire
- Organiser mon texte en paragraphes.
- Son nom
- son apparence
- Son cri
- Son caractère

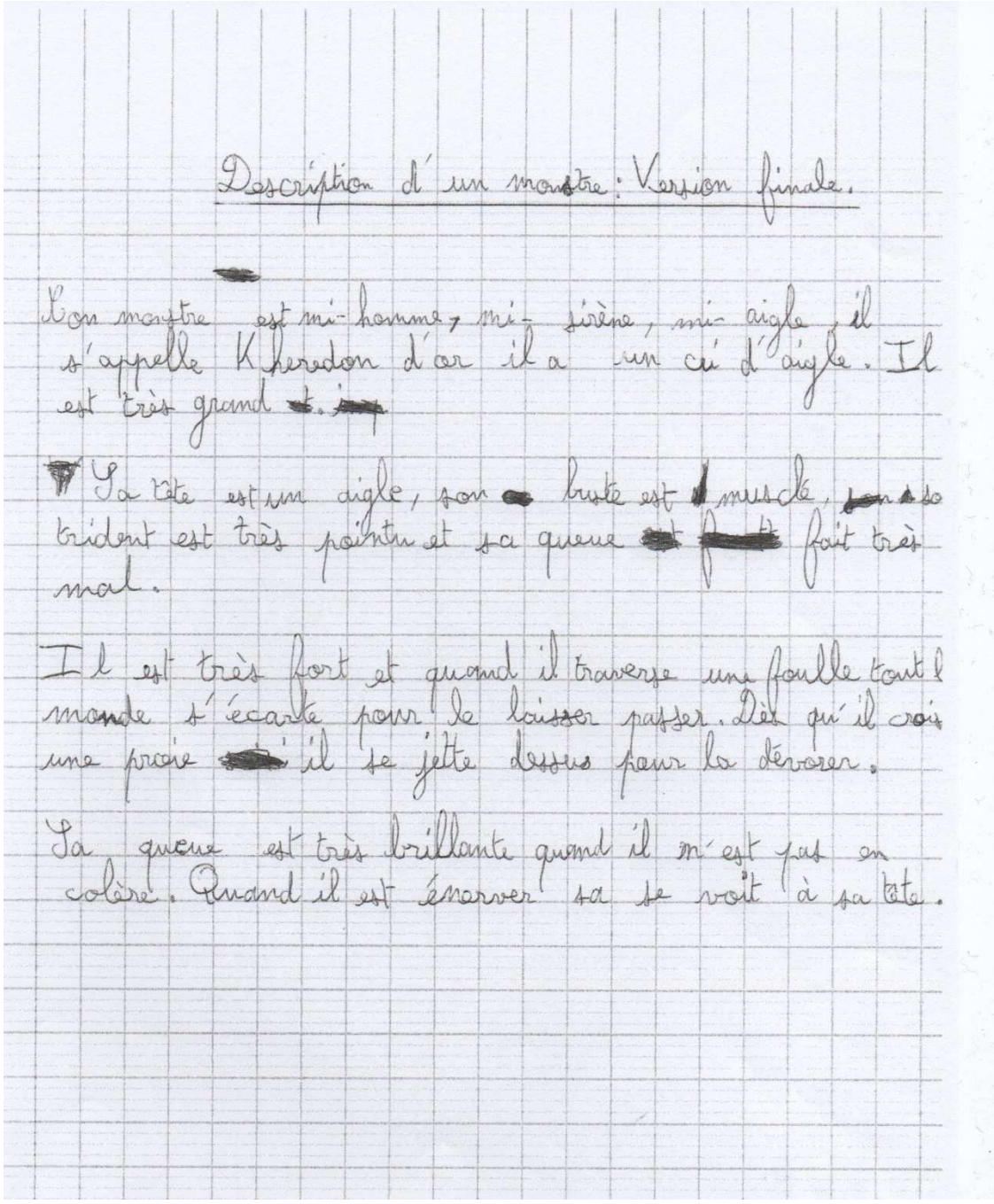
Mon texte est écrit au présent.

Le monstre s'~~appel~~ ~~elle~~ appelle Kheredon d'or
Il a un cri spécifique à celui d'un aigle.
Il est dirigeant, il impose, il ne laisse rien passer
il est très fort.

Il est composé d'une tête d'aigle, d'un corp musclé, d'un trident et d'une queue de sirène. Il est ~~grand~~ très grand et il est impréionant.

Il se sère de sa queue pour fouéter

Version fixe



Description d'un monstre : Version finale.

Son maître est mi-homme, mi-sirène, mi-aigle, il s'appelle Kheredon d'or il a un cri d'aigle. Il est très grand.

Sa tête est un aigle, son buste est musclé, sa trident est très pointu et sa queue fait très mal.

Il est très fort et quand il traverse une foule tout le monde s'écarte pour le laisser passer. Dès qu'il crois une proie il se jette dessus pour la dévorer.

La queue est très brillante quand il n'est pas en colère. Quand il est énervé sa se voit à sa tête.

Cet élève a consciencieusement pris en note les éléments de consigne sous forme d'une liste. Puis a repris les éléments de son brouillon afin de produire une description organisée. La confirmation de la question de l'autorité du Khéredon d'or est confirmée puisque l'élève étoffe son texte afin de préciser sa pensée : « Il est dirigeant, il impose, il ne laisse rien passer. » Cette idée est sous-lignée dans la dernière phrase : « Il se sere de sa queue pour fouéter ». L'élève déploie un vocabulaire qui lui permet de proposer au lecteur

un monstre « royal » : il porte un trident, il est autoritaire, le mot « or » est présent dans son nom, il impressionne car il est « très grand », « très fort ». La composition de son monstre est logique, justifiée « il a un cri spécifique à celui d'un aigle » car « il est composé d'une tête d'aigle », il a une queue de sirène qui lui sert à fouetter. Les éléments proposés dans le brouillon sont commentés, justifiés, densifiés et demeurent organisés. Ce premier jet se caractérise par des énumérations. Les phrases sont courtes et juxtaposées.

La version finale conserve les qualités de hiérarchisation du premier jet mais on peut voir que la syntaxe est complexifiée. Des éléments précis permettent à l'auteur de raconter l'univers qui entoure le Kheredon d'or : « Il est très fort et quand il traverse une foulle tout le monde s'écarte pour le laisser passer. Dès qu'il croise une proie il se jette dessus pour la dévorer. ». L'élève, investi, ne peut s'empêcher d'ajouter des éléments, d'enrichir ce qui est désormais un personnage dont il est responsable. « Sa queue est très brillante quand il n'est pas en colère. » Son caractère se dessine et se manifeste par des éléments visuels, ce qui constitue une compréhension très fine de l'exercice de la description. Cet élève peu assuré au début de l'année déploie ici son imagination, ses intuitions fines tout en faisant preuve d'une compréhension des enjeux de l'exercice.

Élève E

Premier jet

Je suis Christofer Boisson. Je ne suis pas comme tout les autres. C'est à dire que mon corps est spéciale. Par exemple j'ai un corps d'hippopotame orange ou une tête de chat rose ou encore des ailes d'ange blanche, une queue de rat grise, des pattes de dragon rouge mais le pire que tout les voyageur détesse quand il me voit c'est ma dentre, mes dents de vampire vieillie.

Bon sinon je suis assé gros, je pèse 365 kg. Sa fait beaucoup c'est pour sa quand ce moment je fait un régime. Je suis gros mais petit je fait la taille d'un enfant de 7 ans. En gros je fait 1 m 35.

Parlons un peu de mon apparence. Je suis magnifique bien sur car j'ai hérité des plus beau parents qui puisse exister. Par compte mon caractère personne ne l'aime, je suis grincheux et méchant, méchant quand je m'énerve bien sur.

J'ai un arie un bon arie. C'est un arie peu commun, mon arie est: (p-r-s-ck-o

Je vous raconte tout sa pour vous dire que moi Christofer Boisson est un monstre!

Version fixe

Description d'un monstre : Version finale.

Je suis Christofer Boisson. Je ne suis pas comme tout les autres. C'est à dire que mon corps est spécial. Par exemple j'ai un corps d'hippopotame orange ou une tête de chat rose ou encore des ailes d'ange blanche, une queue de rat grise, des pattes de dragon rouge mais le pire c'est que quand je rode dans les montagnes et qu'ils y a des voyageurs qui me voit, il hurle à cause de mes dents de vampire violette.

Parlons un peu de mon poids et de ma taille. Pour commencer je suis gros. Je pèse 365 Kg. Ça fait beaucoup c'est pour ça que je fais un régime. Je suis gros mais petit, je fais la taille d'un enfant de 7 ans. En gros, 1m 35.

Bon sinon parlons de mon apparence. Je suis magnifique bien sûre car j'ai hérité des plus beaux parents du monde. Par contre mon caractère, personne ne l'aime, je suis grincheux et méchant, quand je m'énerve bien sûre.

J'ai un cri, il est merveilleux. Il est peu commun, le bruit est : (p-t-s-c-k-ou)

Je vous raconte tout ça pour vous dire que moi Christofer Boisson, je suis un monstre.

FIN

L'élève E a su réutilisé les éléments qu'il avait fait émerger à partir de sa carte heuristique et a produit un texte surprenant. Un texte long, écrit à la première personne du singulier. Cet élève ne s'est pas imposé, comme l'ont fait ses camarades un point de vue externe. Il a au contraire écrit un texte avec un narrateur-personnage. Le monstre Christopher Boisson se décrit au lecteur avec précision et humour. « Bon sinon je suis assé gros, je pèse 365kg. Sa fait beaucoup c'est pour sa quand ce moment je fait un régime. ». L'orthographe ici ne fait absolument pas partie des préoccupations de l'auteur. Les corrections orthographiques constitueront l'évolution majeure du texte du premier jet à la version finale. En effet, les deux textes se ressemblent énormément. Seules les erreurs d'orthographe et de syntaxes se sont améliorées. On peut lire cette phrase corrigée dans la version finale : « Pour commencer je suis gros. Je pèse 365g. ça fait beaucoup et c'est pour ça que je fais un régime. ». De plus, les marques de l'oralité sont très présentes dans le texte mais sont en cohérence avec l'ensemble et témoignent d'une décision de l'auteur « Bon sinon », « Parlons un peu de mon poids et de ma taille ». On peut l'affirmer car l'élève fait s'adresser son narrateur directement au lecteur à la fin de son texte afin de le conclure habilement en prenant en compte la thématique de la séquence : « Je vous raconte ça pour vous dire que moi, Christopher Boisson, je suis un monstre. ».

On peut donc constater que la méthode et la liberté dont a fait preuve cet élève dans son brouillon se retrouvent dans son premier jet ainsi que dans sa version finale. Cet élève a pris un certain nombre de décisions dans son texte, problématise des points déjà présents dans son brouillon tout comme l'a fait également l'élève D. Ici la posture de sujet scripteur semble néanmoins plus avancée. L'élève prouve qu'il sait articuler son imagination, ses méthodes, les attentes de l'exercice tout en proposant un texte riche, construit, présentant un univers original.

Élève F

Autre écrit

Période 3 Séance 9 : J'écris une métamorphose à partir de l'œuvre de Giambattista della Porta (1535-1615) L'aigle de sang.

Flamasse ne réussit pas à se défaire contre les gardes d'Euphatoce.

Enfermer dans cette prison, je pense qu'il ne va pas s'en sortir avant 50 ans dit Euphatoce.

Flamasse rentre dans un élère terrible même un ouragan ne grondait pas aussi fort! Tellement que sa rage est si forte son bras se remplit de puissance il en sortie des plumes ruisselient de sang... mais... sa tête a disparu !?

La tête s'était plus là, mais une petite bosse s'agrandit de plus en plus, jusqu'à devenir une bosse de 10 cm sur 10 cm. C'est un cerveau! Une tête sans cerveau apparu autour du cerveaux, avec plein de sang. Deux yeux plein de rage et rouges de colère s'agrandit. Une pointe ultra pigmente pousse à vitesse grand mac. En 2 minutes il apparut un bec! Les pieds devennent des serres ses pulls se transforent en plumes, et au lieu de marcher il vole !! Flamasse est métamorphosé en aigle royale !!!

Il peut donc s'enfuir à travers les barreaux. C'est ce qu'il fait juste après.

Flamasse attrape Euphatoce avec ses serre le droit avec ses griffe, lui arache son nez de pleine force, le transpera les yeux jusqu'à ce qu'il meur. Euphatoce, plein de sang et mort la tête décapité, est allongé en pièces détacher dans la prison.

à suivre

Version fixe

Description d'un monstre : version finale.

L'itéliragle - foc'dragoroc.

Le monstre a trois têtes : une de lion orangée, une de rat grisâtre et une d'aigle marron. Les dents du lion sont des petites canines de la taille de 2 cm et des grosses de 10 cm de long sur 3 cm de large. Celles du rat sont minuscules mais, quand elles sont rassemblées, c'est comme une scie à dents. Le bec de l'aigle est orangé, très piquant et ses dents sont des dents de tigre-à-dents-de-sabre.

Le cri de toutes ces têtes sont un rugissement aussi puissant, que, même quelqu'un à l'autre bout du pays (grand comme les États-Unis) l'entendrait mais si quelqu'un se situe à 100 km à la ronde, l'entend, il s'évanouit !

L'intéliragle - foc'dragoroc est 10 fois plus intelligent qu'un homme ! Il peut savoir au cm près ce que quelque chose mesure à combien de mètre se situe quelque chose au cm près, et il sais faire pleins d'autres choses encore !

Il peut courir jusqu'à 50 km/h sur terre, vole jusqu'à 150 km/h et peut attraper quelque chose en pique à plus de 400 km/h !

Il mange que de la viande. Il dévore une gazelle en 5 secondes minimum. Il peut avaler jusqu'à 10 tonne de viande par jours.

L'élève F était absent lors de la réalisation du premier jet. Mais il a habilement utilisé les ressources qui lui ont été proposées pour tisser du lien entre les différentes activités d'écriture. Il m'a donc semblé qu'il était pertinent de poursuivre l'étude de ses travaux dans cet écrit. Cet élève a proposé une description linéaire en lien avec son brouillon. Cette description fourmille de détails et est largement inspirée des fiches de descriptions animalières que l'on trouve dans les ouvrages et périodiques destinés à la jeunesse. L'usage de la ponctuation est judicieux. Cette fiche n'est cependant pas dénuée d'inventions et de rythme. L'élève a su produire un texte que le lecteur est curieux de lire : « Le cri de toutes ces têtes sont un rugisement aussi puissant que même quelqu'un à l'autre bout du payx (grand comme les Etats-Unis) l'entendrait, mais si quelqu'un se situe à 100km à la ronde l'entend, il s'évanuit ! ».

Cet élève s'est également saisi d'une activité d'écriture à partir d'œuvres de Giambattista della Porta pour concevoir une description dans un récit de métamorphose. Il a en effet choisi de revenir à son monstre, a réinvesti des inventions de son premier brouillon et abandonnées dans sa description, tissant ainsi du lien entre ses différentes productions écrites : « Sa tête n'était plus là, mais une petite boule s'agrandit de plus en plus, jusqu'à devenir une boule de 10cm sur 10cm. C'est un cerveau ! » à la fin du texte, on peut lire « à suivre ». Il est intéressant de noter que cet élève et l'élève E qui avait terminé sa version finale par « FIN » osent donner à leur texte un statut par ces formules. Ces élèves ont une posture assurée, leur enthousiasme est perceptible et leurs textes font preuve d'invention, de rythmes, de choix conscients.

3.2.3. Groupe 3 : Les contraintes de l'exercice

Ces élèves ont tous trois été confrontés à la difficulté ou au refus de respecter les contraintes de l'exercice, qu'il s'agisse de revenir sur son texte ou bien au contraire de ne pas tout recommencer d'un écrit à l'autre. Leurs travaux présentent ce point commun mais de manières, encore une fois, très différentes.

Élève G

Premier jet

Séance 8 : Je mets mes idées en forme pour écrire une description.

Son nom est Rov. Son nom vient de trois de ses espèces animales. R de rat, o de oiseau et v de vampir

Il est grand (2 m 75), il est très vieux et sa barbe blanche et grise le confirme. Il est très laid. Il pèse 245 k

Il a une tête de chat noir, des canines de vampire jaunes ainsi que des yeux verts petrifiant.

Il est composé d'un corps de dragon vert. Ses grandes ailes d'oiseau ainsi que sa petite queue de rat sont grise.

Ses espèces animales sont : vampire, oiseau, rat, dragon et chat.

Il a un caractère très particulier : avec les chats, il est très affectueux. Tandis qu'avec les rats il est très agressif.

Ses particularitées : Quand il se comporte bien avec les chats, il a une tête de chat qui pousse. Quand il est méchant avec les rats, sa queue tombe et repousse quand il se comportera mieux.

Son cri peut faire peur et rassurer selon son humeur.

Version fixe

Description d'un monstre : Version finale.

Il s'appel Rov. Son nom vient de trois de ses espèces : R de rat, o de oiseau et v de vampire.

Il est grand (2m75), il est très vieux et sa barbe blanche et grise le confirme. Il est laid et pèse 245 kg.

Il a une tête de chat noir, des canines jaunes de vampire ainsi que des yeux verts pétrifiants.

Ses espèces animales sont : le chat, l'oiseau, le rat et le dragon. Il a aussi un côté vampire (ses dents).

Il est composé d'un corps de dragon vert. Ses grandes ailes d'oiseaux et sa petite queue de rat son grises.

Il a un caractère très particulier : avec les chats il est très affectueux. Tandis qu'avec les rats il est beaucoup plus agressif.

Son cri peut faire peur ou rassurer selon son humeur

Ses particularités : Quand il se comporte bien avec les chats, il a une autre tête de chat qui repousse. Quand il est méchant avec les rats, sa queue tombe et ne repoussera seulement quand il aura compris que les rats exercent un rôle très important à Arbranville (la ville où il réside).

Le premier jet frappe par la clarté de la feuille. Tout comme sur le brouillon qui était constitué d'une liste avec tirets, la description fonctionne en paragraphes courts. Les éléments présents dans le brouillon ont été organisés et mis en forme. La syntaxe est correcte, l'orthographe également. Toutefois, on ne constate aucune prise de risque. Les éléments sont énumérés sans qu'on puisse lire une construction d'un univers. L'exercice est réalisé de façon scolaire et appliquée mais il paraît impersonnel.

On trouve très peu de modifications réalisées pour la version finale. L'ordre de certains paragraphes est inversé. Une précision est apportée. L'élève corrige « ses espèces animales sont : vampire, oiseau, rat, dragon et chat » en « ses espèces animales sont le chat, l'oiseau, le rat et le dragon. Il a aussi un côté vampire (ses dents). » Il montre donc qu'il fait la distinction entre les animaux réels et les créatures mythiques. Cet élève prouve qu'il a des connaissances, qu'il sait écrire convenablement, clairement et répondre aux consignes explicitement formulées. L'élève n'a pas pris de risque et la conséquence est un texte peu rythmé et assez convenu. La fin est néanmoins une esquisse d'un univers qui n'est pas encore suffisamment développé. Il n'a pas saisi l'opportunité de réaliser un travail plus libre et a écrit pour un seul lecteur : l'enseignant qui validera ou non son travail.

Élève H

Premier jet

Séance 8 : Je mets mes idées en forme pour écrire une description

- Organiser mon texte en paragraphes
- Son nom
- Son cri
- Son caractère

Mon texte est écrit au présent

Poicyclope est un monstre qui ne connait pas c'est parents, il a trois frères et trois soeurs il habite à ~~Rellas~~ la campagne dans une gigantesque maison il vit seul désespérement chaque jour pour lui est un jour de tristeste un jour il va dans un magasin pour acheté des aliments il tombe sur une gentille femme qui lui ressemble physiquement mais un peu tros vieille, il ne la reconnait pas toute suite mais elle lui dit qu'elle est sa soeur et viens pour lui raconté de triste nouvelle, que son père est souffrant. Poicyclope ve savoir ou il est quel age il a toutes informations pour decouv. son père puis il demande.

- Et ma mère et comment t'appele-tu
- ou sont mes autres frères et soeurs.

Elle lui repond :

- Voila Je m'appele Lucienne j'ai 1040032 ans se qui signifie en age terions que j'ai 39 ans les autres frères et soeurs ont mené leur vie.

Version fixe

Description d'un monstre :
Version finale.

Il s'appelle Poicyoursfope c'est un ours, un poisson et un cyclope.

Il a des pattes d'ours, une tête de cyclope et un corps de poisson.

C'est une créature amphibie il a été né dans la mer et maintenant vie sur terre.

Il sait qu'il a des frères et sœurs plus précisement 3 frères et 3 sœurs.

Il est gentil, adorable mais les personnes croivent qu'il est méchant il reste enfermé chez lui tristement tout seul a désespéré.

Il fait 4m99 et presque 5m il fait 230 Kg.

Il passe tous son temp à manger et se gonfré il fait une dépression une étape très difficile

Morale : Il ne faut pas juger quelqu'un par son physique mais par son mentale.

Cet élève s'est lancé dans une narration palpitante, laissant une grande place à des problèmes humains mais est hors-sujet. Son texte ne propose aucune description. On trouve le nom du monstre présent dans son brouillon : « Poicyclope est un monstre. ». La ponctuation est absente et l'orthographe est bancale. Toutefois, il faut reconnaître des qualités à ce hors-sujet : le vocabulaire est approprié, l'histoire est intéressante et l'imagination de cet élève semble sans limite. Comme je l'ai précédemment précisé, il s'agit d'un élève qui a tendance à refuser ce qui le contrarie et ce travail en est la preuve. L'élève semble refuser les consignes qui sont ressenties comme autant de contraintes à son imagination.

La version finale prouve que les enjeux de l'exercice sont saisis et la description physique de monstre, qui de Poicyclope est devenu Poicyourslope est lisible. L'élève a en outre, réussi à exprimer les questions morales qui apparaissaient discrètement dans son hors-sujet. Elle amène une réflexion à la fois sur le monstre en soi et le monstre physique qui n'est pas nécessairement le monstre moral. En effet, des détails sur l'existence du monstre appellent à l'empathie du lecteur : « Il est gentil, adorable, mais les personnes croivent qu'il est méchant il reste enfermé chez lui tristement tout seul à désespéré. » et « Il passe tout son temp à manger et se goinfré il fait une dépression une étape très difficile. Morale : il ne faut pas jugez quelqu'un par son physique mais par son mentale. »

L'élève ne renonce pas à ce qu'il a à exprimer mais semble comprendre, lors de la version finale, qu'il lui est possible de le faire tout en se confrontant aux normes attendues dans cette activité.

Élève I

Premier jet

Séance 8. Je mets mes idées en forme pour écrire une description.

Mon monstre s'appelle Lumina du mot : Lutin, mi-poisson, naturel.
Il représente un lutin avec une queue de poisson et le haut du corps humain. Son cris est tres spéciale et peux rendre sourd. Il est strident ou envoutant. Elle vis sous l'eau mais elle peut prendre la forme d'un homme. Sa queu est l'indigo ses cheveux sont marron sentant le caramel descendant vers le blond. Lumina utilise ses pouvoirs quand elle se sent menacée, ses griffes quand elle veut attaquer, ses crocs quand elle veut manger. Lumina est méchante, diabolique et laide. Elle a 45 ans et en fais 20. Elle utilise des potions pour la rajeunir. Elle a un coeur de pierre. Son caractère est méchant, diabolique, mon sociale, elle interprete la magie sans se doutait des conséquence. Son regard est vide et pétrifié. Elle se cache dans les grottes.

Version fixe

Description d'un monstre :
Version finale

Mon monstre s'appelle Lumina, Lu de lutin, mi de mi-poisson et na du mot naturel. Il représente un lutin avec une queue de poisson et le haut du corps humain. Son crie est très spécial et peut rendre sourd; il est strident ou envoutant. Elle vit sous l'eau mais elle peut prendre la forme d'un homme. Sa queu est de couleur indigo ses cheveux sentent le caramel et aussi de couleur caramel descendant vers le blond. Lumina utilise souvent ses pouvoirs souvent quand elle se sent menacé; ou bien attaquer. ~~Ses griffes~~ Elle utilise ses ~~pouvoirs~~ griffes quand elle souhaite attaqué, ses crocs pour manger Lumina est méchante, diabolique, méchante et sureitée. Elle a 45 ans et a l'air d'en faire une vingtaine d'année, Lumina utilise des potions pour la rajeunir, moins de rides grâce à l'omegatation 7; des dents éclatantes grâce aux seawhite + ; une belle peau blanche grâce aux ~~marég~~ marécages des mer et ~~un~~ des yeux aussi vert qu'une nouvelle algue. Elle n'est pas très sociable et fait aucun effort pour l'y être, Lumina est detesté par son village et sa famille l'a délaissé. Son mythe ~~fai~~ est utilisé pour effrayer les enfants. Lumina interprète et joue avec la magie sans même se doutait des conséquences ! Elle mange des personnes et poisson a sa guises. Son regard est vide, froid, perdue et petrifiant. Elle se cache dans les grottes en attendant de refaire surface et de tuer tous son peuple !

Le passage au texte de cet élève est intéressant. On trouve assez peu d'évolution entre le premier jet et la version finale. Le texte propose de nombreux éléments originaux « sa queu est indigo ses cheveux sont marron sentant le caramel » mais l'ensemble manque d'organisation. L'élève ne parvient pas à hiérarchiser les informations. La question des points de vue est également problématique : les deux versions débutent par « mon monstre s'appelle » mais il est également fait mention de « son mythe » qui est «utiliser pour effrayer les enfants ». On y décèle donc un flou dans le parti pris ou dans la compréhension du concept de mythe. L'élève ne semble pas différencier l'auteur, lui-même, du narrateur mais y mêle pourtant un supposé mythe. L'élève I réinvestit néanmoins cette notion de mythe, même si elle n'est pas parfaitement comprise et utilise également le concept de pétrification qui, lui également, ne semble pas parfaitement saisi dans le premier jet: « son regard est vide et pétrifié », mais cela est corrigé dans la version finale « son regard est pétrifiant ». La ponctuation est développée et utilisée à bon escient, particulièrement dans la version finale qui a été peaufinée.

Un point intéressant est présent dans ces textes puisque le monstre est particulièrement cruel malgré une apparence séduisante : « Lumina utilise des potions pour rajeunir » elle a « des dents éclatantes », « ses cheveux sentent le caramel » mais « elle se cache dans les grottes en attendant de refaire surface et de tuer tout son peuple !», « elle est méchante, diabolique ». L'élève a su déployer un champ sémantique riche afin de raconter ce personnage et des esquisses d'aventures, ce qui est intéressant car on peut penser que l'auteur du texte s'est imprégné des récits mythologiques vus en classe lors de cette période.

Ces travaux témoignent, à mon sens, d'une posture d'auteur en construction, plus avancée que celle des élèves G et H. Un univers riche est proposé avec enthousiasme, inspiré de textes et images vus en classe, l'ensemble est original et des tentatives de point de vue sont faites. Toutefois le manque d'organisation du texte, le peu d'attention accordé à la correction de la langue (très peu de modifications ont été réalisées entre les deux versions) montrent que les attentes ne sont pas encore saisies : le lecteur n'est pas la préoccupation de cet élève qui semble, et c'est également une très bonne chose, emportée par son propre plaisir d'écriture. Peu de retouches sont faites, il semble lui avoir été difficile de retravailler son texte d'une autre manière que par ajout. L'élève est impliqué dans l'écriture de son texte mais y voit, semble-t-il et pour l'instant, un plaisir personnel.

3.3. L'évaluation finale et la fiche réflexive

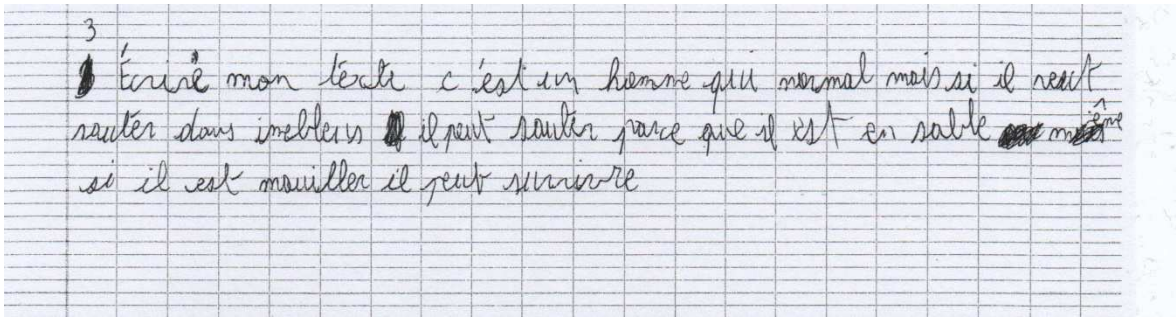
L'évaluation finale proposait deux sujet : le sujet 1 consistait en une description d'un monstre, le sujet 2 invitait à la rédaction d'une métamorphose d'un personnage en monstre. Il me semblait juste de proposer deux exercices que les élèves avaient expérimentés mais également de les autoriser à rédiger une narration, piste que certains semblaient trouver plus rassurante.

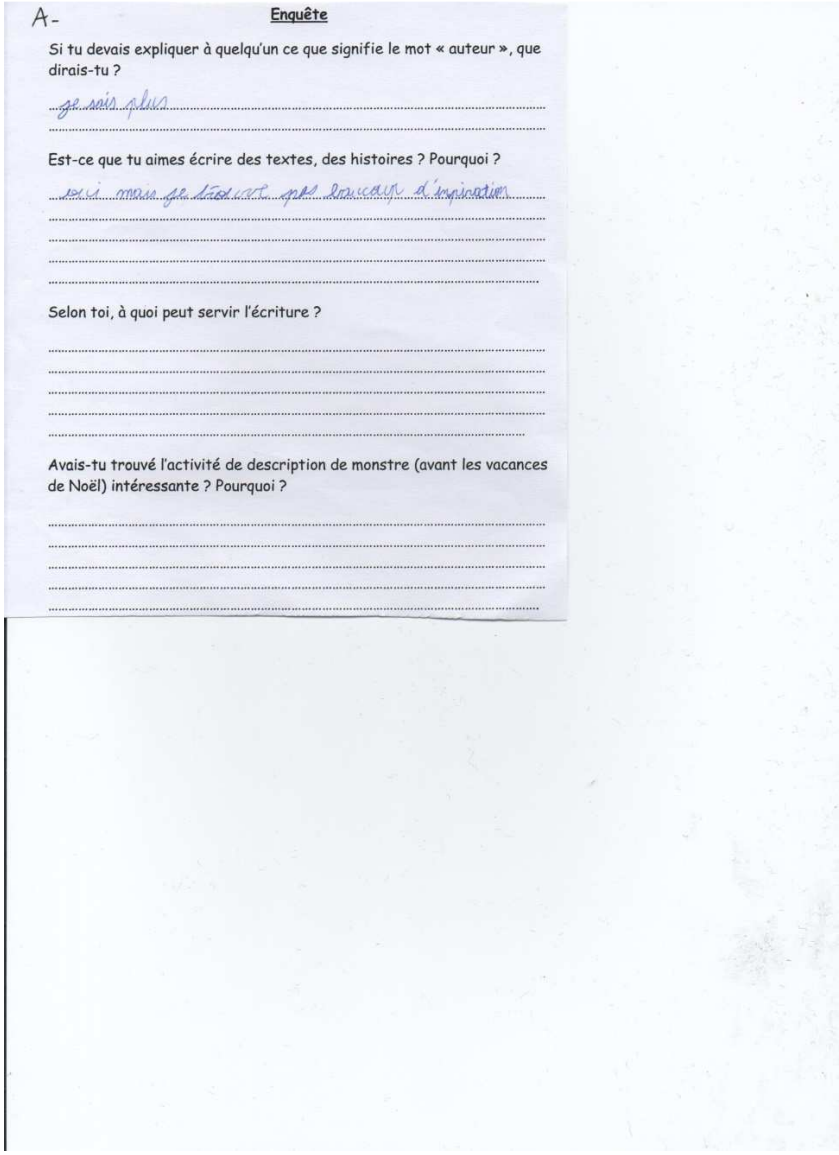
Les fiches ont, quant à elles, été proposées environ un mois et demi après la fin de cette période consacrée à l'écriture.

3.3.1. Groupe 1 : Des difficultés à se défaire des travaux précédents

Élève A

évaluation


3
Écrire mon texte c'est un homme qui normal mais si il veut
sauter dans inelbers il peut sauter parce que il est en sable même
si il est mouiller il peut survivre



A-

Enquête

Si tu devais expliquer à quelqu'un ce que signifie le mot « auteur », que dirais-tu ?

je sais plus

Est-ce que tu aimes écrire des textes, des histoires ? Pourquoi ?

oui mais je trouve pas beaucoup d'inspiration

Selon toi, à quoi peut servir l'écriture ?

Avais-tu trouvé l'activité de description de monstre (avant les vacances de Noël) intéressante ? Pourquoi ?

Le texte de l'élève A est encore une fois très court et peu assuré. Les difficultés demeurent mais cet élève a tenté de créer quelque chose de nouveau, un nouveau monstre et fait donc des efforts pour se dégager de ce qu'il avait réalisé précédemment. D'autre part, il s'agit d'un élève qui fait preuve de pertinence à l'oral mais qui paraît rebuté par le travail écrit. Il a répondu aux deux premières questions de la fiche. Il répond qu'il ne sait plus ce que signifie le mot « auteur ». Une absence de réponse aussi franche et surprenante de la part de cet élève qui aurait certainement pu répondre quelque chose à l'oral. Il répond ensuite à la question « Est-ce que tu aimes écrire des textes, des histoires ? Pourquoi ? » « oui mais je trouve pas beaucoup d'inspiration ». Les difficultés sont, pour l'instant et dans son cas, trop importantes pour qu'il puisse amorcer une construction de position d'auteur.

Élève B

Evaluation

Sujet 1 :

Mon monstre s'appelle: Jean Marmoude et sont nom de famille ses Mouloude.

il a un cord de limasse de 2 m de long et 1 m de haut,
il a 10 pattes de lion,
il a 10 pieds de pantère noire,
il a des dents de crocodile,
il a un coup d'ours,
il a des oreilles de lutin,
il a des yeux de serpent
il a un nez de cochon
il a 10 serpent qui forment ses cheveux.

Mon monstre crie comme un loup.
Son carractère: il est cruelle et méchant.

Il étaient une fois une forêt où il y avait des personnes qui marchais pois.

B

Enquête

Si tu devais expliquer à quelqu'un ce que signifie le mot « auteur », que dirais-tu ?

l'auteur c'est quelqu'un qui écrit le texte, l'histoire.

Est-ce que tu aimes écrire des textes, des histoires ? Pourquoi ?

Oui parce que j'ai beaucoup d'imagination et j'ai ennormément d'idée. Et parce que sa fait marcher notre imagination.

Selon toi, à quoi peut servir l'écriture ?

l'écriture servais à communiquer avec les autre et maintenant sa sers a raconter des histoires.

Avais-tu trouvé l'activité de description de monstre (avant les vacances de Noël) intéressante ? Pourquoi ?

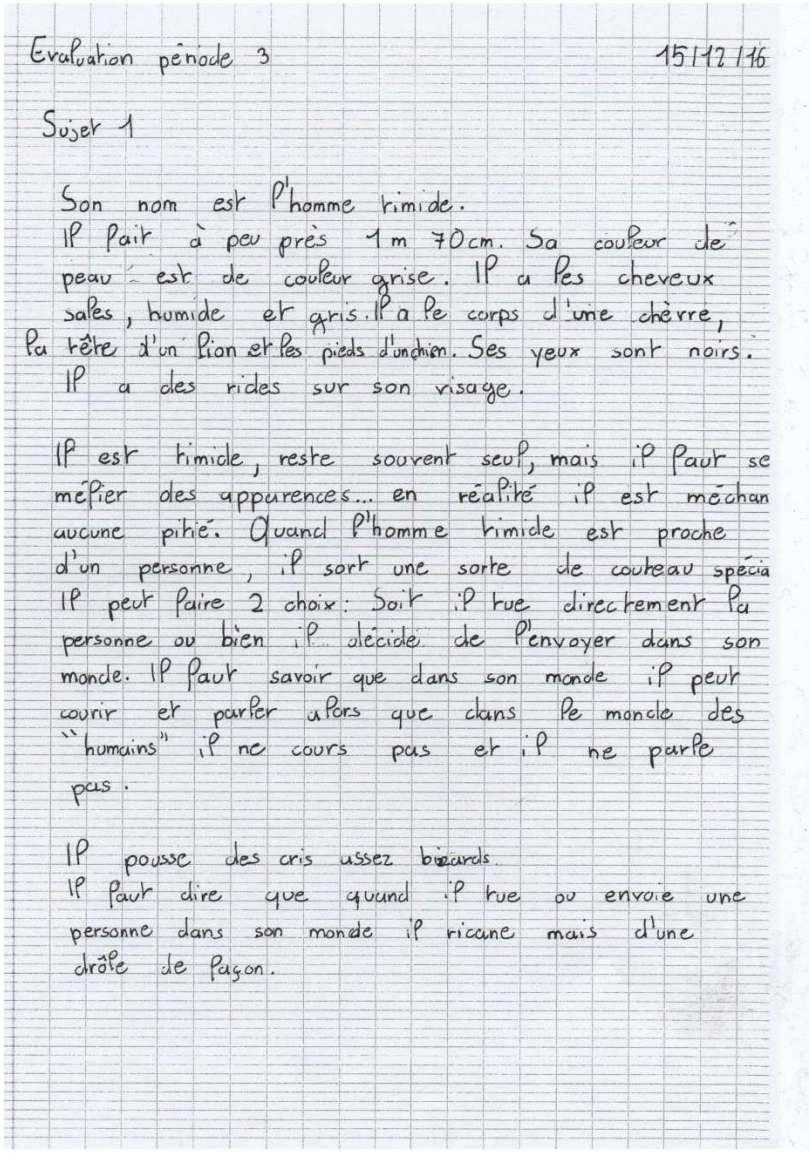
Oui parce que sa faisais marcher notre imagination.

L'évaluation de l'élève B se présente sous la même forme que la version finale de sa description et le texte, écrit à partir de ses souvenirs donc, et quasiment identique à celle-ci. Une amorce de récit est également présente à la suite de sa description. L'élève ne s'est pas dégagé de ce texte écrit et retravaillé précédemment.

Les réponses au questionnaire débordent d'entrain. La notion d'imagination est présente à deux reprises. L'élève a compris que l'auteur était celui qui écrivait des histoires et a apprécié l'activité sans pour autant avoir complètement pu se saisir de tous les enjeux. Il n'y a dans son cas, pas de crainte visible quant au passage à l'écrit. La difficulté de canaliser cette imagination, le manque de ressources langagières le handicapent pour le moment.

Élève C

Evaluation



Evaluation période 3 15/12/16

Sujet 1

Son nom est l'homme timide.
Il fait à peu près 1 m 70cm. Sa couleur de peau est de couleur grise. Il a les cheveux sales, humide et gris. Il a le corps d'une chèvre, la tête d'un lion et les pieds d'un chien. Ses yeux sont noirs. Il a des rides sur son visage.

Il est timide, reste souvent seul, mais il faut se méfier des appurences... en réalité il est méchan aucune pitié. Quand l'homme timide est proche d'un personne, il sort une sorte de couteau spécia Il peut faire 2 choix: Soit il tue directement la personne ou bien il décide de l'envoyer dans son monde. Il faut savoir que dans son monde il peut courir et parler alors que dans le monde des "humains" il ne cours pas et il ne parle pas.

Il pousse des cris assez bizards.
Il faut dire que quand il tue ou envoie une personne dans son monde il ricane mais d'une drôle de façon.

C

Enquête

Si tu devais expliquer à quelqu'un ce que signifie le mot « auteur », que dirais-tu ?

Auteur pour moi c'est la personne qui a écrit créé le texte

Est-ce que tu aimes écrire des textes, des histoires ? Pourquoi ?

Oui déjà de base j'aime beaucoup écrire

Selon toi, à quoi peut servir l'écriture ?

L'écriture peut servir à transmettre des choses, à comprendre, à noter des choses pour s'en souvenir

Avais-tu trouvé l'activité de description de monstre (avant les vacances de Noël) intéressante ? Pourquoi ?

Oui j'ai adoré !

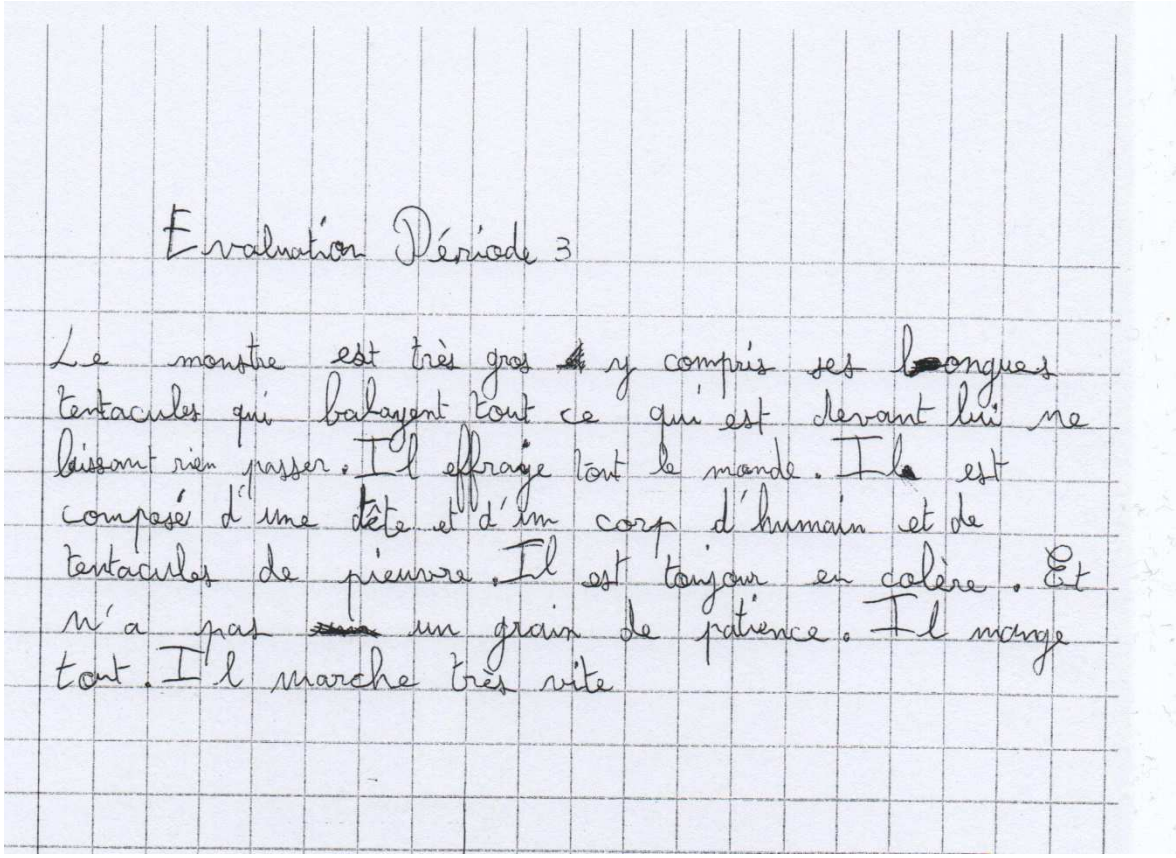
L'élève C a pu réemployer des éléments imaginés et exprimés dans les textes précédents lors de l'évaluation finale. Il a ici abandonné le récit et s'attache au sujet qu'il a choisi. J'ai été surprise de le voir délaisser le sujet 2 qui lui aurait permis d'écrire un récit, option qui semblait le séduire davantage. L'élève confie avoir adoré l'activité et aimer

énormément écrire. L'évaluation témoigne en effet d'une certaine imagination ainsi que d'un univers singulier. Un effort de structuration et de hiérarchisation a été fait. Contrairement aux élèves A et B, l'élève C semble avoir tiré profit et su se dégager de son travail précédent tout en conservant des éléments lui permettant d'exprimer une vision particulière. Un changement s'est amorcé lors de cette période.

3.3.2. Groupe 2 : Des disparités, des rythmes de travail contrastés

Élève D

Evaluation



Evaluation Période 3

Le monstre est très gros y compris ses longues tentacules qui balayent tout ce qui est devant lui ne laissant rien passer. Il effraye tout le monde. Il est composé d'une tête et d'un corp d'humain et de tentacules de pieuvre. Il est toujour en colère. Et n'a pas un grain de patience. Il mange tout. Il marche très vite

D

Enquête

Si tu devais expliquer à quelqu'un ce que signifie le mot « auteur », que dirais-tu ?

Que c'est celui qui écrit le livre.

Est-ce que tu aimes écrire des textes, des histoires ? Pourquoi ?

Non, parce que je n'ai jamais eu l'idée de le faire ~~je~~ mais parfois je m'en imagines.

Selon toi, à quoi peut servir l'écriture ?

Elle peut servire à se personnifier, à se faire plaisir à inventer des choses, à faire passer des messages (signés ou anonyme), à découvrir les autres.

Avais-tu trouvé l'activité de description de monstre (avant les vacances de Noël) intéressante ? Pourquoi ?

Oui, car on peut voir les différents points de vue de la classe et montrer le notre.

Cet élève n'a, cette fois-ci pas eu à passer par le dessin pour produire un texte. Le texte est assez court mais contient néanmoins des éléments de description. Il s'agit d'un nouveau monstre qui n'a pas eu le temps, semble-t-il d'être nommé. On retrouve un élément marin, les tentacules, qui font écho aux textes précédents. Une image est osée « il n'a pas un grain de patience ». Il semble que l'élève prenne de l'assurance tout en ayant encore besoin de temps et de tâtonnement pour produire un texte plus long. Le texte est néanmoins construit et les éléments qui le composent sont hiérarchisés.

Les réponses de l'élève D au questionnaire sont instructives. À la question « Est-ce que tu aimes écrire des textes, des histoires ? Pourquoi », L'élève D a répondu « Non, parce que je n'ai jamais eu l'idée de le faire mais parfois je m'en imagines ». Il semble, que même si la réponse est négative, une évolution soit en train de se produire chez cet élève. Puis, à la question « à quoi peut servir l'écriture ? » on trouve « à se faire plaisir à inventer des choses ». Il s'agit d'une réponse très rare parmi celles que j'ai pu lire. L'élève D note aussi « à découvrir les autres ». L'activité est ensuite décrite comme intéressante : « oui car on peut voir les différents points de vus de la classe et montrer le notre. » En effet, cela fait référence aux lectures de leurs versions finales pour les élèves volontaires.

Élève E

Evaluation

Evaluation Période 3 Sujet 1

Mon monstre s'appelle Charlotte Daga. Elle est très (re)connue pour faire peur. Enfin, vous pouvez comprendre quand on est différent des autres

Par escemple Charlotte a un corps d'hippopotam orange ou une tête de chat rose ou encore un queue de rat, des yeux de serpent allongés, des pattes de dragon avec des écailles de couleur rouge des oreilles de cochon violet, des dents de vampire, des ailes d'ange grise.

Ce que je vous ai racontés là ce n'était que le corps de Charlotte, mais si on parle de son apparence vous allez avoir des surprises, ça je vous le dis. En gros elle est belle, bien sûr c'est Charlotte mais sinon elle est grincheuse, méchante, elle est jamais contente, elle dit des gros mots tout le temps je crois que j'ai tout dit.

Par ~~compte~~ contre elle est petite : 1m37. Tout comme son poids : 37Kg.
-> En revanche

Elle a un cri, c'est un cri peut commun : "KABABOUM".

Charlotte Daga est le monstre le plus cool du monde.

E

Enquête

Si tu devais expliquer à quelqu'un ce que signifie le mot « auteur », que dirais-tu ?

Je dirais qu'un auteur c'est la personne qui a réalisé le livre et qu'il la écrit.

Est-ce que tu aimes écrire des textes, des histoires ? Pourquoi ?

Oui j'aime bien, mais je ne prends pas le temps. Moi écrire des textes ça me fait écrire "mes sentiments" : mes peurs, ma colère.

Selon toi, à quoi peut servir l'écriture ?

Pour moi ça sert à écrire ce que l'on ressent. C'est la liberté d'expression.

Avais-tu trouvé l'activité de description de monstre (avant les vacances de Noël) intéressante ? Pourquoi ?

Oui j'ai trouvé sa intérressant. Car avec des choses que je connais, que j'aime j'ai pu rassembler tout ça pour en faire une histoire intéressante à mon goût.

L'élève E a su, avec aisance, écrire une nouvelle description de monstre en conservant la structure du texte qu'il avait travaillé lors de la période. Le narrateur s'adresse encore une fois au lecteur mais il ne s'agit pas d'un narrateur-personnage. L'élève semble développer une compétence d'écriture qui lui est personnelle.

Son questionnaire semble à la fois très spontané, pertinent et personnel. Les enjeux sont saisis, cet élève paraît comprendre ce qu'implique l'écriture, ne craint pas de s'investir dans cet exercice tout en restant très maître de ses productions écrites. À la question « aimes-tu écrire des textes, des histoires et pourquoi ? » Il répond : « Oui j'aime bien, mais je ne prends pas le temps. Moi écrire des textes, ça me fait écrire « mes sentiments ». Puis explique : « pour moi, ça sert à écrire ce que l'on ressent. C'est la liberté d'expression. » et la dernière réponse est une synthèse très claire de ses réflexions : « Oui j'ai trouvé ça [l'activité de description de monstre] intérréssant. Car avec des choses que je connais, que j'aime, j'ai pu rassembler tout ça pour en faire une histoire intérréssante à mon goût ». Ce questionnaire démontre l'aptitude à adopter une position réflexive sur son travail d'écriture qui était déjà perceptible dans ses écrits.

Élève F

Evaluation

Évaluation période 3

Sujet 1

le Basique

C'es un monstre qui a 2 têtes : une de tigre de Sibérie et une de Marabou d'Afrique (gros oiseau). Il a des ailes le Marabou d'Afrique des grosses écailles vert de crocodile du Nil. Les quatres queues son en grosses chenilles un tiquantes. Il a des pattes d'ours et des pattes palmées (accrochés à son corps).

le Préci

Poid

Il fait 300 kg 1/2 de ses 2 têtes, 400 kg de son corps, 100 kg de ses 4 queux et 500 kg de ses pattes

Manger

Il mange du poisson, de la viande, oeufs et fruits.

habitá

Il vit dans les îles tropicales, glaciale (antartic, artic) où il y très peut de ~~monde~~ hommes.

F

Enquête

Si tu devais expliquer à quelqu'un ce que signifie le mot « auteur », que dirais-tu ?

C'est la personne qui ~~inventé~~ écris les histoire ou des choses vrais.

Est-ce que tu aimes écrire des textes, des histoires ? Pourquoi ?

Oui, car on s'entraîne à écrire et on s'~~entraîd~~ entraîne sur notre imagination et on peut faire ce qu'on veut

Selon toi, à quoi peut servir l'écriture ?

Ça sert à se comprendre ~~sans~~ sans se parler directement

Avais-tu trouvé l'activité de description de monstre (avant les vacances de Noël) intéressante ? Pourquoi ?

Oui, parce qu'on dessinait et qu'on s'entraînait.

Les différents écrits de l'élève F ont prouvé sa capacité à faire du lien, à adapter son imagination aux consignes. Toutefois la description produite lors de l'évaluation est certes ordonnée mais montre ce que l'on avait supposé lors des précédents travaux : l'élève s'inspire de fiches descriptives animalières. Or, il est étonnant de constater que l'élève F tombe dans cet écueil à la fin, lors de l'évaluation alors que celui-ci avait été désamorcé dans toutes les étapes précédentes. De plus, la description paraît avoir été précipitée. Un manque de temps a probablement été ressenti chez cet élève qui, bien que précis, a des difficultés à présenter des copies propres rapidement.

Dans ses réponses au questionnaire, l'accent est mis sur « l'entraînement » qui est, selon lui, une condition importante au plaisir de l'écriture. La liberté et l'imagination sont aussi des qualités qu'il trouve dans les activités d'écriture. Cet élève propose, comme les camarades de ce groupe 2, une réflexion personnelle sur l'écriture et les ressources, méthodes auxquelles ils peuvent avoir recours.

3.3.3. Groupe 3 : L'évaluation, une étape déterminante.

Élève G

Evaluation

Évaluation Période 3

Sujet 1:

Son nom est Thalia. Son père est un vampire et sa mère une sirène.

Comme les sirènes, elle est composée d'un corps d'humain et d'une grande queue de poisson bleue turquoise avec des équailles. Elle a des grands yeux verts et des longs cheveux blonds. Elle a de très grandes canines de vampire jaunes et pointus.

Ses particularités sont:
- quand une personne la regarde dans les yeux, elle se change immédiatement en grenouille.
Son autre particularité est qu'elle peut changer de corps par exemple avec une poule, une amie, ...

Elle porte des lunettes de soleil pour ne pas pétrifier les autres ainsi qu'un grand chapeau rouge et noir.

Son cri est très terifiant surtout envers sa pire ennemie Maëlita (c'est une vieille sorcière qui lui a donné la particularité de pétrifier les gens).

Tous les soirs, elle fait appele au grand sorcier Merlin pour l'informer de son avenir.

Son rêve est de devenir humaine, même si la vie à Aqualia, royaume des mers, lui plait bien.

G

Enquête

Si tu devais expliquer à quelqu'un ce que signifie le mot « auteur », que dirais-tu ?

Un auteur c'est celui qui a écrit le texte, l'histoire.

Est-ce que tu aimes écrire des textes, des histoires ? Pourquoi ?

Sa dépends c'est sur quoi
exemple: inventer un personnage. Inventer une histoire sur les mythes, je n'aime pas.

Selon toi, à quoi peut servir l'écriture ?

L'écriture sert:
- à communiquer
- à dire ce qui s'est produit dans le passe

Avais-tu trouvé l'activité de description de monstre (avant les vacances de Noël) intéressante ? Pourquoi ?

Oui car: c'était notre description (= notre imagination).

C'est lors de cette étape que l'élève G semble s'est réellement mobilisé pour la première fois. Son texte est encore une fois très structuré formellement. Il s'est approprié des notions vues précédemment « Elle porte des lunettes de soleil pour ne pas pétrifier les autres », « au grand sorcier Merlin ». La syntaxe est plus complexe, le texte est globalement plus

riche que les précédents pour lesquels, pourtant, plus de temps avait été mis en place. Cet élève semble néanmoins maîtriser les enjeux et montre, dans l'évaluation qu'il a compris.

L'élève ne s'est pas autocensuré, il écrit qu'il n'aime pas inventer des histoires sur les mythes mais a trouvé l'activité intéressante. La notion d'imagination est valorisée. À la question « Selon toi, à quoi peut servir l'écriture ? », l'élève G a répondu : « L'écriture sert :

-à communiquer

-à dire ce qui s'est produit dans le passé. »

Cet élève fait preuve de clarté et de pertinence. Toutefois, il n'est pas encore capable d'adopter une posture réflexive, ne lie pas encore les différents questionnements et semble pâtir d'une posture scolaire finalement restrictive.

Élève H

Evaluation

Evaluation Période 3

Sujet 2

Elle se transforme en loup dès que l'on dit un mot qui commence par la lettre T. Ses yeux deviennent orange ont voient ses veines elle devient rouge, ses poils commence a apparaître ses ongles deviennent longs elle devient poilus. Vous voulez savoir pourquoi et quand elle a eu sa. ? Elle ce transforme en loup car un jour quand elle était petite vers l'âge de 10 ans il ya 10 ans elle se promenait toute seule dans les bois quand elle se perdit dans les bois la nuit tomba et elle continua a se perdre dans cette immense forêt quand elle tombit sur une sorcière elle lui dit : bois cette boisson pettite et tu deviend ravisante, naïve comme elle est elle bu cette boisson et devenait peu à peu un loup.

H

Enquête

Si tu devais expliquer à quelqu'un ce que signifie le mot « auteur », que dirais-tu ?

c'est la personne qui a crée le livre.

Est-ce que tu aimes écrire des textes, des histoires ? Pourquoi ?

non. parce que sasert a rien

Selon toi, à quoi peut servir l'écriture ?

à écrire

Avais-tu trouvé l'activité de description de monstre (avant les vacances de Noël) intéressante ? Pourquoi ?

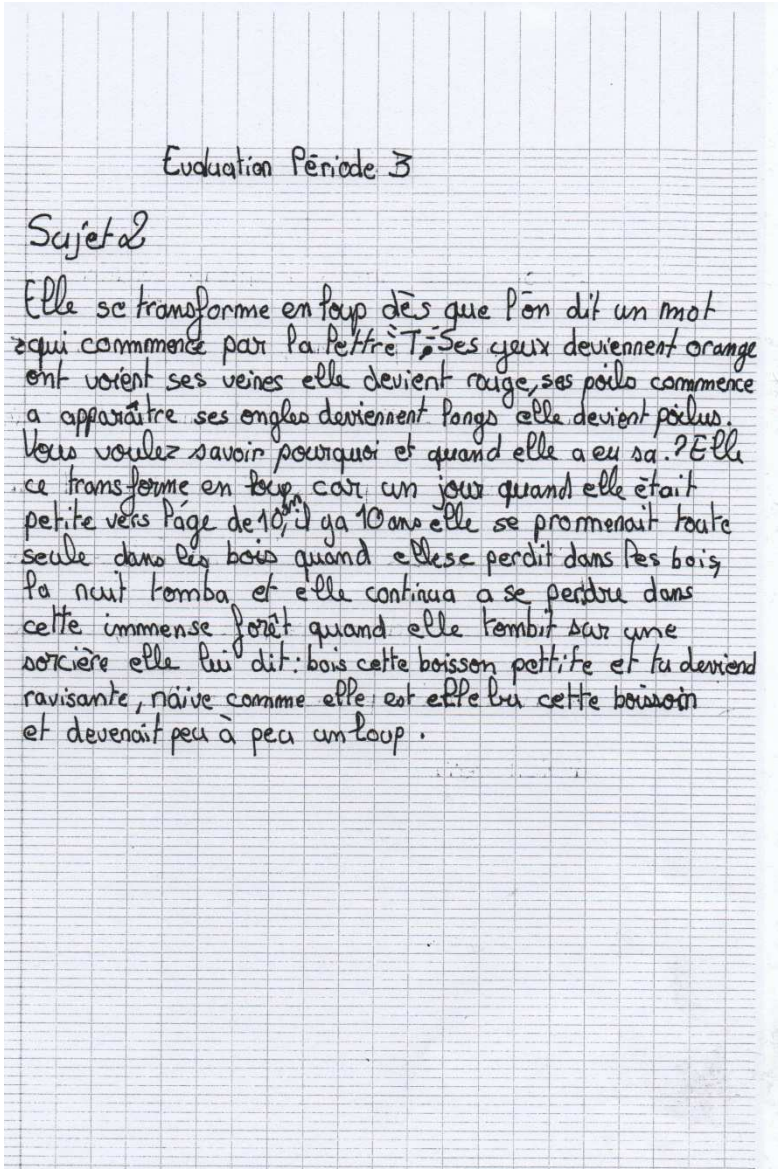
non. parce que c'était nul

Cet élève, qui semblait plus à l'aise dans le récit a choisi le sujet 2 qui était donc le récit d'une métamorphose. Il écrit donc au fil de la plume une histoire originale et pleine de suspens comme il sait le faire et réussit l'exercice. Il est également inspiré des histoires contés avec des adresses au lecteur « vous voulez savoir pourquoi ? » Toutefois, le texte

manque de rigueur tant au point de vue du choix des voix que de la correction de la langue. Cet élève semble se faire plaisir même si le questionnaire ne traduit pas vraiment cette idée. Cet élève qui semble prendre un plaisir réel à écrire, est toujours volontaire pour les lire devant la classe déclare qu'il n'aime pas écrire des histoires « parce que sa sert a rien », que l'écriture sert « à écrire » et qu'il n'a pas trouvé l'activité intéressante « parce que c'était nul ». On peut ici avoir un aperçu de la posture ludique de cet élève qui fait ce qui lui plaît. Se plier à répondre à un questionnaire ce jour-là lui a visiblement déplu. Aussi, celui-ci ne permet pas véritablement d'avoir une idée plus précise de sa réflexion personnelle autour de l'écriture.

Élève I

Evaluation



Evaluation Période 3

Sujet 2

Elle se transforme en loup dès que l'on dit un mot qui commence par la lettre T. Ses yeux deviennent orange ont voient ses veines elle devient rouge, ses poils commence a apparaître ses ongles deviennent longs elle devient poilus. Vous voulez savoir pourquoi et quand elle a eu sa. ? Elle ce transforme en loup car un jour quand elle était petite vers l'âge de 10 ans il y a 10 ans elle se promenait toute seule dans les bois quand elle se perdit dans les bois la nuit tomba et elle continua a se perdre dans cette immense forêt quand elle tombit sur une sorcière elle lui dit : bois cette boisson pettite et tu deviend ravisante, naive comme elle est elle bu cette boisson et devenait peu à peu un loup.

I

Enquête

Si tu devais expliquer à quelqu'un ce que signifie le mot « auteur », que dirais-tu ?

Un auteur c'est quand une personne écris l'histoire et la raconte et l'écris.

Est-ce que tu aimes écrire des textes, des histoires ? Pourquoi ?

J'aime les lires parce que sa as de l'imaginations

Selon toi, à quoi peut servir l'écriture ?

Sa sert à communiqué entre eux, à s'exprimer

Avais-tu trouvé l'activité de description de monstre (avant les vacances de Noël) intéressante ? Pourquoi ?

Oui j'ai aimer l'activité parce que il as fallut de l'imagination.

Cet élève a également choisi le sujet 2. Son texte ne répond pas au sujet puisqu'on y trouve ni métamorphose ni description de monstre. Il s'agit d'un texte qui installe le contexte d'une métamorphose. On y trouve de nombreux ingrédients de romans d'aventures teintés de surnaturel destinés à la jeunesse : il est évident que cet élève aime lire et prend plaisir à écrire cette histoire. Les registres de langue ne sont pas toujours maîtrisés, on y trouve du vocabulaire familier, inapproprié à un travail scolaire. Les temps

des verbes ne sont pas cohérents. Ce texte pose toutefois un univers, des personnages qu'il serait agréable de découvrir dans un texte dont l'écriture pourrait être poursuivie.

L'élève se pose avant tout comme un lecteur amateur de ce genre de romans. À la question « Est-ce que tu aimes écrire des textes, des histoires ? Pourquoi ? », il répond : « J'aime ces livres parce que sa as de l'imaginations. ». L'imagination est la seule notion convoquée dans la problématique de l'écriture. L'élève sait utiliser, recourir à des procédés, du lexique qu'il a fréquenté dans ses lectures, mais ne parvient pas encore tout à faire à faire preuve de suffisamment de recul pour pouvoir pour l'instant embrasser une posture d'auteur.

Conclusion

Après avoir mené ce travail de recherche, il m'est apparu que ce travail d'écriture sur une période que j'estimais longue et qui me paraît à présent très courte, a permis à certains élèves d'avancer dans leur construction d'une posture d'auteur. Ceux qui ont nettement tiré profit de cette étape étaient, il me semble, les élèves qui faisaient preuve d'une certaine conviction en une méthode ou bien qui étaient suffisamment assurés pour expérimenter des méthodes originales. Il s'agit donc principalement des élèves du groupe 2. Les élèves A et B présentent des difficultés, certes différentes, mais trop importantes pour le moment pour envisager un regard réflexif sur leur pratique d'écriture. On constate une certaine stagnation dans leur cas et c'est particulièrement pour eux que ce processus de travail me paraît trop court pour être efficace. Cela pourrait être opérant dans un travail plus différencié ou s'étalant sur une période plus longue. L'élève C a, me semble-t-il, tiré profit de l'exercice et semble sur le point d'amorcer une prise de conscience plus grande de sa responsabilité et de l'implication nécessaire à la production d'écrits conscients et réfléchis. Le troisième groupe est toujours celui qui me pose le plus question : en effet, ces élèves adoptent des postures (scolaire, de refus, ludique) qui, selon moi, entravent une prise de conscience et donc l'adoption d'une posture d'auteur. Ces trois élèves éprouvent encore des difficultés à allier imagination, implication et confrontation aux normes attendues dans les travaux scolaires. Il s'agissait pour moi de profils difficiles à cerner dès l'étape des brouillons. Après analyse, je les comprends mieux mais ils me plongent dans un profond questionnement quant aux méthodes propices au basculement vers une posture d'auteur.

De cette expérience, j'ai toutefois gardé la certitude que les écrits intermédiaires étaient des étapes de travail capitales. J'ai donc décidé de conserver ce processus systématiquement : un brouillon travaillé longuement, que je regarde mais n'annote pas, un premier jet que je commente et une version fixe. Or, je constate que mes élèves ont tous réalisés de très nets progrès et continuent d'être enthousiastes face à cette tâche malgré ce que peuvent laisser entendre les réponses de certains aux questions de l'enquête. Cela me conforte donc dans la conviction que le travail sur le texte, la valorisation du brouillon, permettent aux élèves de mieux s'approprier et s'investir dans l'écriture en ce qu'elle devient alors une tâche personnelle, une recherche. Elle ne peut donc plus être aussi aisément ressentie comme un simple exercice scolaire auquel on se plie, que l'on redoute ou que l'on rejette. Il me semble qu'ajouter à cette manière d'aborder les productions d'écrits dits longs, des écrits courts mais réguliers (écrit de travail ou cahier d'écrivain) ne pourrait qu'être bénéfique et ce sont des pistes que j'aimerais explorer à l'avenir.

Bibliographie

Livres

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Barré- De Miniac, C. & Gros, J & Ruiz, J. (1996) . *Les Collégiens et l'écriture*. Paris/ ESF éditeur

Bucheton, D. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'académie de Versailles.

Bucheton, D. (1995). *Écriture/ Réécritures : récit d'adolescents*. Paris : Peter Lang.

Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bucheton, D. (2014) *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz

Cifali,M. & André,A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : Presses universitaires de France.

Goody, J. (1997) *La Raison graphique*. Paris : Minuit.

Lahire, B. (1993). *Cultures écrites et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lecarne, P. &Mas, M. & Swiatly, F. (1999). *Écrire au collège, l'apport des ateliers des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*. Lyon : CRDP Lyon

Olson, D. (1994/ 1998). *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.

Reuter,Y.(1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.

Articles

Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française et pédagogie*, 137. 95-103.

Bishop,M.-F. (2006). L'Écriture de soi et l'école, une relation singulière. *Repères*, n°34. 5-11

Bishop, M.-F. (2006). Chronique « didactique ». La didactique de l'écriture et la question du sujet. *Le français aujourd'hui*, n°155. 97-103

Etienne, B. (2011). Présentation. « L'écriture aggrave la pensée ». *Le français aujourd'hui*, n°174, 3-8

Le Goff, F. (2003). Écrire un portrait d'écrivain en seconde : questions posées à une didactique de l'Écriture d'invention. *Recherches : Revue de didactique et de pédagogie du français ,* n°39, 21-36

Marin, B. (2011). Écrits premiers, seconds, métascripturaux : des signes à la conquête de l'abstraction. *Le français aujourd'hui*, n°174, 129-134

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. Recherches qualitatives, volume 27(2). 146

Plane, S. (2002-2003) La Didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage. *Repères*, n° 26/27. 3-19.

Portelette, A. (2011) Écrire pour mieux lire. *Le français aujourd'hui,* n°174. 69-78.

Reuter,Y. (1998) La gestion des valeurs dans la didactique de l'écriture. *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*, n°22. 201-213

Actes de colloque

Reuter, Y. (1994). Les Interactions lecture-écriture, *Actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, novembre 1993). Paris : Peter Lang.

Mots clés : mémoire – sujet scripteur – brouillon – écrit intermédiaire – collège

Résumé : Dans ce mémoire, ma réflexion s'est portée sur la construction, l'évolution de la posture de sujet scripteur chez les élèves. Je me suis demandé en quoi un travail explicite sur le brouillon ainsi que la production d'écrits intermédiaires pouvaient aider des élèves à devenir maîtres de leurs écrits et les aider à embrasser une position réflexive sur ce travail. Ce travail consiste en une étude de cas : j'ai analysé les brouillons, écrits intermédiaires, versions fixes, évaluations, et questionnaires réflexifs de neuf élèves d'une classe de 6ème au cours d'une période consacrée aux monstres. . Il s'agissait d'observer l'évolution des parcours d'auteur de ces neuf élèves qui produisent, durant plusieurs semaines, une description d'un monstre né de leur imagination. Il s'agissait donc d'observer les méthodes de travail personnelles émerger, les prises de risque se multiplier et le choix des mots s'affiner.

Summary : In this work, I focused on the construction and the evolution of pupil's individual writer-posture. I asked myself how an explicit work on drafts and on intermediate writings would help pupils becoming aware of what they write and also how it would help them to embrace a relfexive posture on their own work. My writing consists on a cases study : I analyzed nine pupils' drafts, intermediate writings, steady versions, evaluations and reflexive questionnaries. They were all produced during a quite long period of time while we were questioning about the topic « Monsters ». The main goal was to watch these nine pupils' individual writer-posture evolution. These nine pupils worked during several weeks on describing a monster coming from their own imagination. For writing my work, I looked for the clues that showed individual methods were borning, saw pupils taking more and more risks and chosing their word more and more accurately.