



HAL
open science

Les apprentissages de l'écriture longue : susciter et maintenir l'engagement des élèves

Syndie Reinette

► **To cite this version:**

Syndie Reinette. Les apprentissages de l'écriture longue : susciter et maintenir l'engagement des élèves. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-02129337

HAL Id: dumas-02129337

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02129337>

Submitted on 14 May 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.

UNIVERSITE DES ANTILLES

ESPE de Guadeloupe

Écrit Professionnel Réflexif

« METIER de L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION

ET DE LA FORMATION »

Mention Second degré

Présenté en vue de l'obtention DU EEF

Les apprentissages de l'écriture longue

Susciter et maintenir l'engagement des élèves

EPR présenté par

Syndie Reinette-Bessarion

Directeur : Olivier-Serge Candau

Année 2016/2017

Remerciements

Je remercie tous ceux qui, par leurs conseils et encouragements ont contribué à l'aboutissement de mon Écrit professionnel réflexif.

Je tiens particulièrement à remercier mon directeur de mémoire, Olivier-Serge Candau pour ses conseils méthodologiques et sa rigueur.

Je voudrais également remercier Jean-Luc Paul pour son suivi, ses conseils et la motivation qu'il a su m'insuffler.

Mes pensées iront à Lydia Crane et Claudine Renault qui ont su m'orienter vers les ressources bibliographiques adéquates, et ont fait montre de disponibilité et de bienveillance.

Ma gratitude ira aussi à l'ensemble de l'équipe pédagogique du collège *Edmond Bambuck* du Gosier pour son accueil et son amabilité. Mes remerciements seront particulièrement adressés à mon tuteur, Laurent Ture, qui m'a permis de profiter de son expérience professionnelle et qui m'a accompagnée tout au long de cette année scolaire en me prodiguant des conseils avisés.

Enfin, je n'oublie pas le soutien moral que ma famille a su m'apporter.

Liste des abréviations communes

M.E.N. : Ministère de l'Éducation nationale

ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire

A.V.S. : Auxiliaire de vie scolaire

PISA : Programme international de l'O.C.D.E. pour le suivi des acquis des élèves

O.C.D.E. : Organisation de coopération et de développement économiques

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

C. D. I. : Centre de documentation et d'information

SOMMAIRE

Remerciements.....	1
Liste des abréviations communes	2
1 Introduction.....	4
2 Objet d'étude.....	7
2.1 Écrire : un acte complexe qui freine les apprentissages ?	7
2.2 Faire émerger les théories de l'écriture : intérêts et limites	11
2.3 Mobiliser les élèves dans leurs apprentissages de l'écriture longue	16
3 Cadre théorique	20
3.1 Objectifs de la recherche	20
3.2 Problématique et faisceau de questions	20
3.3 Hypothèses.....	20
4 Le cadre méthodologique	21
4.1 Présentation des classes concernées par l'expérimentation	21
4.2 Outils d'observation.....	23
4.3 Outils d'analyse.....	28
5 Résultats de l'expérimentation	30
5.1 Résultats de l'observation directe.....	30
5.2 Résultats de l'évaluation.....	30
5.3 Résultats de l'observation par les questions ouvertes.....	31
5.4 Résultats de l'observation par les questions à choix multiples	33
6 Discussion.....	34
7 Conclusion	37
Bibliographie.....	39
Annexes.....	41
Table des annexes	51
Table des cartes, graphiques, tableaux et illustrations.....	51
Table des matières	52
Résumé.....	54

1 Introduction

“Les paroles s’envolent, les écrits restent”¹(Horace : 41-30 av. J.C.)

Nul ne saurait l’ignorer. D’ailleurs, qui n’a jamais entendu ce proverbe ? Il était déjà utilisé dans l’Antiquité dans le but de fixer les savoirs pour les transmettre aux générations futures. En effet, les écrits prolongent la parole dans le temps. Ils la clarifient et l’intensifient en même temps. Ils permettent de structurer sa pensée.

Dominique Bucheton (2014 : 7) rappelle que l’écriture a toujours joué un rôle primordial dans toutes les civilisations :

L’histoire de l’écrit [...] à laquelle ont contribué de nombreux anthropologues a bien montré comment, dans toutes les civilisations qui l’avaient acquises, l’écriture a servi de multiples finalités. Elle a été l’un des instruments premiers du développement de l’agir humain dans toutes ces dimensions religieuse, économique, technique, politique et de la culture, le conservatoire de tous les patrimoines culturel, religieux ou scientifique [...], un instrument psychologique supérieur permettant à la pensée d’être notée, posée, classée, reprise, modifiée [...]. Réservée jusqu’à très récemment à des minorités, elle a joué au cours de l’histoire des rôles souvent contradictoires: coercitif et libérateur, conservateur ou créatif.

La multiplicité des rôles de l’écriture quoique contradictoires dévoile son caractère indispensable dans la vie quotidienne mais aussi à l’école, car l’écriture est à la fois un objet et un outil d’enseignement et d’apprentissage. En l’occurrence, elle est omniprésente et multifonctionnelle à l’école et par conséquent, constitue un enjeu scolaire majeur.

Bien qu’écrire nous semble une évidence à l’école, il est nécessaire de s’interroger sur la double signification du verbe écrire qui requiert des apprentissages totalement distincts. Evelyne Charmeux (2016 : 12), affirme que c’est une activité qui permet de mettre en jeu « des compétences d’ordre moteur, perceptivo- et psychomoteur ». Cela implique nécessairement le maniement d’outils spécifiques qui doivent impérativement être maîtrisés. Mais, c’est aussi une activité qui met en jeu « des compétences d’ordre linguistique, psycho- et sociolinguistique » permettant de communiquer à l’écrit avec une ou plusieurs personnes. Toutefois, l’objet de cet écrit réflexif professionnel ne concernera que cette seconde acception de l’écriture.

¹ Traduction de l’expression latine d’Horace "verba volant, scripta manent". Durant l’Antiquité, on l’utilisait pour inciter à retranscrire les connaissances à l’écrit dans un but de transmission des savoirs.

A l'instar d'Evelyne Charmeux, Reuter (1996 : 58) propose une définition de l'écriture, qui semble bien plus complète :

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement 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 met ainsi en évidence la complexité de l'écriture qui s'inscrit dans l'ensemble de la vie sociale. C'est une activité codifiée qui permet de produire du sens et articule de multiples compétences. Elle nécessite un support, et contrairement à la lecture, son exercice suppose la maîtrise d'un outil scripteur. Ainsi, tous ces éléments la font apparaître extrêmement complexe.

C'est ce constat d'ailleurs qui a en partie motivé la rédaction de mon écrit professionnel et qui m'a poussée à m'interroger sur mes propres pratiques vis-à-vis de la complexité de l'écriture. En effet, très tôt, la production d'écrit a été laborieuse tant dans mon parcours personnel que professionnel. C'est une activité que j'ai toujours jugée ardue et angoissante pendant ma scolarité mais que j'ai tenté de mener à bien, malgré les obstacles que je rencontrais. Par ailleurs, après dix-sept ans d'enseignement, je constate que la plupart des élèves éprouvent également des difficultés à s'exprimer par écrit, qu'ils soient au primaire, au collège ou au lycée. En l'occurrence, celles-ci dépendent des compétences rédactionnelles de chacun et montrent des disparités entre les élèves. Pourtant, tous ne rencontrent pas les mêmes problèmes pour rédiger car ces derniers varient selon la classe sociale et les expériences scolaires des élèves. Les évaluations PISA² publiées en 2016 continuent d'affirmer que les écarts se creusent entre les élèves en réussite et les plus faibles. L'école apparaît donc parfois comme le lieu de l'échec. L'écriture devient aussi une source de stress et un blocage pour nombre d'élèves. Ils souffrent face à cette activité qu'ils considèrent souvent comme une sanction. Cette image négative de l'écriture est à modifier si on veut les encourager sur la voie de la réussite. C'est d'ailleurs ce à quoi tendent les *Nouveaux Programmes* de 2015, en préconisant un rapport différent et plus régulier à l'écriture, pour changer notre regard sur l'acte d'écrire :

² PISA : Le Programme international de l'O.C.D.E. pour le suivi des acquis des élèves est devenu la référence mondiale dans le domaine de l'évaluation de la qualité, de l'équité et de l'efficacité des systèmes d'éducation.

Grâce à la diversité et à la fréquence des activités d'écriture, ils apprennent à mettre les ressources de la langue et les acquis de leurs lectures au service d'une écriture plus maîtrisée. Leur pratique de l'écrit devient plus réflexive et ils deviennent ainsi capables d'améliorer leurs écrits. Ils savent utiliser l'écrit pour travailler et apprendre. Ils comprennent qu'un écrit n'est jamais spontanément parfait et qu'il doit être repris pour rechercher la formulation qui convient le mieux, préciser ses intentions et sa pensée³.

Ce nouveau regard porté sur l'écriture concerne dans un premier temps le désir de parfaire la qualité des écrits susceptibles d'être produits par les élèves. Que penser alors de la longueur de ces textes sachant que les difficultés des élèves s'accroissent lorsqu'il s'agit d'écrire un texte long de 2000 à 3000 signes (M.E.N., 2015 : 133) ?

En tout état de cause, Evelyne Charmeux (2016 : 59) est convaincue que les *Nouveaux Programmes* révèlent des « progrès » considérables non seulement dans la discipline français, mais montrent également que « le français acquiert son statut de vecteur de toutes les disciplines ». Il semble que l'écriture y ait une place prépondérante car elle est un atout indispensable non seulement pour communiquer mais aussi pour structurer sa pensée.

Dominique Bucheton (2015 : 10) réaffirme que le rôle de l'école est de « refonder l'enseignement de l'écriture » afin de ne plus autoriser les élèves à échouer. Elle ajoute que de nécessaires ruptures dans les conceptions didactiques et pédagogiques de l'écriture permettraient aux élèves d'être mieux accompagnés pour mieux écrire.

Dès lors, comment construire un réel apprentissage de l'écriture longue avec des élèves du cycle quatre ? Par quel biais y arriver ? Comment « réconcilier les enfants avec l'écriture⁴ » ? La question se pose de savoir comment favoriser une motivation dans l'apprentissage de l'écriture longue.

³ M.E.N. (2015 : 231)

⁴ Evelyne Charmeux (2016)

2 Objet d'étude

Associer ici apprentissage et engagement des élèves permet de poser d'entrée le cadre général de la réflexion dédiée à l'activité d'écriture longue au cycle 4. Il s'agit par ce geste de revendiquer dès maintenant le lien étroit qui les unit. Ainsi, dans un premier temps, nous reviendrons sur la complexité de l'écriture scolaire et sur les obstacles qui ont freiné ses apprentissages. Puis, nous rappellerons les fondements didactiques avant d'expliquer le rôle de la motivation au regard de l'écriture longue.

2.1 Écrire : un acte complexe qui freine les apprentissages ?

Alors que de nos jours les pratiques d'écriture hors de l'école connaissent un développement important grâce au numérique qui permet à leurs utilisateurs de communiquer à tout moment et en tous lieux, l'écriture scolaire connaît quelques déconvenues. En effet, pour nombre d'élèves, cette dernière apparaît comme un obstacle car elle semble une difficulté insurmontable qu'il convient à présent de souligner.

2.1.1 La complexité de l'écriture scolaire

L'écriture est un processus de résolution de problèmes qui requiert une infinité d'actions et de paramètres à prendre en compte. En effet, c'est une activité réflexive qui exige le développement de la pensée, la prise en compte du destinataire et du genre du texte, la maîtrise du lexique et de la grammaire, par exemple. C'est en cela que l'écriture est complexe. Dominique Bucheton l'affirme en ces termes (2014 : 27) :

[L'écriture] est un observatoire précieux de la diversité des calculs d'ordre cognitif, linguistique, psychologique, socio-affectif, identitaire et expérientiel mis en œuvre par le cerveau. Calculs extrêmement rapides, très complexes dont une grande partie relève de l'épilinguistique⁵ et donc est peu consciente.

Pourtant, bien qu'une grande partie de ces calculs soit « peu consciente », écrire demande tout de même concentration et effort, car cette activité de résolution de problèmes se joue sur plusieurs axes conjoints. Dominique Bucheton (2014 : 29) en rappelle quatre :

- l'axe de la référence. Il précise l'objet dont traite le texte,

⁵ L'épilinguistique désigne des processus inconscients de contrôle et de régulation des faits langagiers.

- l'axe énonciatif. Il impose des choix qui concernent d'une part, celui qui écrit et d'autre part, celui à qui est destiné ce texte,
- le pôle linguistique. Il représente les points relatifs aux normes de la langue du mot à la phrase,
- le pôle textuel. Il correspond au choix du genre textuel qui déterminera si le texte à écrire doit être un article ou un conte, par exemple.

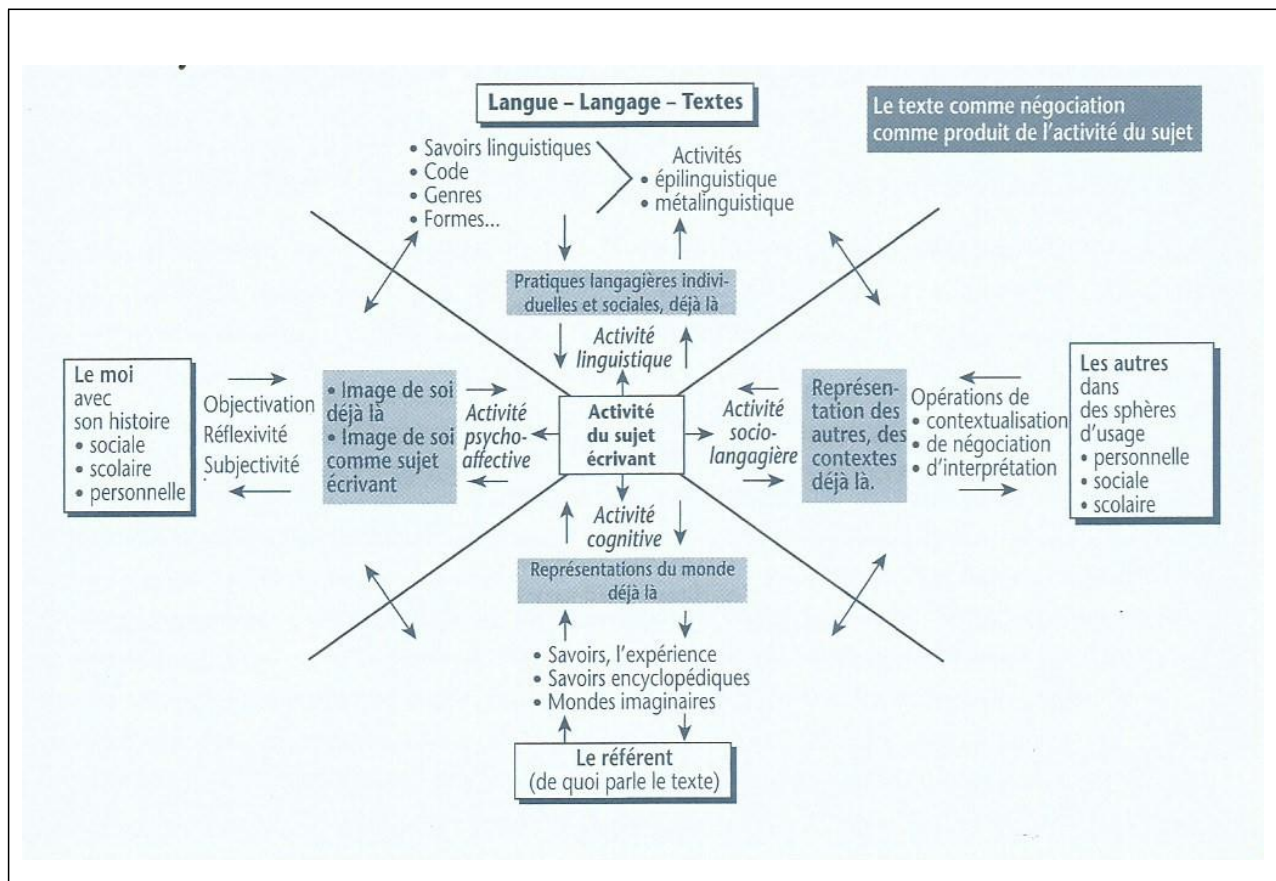


Schéma 1 : Présentation de l'activité du sujet écrivain proposé par Dominique Bucheton (2014 : 29)

Ainsi, deux élèves à qui on donnerait la même consigne d'écriture, ne mobiliseraient pas les mêmes calculs référentiels, communicationnels et linguistiques. En effet, dans un premier temps, le récit de ces élèves, malgré une thématique commune, ne se focaliserait pas sur les mêmes éléments. Dans un deuxième temps, on constaterait que les choix énonciatifs dépendraient non seulement du point de vue qu'ils auraient adopté mais aussi des représentations qu'ils se feraient

du destinataire. Enfin, ils convoqueraient des points relatifs aux normes de la langue et du texte écrit qui divergeraient. On obtiendrait alors des productions profondément différentes.

En analysant attentivement ce schéma, nous avons conscience que ces quatre axes nécessitent un apprentissage-enseignement particulier. L'écriture s'enseigne et s'apprend. L'enseignant se doit d'accompagner l'élève dans ses apprentissages en l'aidant à identifier les usages langagiers et linguistiques et mieux les contrôler. Il se doit aussi de proposer à l'élève d'effectuer des écrits aussi fréquents que possible, en toutes occasions. D'ailleurs, cela nous rappelle Célestin Freinet (Reuter : 96) qui affirme que « c'est en forgeant que l'on devient forgeron ; [...] c'est en écrivant que l'on apprend à écrire ». Donc, l'écriture doit être l'objet d'un réel apprentissage, positif, régulier et rigoureusement mené pour éloigner les obstacles à l'écriture.

2.1.2 Quels sont les obstacles à l'écriture scolaire ?

De nombreux obstacles ont freiné les apprentissages de l'écriture et ont laissé des blocages aux élèves qui les ont subis. Il n'est pas question de les évoquer tous ici. Seuls les plus significatifs le seront brièvement.

Jusqu'aux années 1980, l'écriture est considérée comme un don et ne peut s'enseigner (Reuter, 1996 ; Barré-De Miniac, 1995). On s'interroge quant au mystère conduisant certaines personnes à posséder ce don. En effet, ces dernières peuvent en un seul jet, rédiger un chef-d'œuvre, admiré de tous. Cette inspiration pouvant jaillir de nulle part, est dévolue à un nombre limité de personnes comme les écrivains. Ainsi, le travail d'écriture et de réécriture réalisé par ces auteurs reste totalement occulté. Dès lors, pourquoi écrire alors que l'on sait pertinemment que l'on ne fait pas partie de ces personnes douées ? A quoi bon enseigner ce qui est censé être inné ? Devant de telles contradictions, les enseignants encouragent tout de même les élèves à s'imprégner des textes d'auteurs, avant d'écrire à leur tour en les imitant. Catherine Tauveron et Pierre Seve (2005 : 19) avancent que le contact permanent avec des textes d'auteurs permet d'apprendre à écrire :

Le transfert supposé de la lecture à l'écriture est pensé sur le mode de l'imprégnation et de l'imitation de « beaux mots » ou de « belles tournures », c'est-à-dire pour l'essentiel, sur le mode de la « coexistence féconde ».

Le lien étroit entre la littérature et l'écriture est réaffirmé. En effet, c'est l'importance des savoirs et savoir-faire pragmatiques tirés des textes littéraires qui permet aux élèves d'adopter une posture d'auteur. Force est de constater toutefois que la compréhension des textes d'auteurs n'est pas

évoquée ici, c'est « l'imprégnation » et « l'imitation » qui priment, car l'élève doit seulement se contenter de reproduire un modèle.

Reuter (1996 : 15) précise ainsi que les élèves ne parvenant pas à acquérir cette posture d'auteur, éprouvent un certain mal-être et considère l'écriture comme une chose « magique » à laquelle ils n'ont pas accès :

Elle se présente de fait comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les « sous-systèmes » de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison... C'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer.

Aucun enseignement de l'écriture n'est requis car l'étude de la langue suffit aux élèves pour écrire correctement. Ainsi, l'activité d'écriture est donc « magique » et exerce une certaine fascination sur les élèves.

Les gestes professionnels et postures enseignantes inadaptées ne prennent pas en compte la diversité des élèves et risquent de placer les élèves en situation d'échec scolaire. Les écarts entre les élèves ne cessent de s'accroître, comme le confirment Daussin *et al.* (INSEE : 2011). C'est sans doute pour cela que selon Evelyne Charmeux, l'écriture est considérée comme une réelle « corvée, volontiers bâclée » (2016 : 9) surtout lorsqu'elle est associée à des activités peu motivantes, voire ennuyeuses. Elle est par là même le lieu de la solitude la plus absolue. En effet, le rédacteur d'un texte reste perçu comme « un individu solitaire qui se débat avec ses propres pensées » (Tognotti 1997).

Les élèves ne comprennent pas le sens de cet écrit qui n'a pas de but précis, étant totalement abstrait (Reuter, 1996 : 21). Il leur est demandé de rédiger un texte sans rapport avec une situation réelle. Les élèves doivent juste écrire un texte, parce que c'est le jour réservé à l'écriture.

La situation de communication de la rédaction est artificielle et complexe (Reuter, 1996 : 16). L'élève sait parfaitement que le texte qu'il écrit est adressé à l'enseignant pour l'évaluer. Pourtant, il doit feindre d'adresser sa production à un interlocuteur absent tout en respectant le genre textuel exigé. L'enfant se retrouve donc confronté à une double situation représentant un obstacle didactique majeur.

La mauvaise interprétation des enjeux de la tâche proposée empêche certains élèves de comprendre ce qui est réellement attendu d'eux (Bucheton, 2014 : 35). Ces élèves n'ont pas accès à certains savoirs scolaires qui ne sont pas enseignés, comme par exemple l'apprentissage des modèles d'écriture. Pourtant, ces savoirs correspondent aux attentes de l'enseignant par rapport au

texte. Or, seuls ceux qui connaissent leur métier d'élèves semblent y avoir accès et utiliser les bons codes (formes discursives, lexique, graphie ...) pour obtenir les meilleures notes.

La question de l'évaluation des écrits s'impose d'elle-même car au-delà des notes, vécues comme des sanctions par les élèves, la correction s'avère longue et rébarbative pour les enseignants. Qui ne se rappelle pas avoir récupéré sa rédaction criblée de rouge, signe de son incompetence à écrire un texte correct ? Cette évaluation est perçue comme ennuyeuse et inefficace (Reuter, 1996 :19).

En dépit de ces éléments qui sont pourtant connus de bon nombre d'enseignants, les changements de pratiques restent limités et ont tendance à perdurer. Néanmoins, au regard de tous ces obstacles à la production d'écrits, des didacticiens se sont penchés sur l'acte même d'écrire pour proposer un enseignement plus adapté aux élèves.

2.2 Faire émerger les théories de l'écriture : intérêts et limites

Alors que de nombreuses théories ont été présentées sur les pratiques de lecture (Vibert : 2011), celles de l'écriture semblent être un parent pauvre. C'est l'une des dernières disciplines à faire de l'écriture un objet d'enseignement à part entière. C'est seulement depuis près d'une quarantaine d'années que l'on a pu assister à l'émergence des recherches sur l'écriture en Europe (Reuter : 1996). Grâce aux avancées significatives en la matière, on peut alors parler de véritable didactique de l'écriture. Dominique Bucheton (2014 : 165) sélectionne quatre modèles didactiques qui « continuent à cohabiter, à se croiser, à se compléter » :

- la rédaction,
- les types de textes et processus rédactionnels,
- les ateliers d'écriture et de la production de textes littéraires,
- le sujet-écrivain.

2.2.1 Le modèle de la rédaction

C'est certainement le modèle didactique le plus ancien de tous (Bucheton, 2014 : 166). Il part du postulat que pour savoir écrire, il suffit d'enseigner la langue - c'est-à-dire l'ensemble des règles orthographiques, lexicales et syntaxiques - et les discours. Ce modèle classique de l'enseignement de l'écriture tend à perdurer car nombre d'enseignants proposent encore de nos jours à leurs élèves de rédiger un texte parlant d'eux.

Les intérêts d'un tel modèle semblent être limités. On évoquera les élèves qui, pour faire plaisir à l'enseignant, réalisent cet écrit en respectant le cadre attendu.

Par contre, les activités d'expression écrite ne proposent pas de situations d'écriture réelle aux élèves les incitant à mener une réflexion personnelle. De plus, les corrections des rédactions ne permettent pas à tous les élèves de comprendre leurs erreurs et de les corriger. Pour finir, les brouillons ne sont pas pris en compte par l'enseignant car ils n'ont pas de valeur à ses yeux. Seuls les textes recopiés au propre sont ramassés, corrigés et notés.

Ce modèle de la rédaction est très transmissif alors que le suivant laisse déjà apparaître un processus didactique plus innovant.

2.2.2 Le modèle des types de textes et processus rédactionnels

Bien qu'il semble largement dépassé par toutes les recherches récentes, le premier modèle récursif sur la rédaction de Hayes et Flower (1980) enrichie et fournit un cadre de base aux autres théoriciens. Il se définit par des allers et retours entre les trois activités cognitives suivantes : planification, mise en texte et révision.

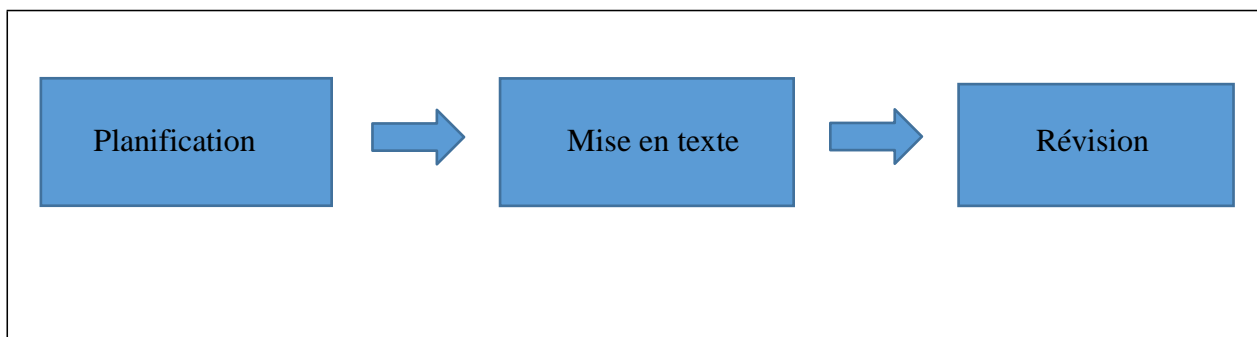


Schéma 2 : Reformulation du premier modèle récursif simplifié sur la rédaction de Hayes et Flower

La planification consiste à identifier le type de texte et à déterminer le but et les enjeux de son écrit. L'élève doit savoir pour quoi et pour qui il écrit. Il recherche dans sa mémoire et organise ses idées en vue de produire le texte attendu. En ce qui concerne la deuxième opération, il s'agit de procéder à la mise en texte des idées retenues et organisées. C'est la phase d'écriture à proprement parler. Sa mise en forme permet d'articuler le lexique, la syntaxe et les aspects textuels (la ponctuation et les formes verbales). La révision, dernière activité cognitive, permet d'effectuer une relecture critique pour déceler les problèmes, pour corriger les ambiguïtés et les incohérences de

son texte et pouvoir l'améliorer. Le brouillon prend ici toute sa place car il est utilisé conjointement par les élèves et l'enseignant. Il n'a plus le caractère privé qu'on lui donnait auparavant, d'autant qu'il est analysé et réutilisé.

Ces trois opérations de planification, de mise en texte et de révision, ne se succèdent pas mais s'imbriquent constamment pendant l'activité d'écriture. Elles sont d'ailleurs en interaction permanente. Toutefois, il faut garder en mémoire que l'aspect le plus important de ce modèle réside dans « le principe de la clarté cognitive ». En d'autres termes, il faut pour bien écrire, connaître le fonctionnement des textes et des discours, ainsi que les contextes et les supports.

Ce modèle présente certains intérêts et limites. En effet, ces pratiques rédactionnelles améliorent les résultats des élèves moyens et en réussite. Elles permettent aux enseignants de proposer des activités ciblées d'étude de la langue à partir du repérage des erreurs récurrentes dans les textes d'élèves. Les élèves ont la possibilité de revenir sur leurs écrits pour les modifier. Il est vrai qu'ils ont également à leur disposition de nombreux outils destinés à les aider à corriger leurs textes. En effet, les dictionnaires, les banques de mots, les tableaux de conjugaison, et les grilles de relecture sont autant d'outils qu'ils peuvent utiliser à leur guise.

Cependant, ces mêmes outils mis à la disposition des élèves pour s'auto-corriger, s'avèrent inadéquats pour ceux qui sont déjà en difficulté. Les contraintes supplémentaires qu'apportent cette multitude d'outils souvent très denses, placent les élèves en surcharge cognitive. Claudine Garcia-Debanc (1990) estime que ces pratiques comportent des dérives :

Atomiser les compétences, passer plus de temps à dire ce qu'on va faire qu'à faire ; les outils ne doivent pas constituer des normes, [les] élèves se trouvent noyés dans une multitude de documents métadiscursifs. [...] L'outil est une prothèse qui dénature l'activité de production de textes.

Une autre limite de ce modèle cognitif se trouve dans le fait qu'il fasse totalement abstraction du sujet qui rédige. Tout se passe comme si le sujet est un robot qui détient déjà tous les savoirs au moment d'écrire. Reuter (1996 : 41), observe que cela « [...] limite énormément les modalités de construction des contenus ou des savoirs à intégrer dans l'écrit ».

Au cours de la même période, un autre modèle prenant appui sur les ateliers d'écriture et la production de textes littéraires apparaît également.

2.2.3 Le modèle des ateliers d'écriture et de la production de textes littéraires

Les ateliers d'écriture se développent au cours des années 1970 pour s'imposer à l'intérieur de l'institution scolaire dans les années 1980 et 1990. Deux courants – celui d'Elisabeth Bing et celui de Jean Ricardou et de Claudette Oriol-Boyer – sont à l'origine de ces ateliers et ont eu un rôle primordial. Ce modèle s'est essentiellement développé en marge de l'école. Il met en évidence un nouveau rapport à la langue et à l'écriture tant du côté des enseignants que des élèves.

Christine Barré-de Miniac (2007) propose six critères pour définir l'atelier d'écriture : le décloisonnement langue, lecture, écriture ; l'idée de plaisir ; l'intention de produire un texte de fiction ; un travail de réécriture ; un va-et-vient entre le scripteur et le groupe ; une socialisation minimale des textes.

Ce modèle présente un certain intérêt. Aujourd'hui, ces ateliers d'écriture sont officiellement reconnus et encouragés par l'institution scolaire alors qu'ils avaient été fondés par des enseignants qui se voulaient en rupture avec les méthodes scolaires traditionnelles. Ils autorisent les élèves à exprimer leurs affects et leur imaginaire. Mais, l'intérêt le plus significatif, c'est que ces ateliers rompent avec les démarches traditionnelles d'enseignement de l'écriture.

On peut néanmoins remarquer quelques limites. Ces ateliers d'écriture sont difficilement évaluables car les situations proposées dans la classe sont souvent ludiques. L'activité, différente des autres, implique que la dimension spatiale et les supports d'activité soient l'objet d'une réflexion préalable. L'organisation de l'espace dans la classe doit accompagner les interactions entre l'élève qui présente son texte, les autres élèves et l'enseignant. Les supports des écrits présentés doivent aussi trouver leur place et être archivés dans une zone dédiée.

Le dernier modèle didactique traité par Dominique Bucheton propose une réflexion didactique constructiviste s'appuyant sur l'élève. Il s'agit bien de rompre avec toute transmission passive des savoirs et de réaffirmer que c'est l'élève qui apprend et lui seul (Meirieu, 1985).

2.2.4 Le modèle culturel du sujet-écrivain

Dominique Bucheton (2014 : 174) révèle que ce dernier modèle repose sur une « conception renouvelée de l'élève comme sujet singulier écrivain et comme sujet de culture ». Il s'inscrit dans le projet de refondation de l'enseignement de l'écriture décrit par cette dernière. Il part du constat que pour mettre en œuvre cette refondation, il faut :

- prendre en compte la singularité de chaque élève en le plaçant au centre de ses apprentissages ;
- proposer une réflexion sur les savoirs enseigner, les modalités d'enseignement, les gestes et postures professionnelles.

On en rappellera les intérêts et les limites tout en gardant à l'esprit que ce modèle est encore actuellement expérimenté par les enseignants. Nous n'avons pas encore suffisamment de recul pour le remettre en cause.

Cependant, on peut d'ores et déjà avancer que l'élève n'est plus considéré comme une personne dénuée de sentiments et d'envies. Il est placé au centre des apprentissages et est écouté par ses pairs et par l'enseignant. Ce dernier l'accompagne dans ses apprentissages et ajuste ses gestes professionnels en fonction des difficultés de chacun. Il tente de comprendre les obstacles et résistances de l'élève pour l'amener vers la réussite scolaire. C'est donc à l'enseignant de s'adapter à l'élève et non plus l'inverse comme c'était autrefois le cas. En outre, les progressions linéaires préparées en amont par l'enseignant n'ont plus lieu d'être et sont remplacées par des progressions proches des besoins des élèves. Un autre intérêt de ce modèle est la verbalisation systématique des diverses tâches par les élèves et l'enseignant. Dans ce cas, l'élève sait exactement ce qu'on attend de lui.

En revanche, il semblerait que les enseignants ne sachent pas toujours comment adapter ce modèle aux prescriptions des programmes ou aux propositions des manuels scolaires. On craint qu'ils ne soient pas à même de déceler à quel moment l'élève est capable d'entrer dans les apprentissages et de les transférer.

Parmi tous les modèles qui nourrissent les pratiques enseignantes depuis de nombreuses années, les quatre courants présentés ci-dessus se sont frottés l'un à l'autre, croisés, ou opposés radicalement. Il est indéniable qu'ils ont tout de même eu un certain intérêt selon les époques et les publics auxquels ils se sont adressés. Le dernier modèle proposé (le modèle culturel du sujet-écrivain) se rapproche beaucoup du deuxième cadre traitant du processus rédactionnel de Hayes et Flower de 1990, dans la mesure où ils témoignent tous les deux, d'une réelle volonté de s'intéresser à l'aspect motivationnel de l'écriture. Il est important de préciser qu'avant les années 90, aucun didacticien ne s'est vraiment intéressé aux affects. Hayes et Flower apparaissent comme des précurseurs quand ils affirment que « la motivation est décisive pour rédiger » (1998 : 64) et que

« la majeure partie de l'activité est dirigée par le but » (1998 : 65). C'est ce que nous développerons dans la troisième partie de cet objet d'étude.

2.3 Mobiliser les élèves dans leurs apprentissages de l'écriture longue

Tout d'abord, il semble primordial de définir la notion de motivation, car c'est bien elle qui permet aux élèves de se mobiliser dans leurs apprentissages du texte long. Lorsqu'il est demandé aux enseignants de la définir, ils répondent intuitivement que c'est « ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort (Viau, 1997 : 6) ». Cette définition illustre parfaitement les attentes des enseignants et de l'école : les élèves doivent faire leur métier d'élève en écoutant et en travaillant. C'est la condition *sine qua non* à la motivation. Pourtant, cette interprétation de la notion semble erronée, car le simple fait d'écouter et de travailler ne suffit pas à montrer son engagement à une tâche surtout quand on a perdu tout désir d'apprendre. En effet, un élève peut parfaitement faire ces deux actions pour faire plaisir à son enseignant, sans pour autant être motivé dans ses apprentissages. Roland Viau (1994 : 6) donne une définition plus précise de la motivation scolaire :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Il met en évidence trois dimensions fondamentales de la motivation :

- être « dynamique »,
- dépendre de la « perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement »,
- se mesurer au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève.

Une autre définition, plus technique cette fois-ci, nous est révélée par Carré et Fenouillet (2009 : 49) :

Le concept de la motivation peut être défini comme un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces intérieures et/ou extérieures qui engendrent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.

La motivation apparaît donc comme un moteur du processus d'apprentissage. Il serait donc lié aux moyens, aux procédés ou aux méthodes permettant d'augmenter l'intérêt des apprentissages scolaires. Son objectif serait d'augmenter le nombre d'élèves réellement intéressés par ce qu'ils

doivent apprendre. Dans leur ouvrage, Carré et Fenouillet (2009) distinguent deux types de motivation : la motivation extrinsèque et intrinsèque. Nous prenons la liberté de présenter sous la forme d'un schéma leur conception de la motivation.

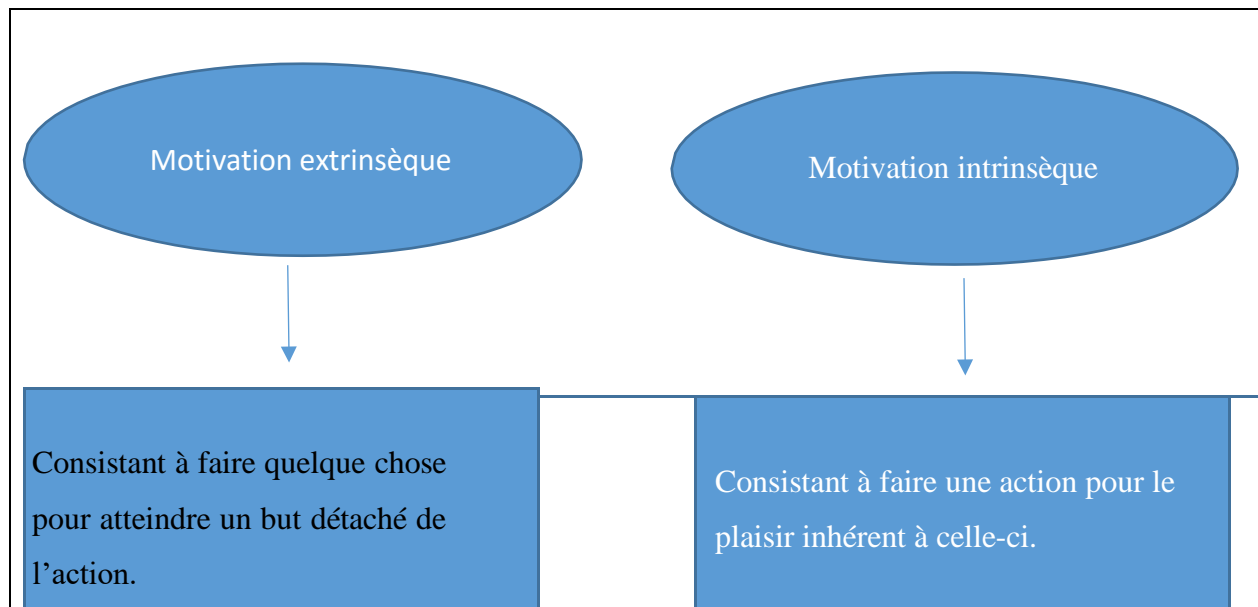


Schéma 3 : Reformulation des deux types de motivation selon Carré et Fenouillet.

2.3.1 La motivation extrinsèque

Si on se réfère à la définition ci-dessus, la motivation extrinsèque est une force extérieure qui dépend de facteurs externes à l'apprenant. Celui-ci agit dans l'objectif d'obtenir quelque chose vis-à-vis de son entourage. Par exemple, une récompense ou une punition promise par l'enseignant ou la famille peut motiver un élève dans ses apprentissages. Dans le même temps, l'optique d'une évaluation peut également motiver cet élève qui apprend ses leçons, afin d'avoir une bonne note pour faire plaisir à sa famille ou à son enseignant.

Il faut également préciser que la motivation extrinsèque est fortement régulée par l'autonomie dont bénéficie l'élève. Dans ce cas, l'activité scolaire ne dépend pas de l'intérêt que lui porte l'élève mais de l'importance ou de la valeur qu'il lui accorde. C'est-à-dire que l'élève a compris l'importance des apprentissages pour son avenir ou pour son futur métier.

2.3.2 La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est une force qui dépend de l'individu lui-même et qui prend sa source dans les désirs de l'apprenant, dans ses convictions. Elle place l'intérêt et le plaisir au cœur du comportement. Pour Deci et Ryan (cités par Carré et Fenouillet, 2009 : 129), les personnes intrinsèquement motivées s'engagent librement dans des activités pour le plaisir et l'intérêt que procurent leurs pratiques.

Cependant, la motivation ne se substitue pas à l'effort. En revanche, elle est le médium qui rend l'activité supportable et efficace grâce au plaisir qu'elle procure.

Rolland Viau (2000) démontre qu'une activité ne peut susciter la motivation des élèves que sous réserve du respect d'un certain nombre de conditions. L'activité doit :

- être claire, signifiante et diversifiée,
- avoir du sens,
- représenter un défi,
- être authentique.

Les élèves doivent :

- être acteurs de leurs apprentissages,
- pouvoir faire des choix,
- avoir suffisamment de temps pour travailler dur,
- interagir et collaborer.

Bien que toutes ces conditions soient censées susciter la motivation, Barbara Mc Combs et James Pope (2000 : 32) rappellent que les deux principes motivationnels extrinsèques et intrinsèques sont innés :

[...] ces théories soulignent que la motivation d'apprendre est une capacité naturelle présente chez tous les élèves, pourvu qu'ils se trouvent dans un état d'esprit positif et bénéficient d'un climat d'apprentissage qui les soutienne dans leurs efforts. Même les élèves qui donnent l'impression d'avoir perdu toute motivation d'apprendre peuvent retrouver cette capacité naturelle et se développer de manière positive.

Cette conception selon laquelle « la motivation d'apprendre » est innée rappelle Freud (cité par Fournier) lorsqu'il affirme que les êtres humains naissent avec des instincts qui les conduisent à se comporter d'une certaine manière. Il semble que cette « capacité naturelle » soit constante si l'enseignant instaure un environnement de travail propice aux apprentissages.

Cependant, ces deux principes motivationnels ont un lien étroit avec la *Théorie de l'Autodétermination* de Deci et Ryan (2000) comme nous le montrerons ci-dessous.

2.3.3 L'autodétermination et l'autonomie

Carré et Fenouillet proposent une définition de la *Théorie de l'Autodétermination* (2009 : 50) :

Cette théorie propose une conception organismique de la motivation intrinsèque et extrinsèque axée sur la dialectique entre l'environnement et la personne dans sa quête de satisfaction de besoins psychologiques. Cette conception conduit à une analyse des éléments clés menant aux antécédents et conséquences des deux types de motivation.

Ce qui constitue le pilier fondamental de la motivation, c'est la liberté de s'engager librement dans une activité. Il est donc essentiellement question de choix. Ce sont ces derniers qui permettent aux élèves d'exercer un contrôle sur les situations d'apprentissage. Autrement dit, si une quelconque force extérieure essaie de s'immiscer, la motivation de l'élève peut en être altérée (Carré et Fenouillet, 2009 : 130). De nombreux théoriciens (Deci, 1971 ; Ryan, Mims et Koesner, 1983 ; Fisher, 1978) ont montré l'influence de certains facteurs qui modifient cette théorie de l'autodétermination. En effet, lorsque l'enseignant propose une récompense à l'élève, cela diminue l'intérêt et le temps que l'individu est prêt à consacrer à la tâche. De même, toutes formes de pressions peuvent avoir un effet identique. Ainsi, un enseignant qui presse ses élèves de finir une activité, ou la surveillance accrue d'un élève en particulier a parfois des répercussions négatives sur sa motivation intrinsèque. Alors, l'enseignant doit porter une attention particulière à tous ces éléments afin de ne pas modifier les comportements motivationnels de ses élèves. Roth (2007) et Vansteenkiste (2004) montrent qu'il existe un lien étroit entre la liberté et l'autonomie. Ainsi, lorsque des élèves sont mis en situation d'autonomie, leurs apprentissages s'accroissent et persistent dans le temps. La *Théorie de l'Autodétermination* permet de comprendre tout ce qui va avoir un impact positif sur l'intérêt et l'engagement des élèves sur le long terme.

3 Cadre théorique

3.1 Objectifs de la recherche

A ce stade de mon écrit professionnel réflexif, il me semble intéressant de revenir sur l'objet de cette recherche. Il s'agit de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de l'écriture longue.

En effet, bien qu'il soit préconisé dans les *Instructions officielles* de proposer des activités variées et fréquentes d'écritures longues aux élèves, son statut en didactique est loin d'être évident.

L'un des symptômes les plus visibles de ce trouble est l'absence d'un discours univoque sur l'écriture longue. Cette conception très hétérogène est problématique ou, du moins, invite à une clarification. Au-delà de cette diversité apparente, il semble également qu'une proportion importante des activités d'écriture longue, proposées aujourd'hui en classe, présente certains écueils. On a pu le remarquer en traitant quatre modèles de la didactique de l'écriture, certains d'entre eux pourtant désuets, avaient encore leur place dans les classes.

Ainsi, les représentations des élèves sur l'activité d'écriture sont souvent négatives et leurs comportements prouvent leur manque d'implication. En tout état de cause, les apprentissages de l'écriture longue présentent de multiples obstacles qui ont des conséquences catastrophiques sur les élèves. On est alors en droit de se poser plusieurs questions et d'émettre des hypothèses de recherche qui nous permettront peut-être d'envisager des réponses claires et précises.

3.2 Problématique et faisceau de questions

Comment améliorer sensiblement les performances des élèves en écriture ? Par quels moyens didactiques et pédagogiques, l'écriture longue peut-elle devenir un vecteur des apprentissages ? Comment les inciter à appréhender la construction d'un texte long de façon positive ? Comment pallier l'absence d'implication des élèves ? Et surtout, comment leur donner la possibilité de s'engager pleinement dans l'activité d'écriture sur le long terme ?

Ce questionnement semble primordial si l'on veut offrir aux élèves un apprentissage-enseignement qui leur permette de mieux appréhender l'acte d'écrire, de s'investir dans la construction d'un texte long et de s'approprier des savoirs et savoir-faire.

3.3 Hypothèses

Les hypothèses qui suivent constituent des réponses en cours de validation qui serviront de points d'appui à mon dispositif de recherche. Un climat favorable aux apprentissages, appuyé sur la

pédagogie du projet⁶ semble offrir la possibilité aux élèves de s'engager dans l'écriture longue. Pour cela, on suppose que :

- la centration sur l'élève est bénéfique pour l'amélioration de sa production écrite. Il doit être considéré dans sa singularité, car il est une personne à part entière qui a des sentiments, des envies, des besoins et des intérêts. Il convient donc de partir des savoirs et savoir-faire de chaque élève, de lui fournir des outils pour qu'il accède à d'autres connaissances. L'enseignant doit donc s'adapter à l'hétérogénéité des élèves et leur proposer un étayage varié, ajusté et dynamique. Celui-ci leur permet de s'améliorer, de transférer leurs connaissances et compétences, d'avoir une meilleure estime de soi et de tendre vers l'autonomie ;
- la liberté accordée à l'élève lui permet de prendre des initiatives. C'est lui qui construit son savoir à partir de situations-problème d'écriture et de réécriture de son texte long, dans le but d'obtenir un produit fini. Il peut assumer des responsabilités au sein d'un groupe ou de la classe, planifier des actions et faire des choix. En effet, en laissant une certaine liberté pédagogique à l'élève, on peut créer et pérenniser sa motivation ;
- la motivation intrinsèque a une influence plus grande sur la progression de l'élève que la motivation extrinsèque. Il faut donc avoir un regard plus appuyé sur les facteurs externes et internes qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève si nous cherchons à ce que l'élève donne du sens à ses apprentissages de l'écriture longue et s'investisse durablement.

4 Le cadre méthodologique

Afin de tenter de vérifier mes hypothèses, j'ai choisi de réaliser deux séquences d'apprentissage proposant un projet d'écriture longue aux élèves. Il s'agissait alors d'observer et de comparer les comportements et les réactions d'un échantillon d'élèves, d'âges et de niveaux différents, confrontés à des situations d'apprentissage variables.

4.1 Présentation des classes concernées par l'expérimentation

L'expérimentation décrite ci-dessous a été menée lors de mon affectation en tant que professeure stagiaire au Collège *Edmond Bambuck* du Gosier durant l'année scolaire 2016-2017.

⁶ Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet affirment que la pédagogie du projet part du principe que « c'est en agissant que l'élève se construit. Elle s'oppose au monde du strict enseignement qui propose des contenus dont les élèves perçoivent mal la signification et l'utilité immédiate. Ces contenus à apprendre ne sont plus atomisés, hiérarchisés mais reliés entre eux par le problème à résoudre ». (1993)

Ce collège qui sert de point d'appui à cette expérimentation, est implanté à la périphérie du centre-ville. C'est une ville touristique proche de Pointe-à-Pitre avec une superficie de 45,2 km². Elle comprend une population rurale et urbaine de plus de 27 000 habitants, appartenant à toutes les catégories socio-professionnelles. Les enfants issus de ces catégories sont scolarisés au collège du Gosier, à l'exception de quelques-uns, dont les parents, cadres supérieurs, préfèrent parfois les scolariser à l'école privée. Ce collège accueille donc plus de 1220 élèves 47 classes et c'est le plus grand collège de Guadeloupe en termes d'effectif.

J'ai la charge d'élèves de deux classes en français : une de cinquième et une de quatrième.

La classe de cinquième comprend vingt-cinq élèves (douze filles et treize garçons) âgés entre onze et treize ans. Elle a la particularité d'être une classe ULISS⁷. En effet, quatre élèves ont des handicaps spécifiques : l'un est malvoyant et trois autres souffrent de dyspraxie⁸ et dysphasie⁹. L'évaluation diagnostique de début d'année et les évaluations formatives et sommatives qui ont suivies, précisent les réussites et les faiblesses des élèves dans tous les domaines de l'enseignement du français. Le niveau général est très hétérogène. Cinq élèves obtiennent de très bons résultats tandis que quatre autres ont de beaucoup de lacunes. Le reste de la classe a des résultats généralement moyens, plutôt irréguliers ou insuffisants.

L'élève malvoyant bénéficie de l'accompagnement d'une A.V.S.¹⁰ et d'un matériel adapté à ses besoins, particulièrement un ordinateur muni d'un clavier en braille. Concernant les trois autres élèves dyspraxiques et dysphasiques, une aide et une pédagogie adaptées à leurs besoins a été mise en place afin qu'ils suivent les cours sans trop de difficulté. Cela nécessite un travail préparatoire considérable aussi bien dans la classe de français que dans les autres disciplines. Les autres élèves

⁷ Classe ULIS : Les élèves scolarisés au titre des ULIS présentent des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes).

⁸ La dyspraxie est un trouble d'apprentissage caractérisé par une mauvaise coordination des gestes et des problèmes d'orientation dans l'espace. Il existe plusieurs types de dyspraxie comme la dyspraxie visuo-spatiale ou la dyspraxie verbale.

⁹ La dysphasie est un trouble structurel, primaire et durable de l'apprentissage et du développement du langage oral. Cette pathologie, trop peu connue, est assez fréquente, puisque l'on considère qu'elle touche sous une forme ou une autre 2% de la population soit plus d'un million de personnes en France.

¹⁰ A.V.S. : Une auxiliaire de vie scolaire intervient pour permettre à l'élève en situation de handicap d'accomplir des gestes qu'il ne peut faire seul, travaille en collaboration avec l'enseignant, facilite le contact entre l'élève et ses camarades de classe, tout en veillant à l'encourager dans ses progrès en autonomie. (Source Onisep.fr, consulté le 02/02/17)

semblent accepter leur différence. L'ambiance de travail est plutôt sereine car nombreux sont ceux qui s'investissent dans leurs apprentissages.

La classe de quatrième comprend vingt-neuf élèves (quatorze filles et quinze garçons) âgés entre treize et quinze ans. Elle a la particularité d'être une classe à option anglais et espagnol avancé. En effet, un quart de ces élèves est récemment arrivé de la République dominicaine et a des difficultés à s'exprimer et à écrire en français. Certains élèves de cette classe s'investissent très peu vu leurs fréquentes absences et leurs attitudes peu sérieuses, s'efforçant de perturber le bon déroulement de la classe. Malgré tout, l'atmosphère générale reste plutôt agréable car nombre d'élèves sont dynamiques et rigoureux dans leur travail. Au conseil de classe, il a été relevé que la classe est constituée d'élèves de niveaux très hétérogènes avec un groupe de tête de six élèves.

A la lumière de tous ces constats, j'ai décidé de mettre l'accent sur la production d'écrit. Ceci pour tenter d'améliorer les compétences des élèves, tout en planifiant des actions destinées à apporter une aide efficace à ceux qui sont en grande difficulté, en espérant que tous puissent s'engager sans retenue dans un projet d'écriture.

4.2 Outils d'observation

Pour mener à bien ce projet d'écriture, les élèves des deux classes ont d'abord été sensibilisés aux enjeux du projet d'écriture longue avant que soient mises en œuvre les séquences respectives.

4.2.1 Historique du projet

Afin d'intégrer les élèves à l'apprentissage d'un texte long, j'ai décidé de proposer à ma classe de quatrième une participation active à l'élaboration de la séquence de production d'écrits. Ainsi, je leur ai présenté le projet d'écriture en leur laissant la possibilité d'effectuer des choix pédagogiques.

Tout d'abord, il m'a paru opportun de sensibiliser les élèves aux enjeux du projet d'écriture. Il s'agissait d'écrire un texte long. Les élèves étaient également informés que leurs textes seraient diffusés au C. D. I. et par voie numérique dans l'établissement. Par conséquent, c'est la fonction de communication qui était mise en exergue, car il leur était demandé de produire un texte qui allait être lu par les autres élèves du collège et les parents.

Dans un deuxième temps, il s'agissait de choisir la thématique et le questionnement autour desquels nous allions appliquer ce projet d'écriture. Ce choix, je l'ai laissé aux élèves. Choix

contraint certes, au sein des trois séquences de la programmation qui restaient à réaliser. Mais, choix tout de même qui venait renforcer l'implication des élèves.

Dans un troisième temps, il leur a été proposé de sélectionner les modalités de travail, à savoir, travailler individuellement, en dyades ou par petits groupes.

Une synthèse réalisée à l'issue de ces trois premières étapes, a permis de constater que les choix des élèves convergeaient vers une thématique et un questionnement particulier : « Regarder le monde, inventer des mondes », « La fiction pour interroger le réel » (M.E.N., 2015 : 247), et plus particulièrement le récit fantastique. Ce genre littéraire semblait réellement plaire à la classe et certains avançaient même qu'il était déjà connu de beaucoup d'entre eux. Une grande majorité des élèves préférant travailler en dyades, treize dyades et une triade ont été constitués.

Dans un quatrième temps, j'ai suggéré de sélectionner un personnage principal commun à toutes les nouvelles fantastiques qui seraient écrites par les groupes d'élèves. De nombreuses propositions ont été faites. Finalement, c'est Alex Parrish, le personnage principal de la série policière américaine *Quantico* de Joshua Safran et Mark Gordon (2015) qui a été retenu. Il fallait bien sûr s'assurer que tous les élèves connaissaient bien ce personnage. J'ai donc projeté des extraits de la série, à partir desquels ils ont établi la trame de son histoire et dressé son portrait physique et moral. Il était évidemment entendu que ce personnage de série policière serait introduit dans un recueil de nouvelles fantastiques.

Les élèves de cinquième ont eux aussi été sensibilisés aux enjeux du projet d'écriture. Il fallait qu'ils écrivent un texte long qui serait également diffusé aux autres élèves du collège et à leurs parents. Toutefois, il ne leur a pas été permis de faire des choix quant à leur production d'écrit. Tout d'abord, la séquence s'inscrivait dans la continuité de la programmation annuelle prévue en amont. Par conséquent, la thématique « Se chercher, se construire » et le questionnement « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu (M.E.N., 2015 : 246) ? » leur ont été imposés. Puis, il en a été de même pour les modalités de travail. Il leur a été demandé d'effectuer un travail individuel d'écriture. Enfin, des différences supplémentaires d'ordre didactique et pédagogique entre ces deux dispositifs apparaîtront au fil du développement des séquences qui seront présentées ci-dessous.

4.2.2 Présentation des supports de travail

Si l'on se réfère aux *Programmes Officiels* en vigueur du cycle 4, la séquence (annexe 1) proposée à ma classe de quatrième sur la nouvelle fantastique s'organise, selon les choix établis par les élèves, à partir de l'entrée « Regarder le monde, inventer des mondes ». Elle fait l'objet du questionnement « La fiction pour interroger le réel » dont les « enjeux littéraires et de formation personnelle » (M.E.N., 2015 : 249) sont les suivants :

- Découvrir des œuvres et des textes narratifs relevant de l'esthétique réaliste ou naturaliste.
- Comprendre quelles sont les ambitions du roman réaliste ou naturaliste au XIXe siècle en matière de représentation de la société.
- Comprendre comment le récit fantastique, tout en s'inscrivant dans cette esthétique, interroge le statut et les limites du réel.
- S'interroger sur la manière dont les personnages sont dessinés et sur leur rôle dans la peinture de la réalité.¹¹

Cette séquence intervient à la suite de l'étude d'une œuvre complète sur la nouvelle réaliste de Guy de Maupassant, *Contes de la Bécasse* de 1883. Elle comporte douze séances d'environ seize heures, hors évaluation et son objectif général recherche à faire les élèves écrire une nouvelle fantastique pour élaborer collectivement un recueil de nouvelles.

Tout d'abord, une séance a permis la réalisation du premier jet de la nouvelle fantastique en dyades et triade. La consigne est la suivante : « Rédiger en une trentaine de lignes, le premier jet de votre nouvelle fantastique à partir du personnage principal retenu. » Certains élèves avaient déjà fait remarquer qu'ils connaissaient le genre fantastique. J'ai pu grâce à leurs productions me faire une idée de ce qu'ils avaient avancé.

Puis, une séance inaugurale dans laquelle les élèves ont visionné une courte vidéo de Gary Nelson, *The black Hole* de 1979 a permis de découvrir les fonctions du récit fantastique. Les élèves ont pu alors établir une de ses caractéristiques principales : l'intervention du phénomène surnaturel.

Ensuite, plusieurs séances de lecture ont été proposées. Elles visent l'acquisition de repères littéraires pour faire des hypothèses de lecture et découvrir les caractéristiques de la nouvelle fantastique. Ainsi, les élèves ont pu améliorer, en plusieurs étapes, le premier jet de leurs

¹¹ M.E.N. (2015 : 249)

productions, après avoir découvert une nouvelle intégrale, un incipit, plusieurs extraits présentant des cadres spatio-temporels propices au fantastique, et sa chute.

Plusieurs séances en étude de la langue, à partir d'extraits littéraires, ont montré l'importance de faits lexicaux et grammaticaux pour l'écriture d'une nouvelle fantastique. Le champ lexical de la peur, les procédés de modalisation et les connecteurs spatio-temporels ont été analysés et ont apporté aux élèves les savoirs nécessaires pour rédiger efficacement leurs nouvelles fantastiques.

Pour finir, quelques nouvelles fantastiques ont été placées sous l'œil bienveillant des camarades afin d'y déceler des incohérences ou des modèles à imiter, avant d'être annotées et évaluées. Elles ont été dactylographiées et imprimées par les élèves pour en faire un recueil sur format papier, placé au CDI du collège. Elles ont également été enregistrées sur clés USB pour les montrer aux parents.

En prolongement de cette séquence, les élèves ont lu une autre nouvelle fantastique de Dino Buzatti, *Le veston ensorcelé* de 1966 afin d'en faire un compte rendu oral par groupes.

Si l'on se réfère aux *Programmes Officiels* en vigueur du cycle 4, la séquence (annexe 2) proposée à ma classe de cinquième sur le récit de voyage s'organise à partir de l'entrée « Se chercher, se construire ». Elle fait l'objet du questionnement « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » dont les « enjeux littéraires et de formation personnelle » (M.E.N., 2015 : 245) sont les suivants :

- Découvrir diverses formes de récits d'aventures, fictifs ou non, et des textes célébrant les voyages.
- Comprendre les motifs de l'élan vers l'autre et l'ailleurs et s'interroger sur les valeurs mises en jeu.
- S'interroger sur le sens des représentations qui sont données des voyages et de ce qu'ils font découvrir.

Cette séquence s'intègre dans une progression annuelle, à la suite de l'étude de l'adaptation d'une œuvre complète sur la chanson de geste, « *La chanson de Roland* » adaptée par Anne-Marie Cadot-Colin. Elle comporte huit séances d'environ douze heures, hors évaluation et son objectif général recherche à faire les élèves écrire un récit de voyage pour élaborer un recueil.

Tout d'abord, une séance a permis la réalisation individuelle du premier jet du récit de voyage à partir d'une image. La consigne est la suivante : «Vous arrivez sur des terres inconnues.

Sélectionnez une des illustrations et racontez en une vingtaine de lignes ce que vous découvrez comme si vous étiez un explorateur du XV^e siècle.»

Plusieurs séances de lecture ont été proposées ensuite. Elles visent l'acquisition de repères littéraires pour faire des hypothèses de lecture et découvrir les caractéristiques du récit de voyage. Ainsi, les élèves ont pu améliorer, en plusieurs étapes, leur premier jet, après avoir découvert les enjeux du journal de bord, et les descriptions d'Indigènes et du Nouveau Monde.

Une séance en étude de la langue, à partir d'un extrait littéraire, a montré l'importance des attributs du sujet pour la description et a apporté aux élèves les savoirs nécessaires pour rédiger efficacement leurs récits de voyage. Toutes les productions ont été annotées plusieurs fois et évaluées. Pour finir, ces récits ont également été diffusés aux parents et aux autres élèves du collège.

Les séquences présentées ont permis de construire des compétences, des savoirs et savoir-faire qui serviront de prérequis aux séquences suivantes. Néanmoins, il faut retenir qu'elles comportent toutes deux des ressemblances et des différences.

En effet, dans un premier temps, les deux séquences proposent aux élèves de se plonger dans l'écriture de nouvelles fantastiques ou récits de voyage, sans indications ou informations précises. Aucune référence littéraire ne leur a été fournie. Ce choix a permis de les confronter à une situation problème ayant pour objectif de vérifier leurs connaissances des caractéristiques de la nouvelle fantastique et du récit de voyage.

Dans un deuxième temps, ces deux séquences proposent un travail d'écriture par étapes successives à ces deux classes. En effet, après le premier jet, chaque classe a bénéficié de textes de références à chaque étape, lui permettant d'améliorer son incipit, le corps même de sa production, puis son excipit.

Cependant, deux différences majeures ont pu être observées entre ces deux classes. Tout d'abord, les élèves de la classe de cinquième ont dû rédiger individuellement, contrairement à la classe de quatrième.

Enfin, il ne leur a pas été proposé d'interactions entre pairs, leur permettant d'améliorer leurs productions comme à l'autre classe. En revanche, ces élèves de cinquième ont été aidés par les annotations que j'inscrivais sur leurs feuilles pour chacun des jets présentés. Par contre, ces annotations ont été effectuées uniquement pour l'avant dernier jet des groupes de quatrième. Mais, seuls les derniers jets ont été notés pour ces deux classes avant l'élaboration des recueils.

Un tableau de synthèse permet de récapituler les éléments essentiels des deux séquences d'apprentissage :

Classes	Cinquième	Quatrième
Supports	Recueil de récits de voyage	Recueil de nouvelles fantastiques
Outils	-textes de référence - grilles de relecture -exercices en étude de la langue (attributs du sujet, description physique et morale, description de lieux)	-vidéo <i>The black Hole</i> -textes de référence - grilles de relecture -exercices en étude de la langue (modalisation, champ lexical de la peur, connecteurs spatio-temporels)
Modalités de travail	Productions écrites individuelles	Productions écrites en dyades (13) et triade (1)

Tableau 1 : Récapitulatif des séquences de cinquième et quatrième

4.3 Outils d'analyse

Les outils d'analyse permettant de vérifier les hypothèses émises en amont sont multiples et ont permis de recueillir des données plus ou moins précises sur l'engagement réel des élèves dans l'apprentissage de l'écriture d'un texte long. Dans un premier temps, cette étude exploratoire emprunte une approche qualitative car elle permet une observation directe des attitudes et comportements des élèves de cinquième et de quatrième. La collecte d'informations s'est effectuée par la prise de notes continue, directe, la plus exhaustive et chronologique possible. On conserve alors, la trace de l'attitude et du comportement adopté par chaque élève à un moment donné. Ainsi, face à la tâche d'écriture longue qui leur était proposée, les éléments suivants ont été observés pour les deux classes :

- l'attention des élèves ;
- la pertinence des questions posées à l'enseignante ;
- la sollicitation de l'enseignante ;
- la vitesse d'exécution de la tâche ;
- l'utilisation volontaire des outils d'aide (dictionnaires, textes, grilles de relecture, ...)

- le développement de stratégies d'évitement de la tâche car certains élèves ont tendance à vouloir se soustraire à l'activité imposée.

Les éléments suivants ont été observés spécifiquement pour la classe de quatrième :

- les échanges oraux entre les élèves lors du travail en collaboration (dyades et triade) ;
- les interactions entre les élèves de la classe pour relever les incohérences et ambiguïtés dans les productions et les améliorer grâce aux conseils bienveillants des pairs.

Ces attitudes et comportements, s'ils sont récurrents, visent *a posteriori* à établir des catégories permettant de mieux appréhender la motivation des élèves. Les comportements-cibles sont répertoriés et classés afin d'être analysés en fonction des acteurs, des interactions et du contexte. Il s'agit donc de dégager un modèle de comportement s'appuyant sur la qualité motivationnelle des activités d'apprentissage proposées au sujet.

Dans un deuxième temps, cette étude exploratoire emprunte une approche quantitative, dans la mesure où elle permet d'établir une estimation chiffrée de l'engagement de ces mêmes élèves dans leurs apprentissages de l'écriture. Deux outils d'observation sont utilisés. Tout d'abord, l'évaluation finale des productions écrites, pour laquelle une grille d'évaluation dédiée à chaque classe (annexe 3) permet de vérifier si la production respecte tous les critères caractérisant, d'une part le récit de voyage, et d'autre part, la nouvelle fantastique. Ces productions sont volontairement évaluées grâce à des appréciations¹² permettant aux élèves de situer leur niveau de compétences et non pas par des notes.

Ensuite, un sondage réalisé à partir de questionnaires à choix multiples (annexe 4) - s'appuyant en grande partie sur les dix conditions pour motiver, dégagées par Roland Viau (2000) - et de deux questions ouvertes a été le dernier dispositif mis en place pour vérifier l'engagement des élèves.

Il est vrai que cet outil qui permet de recueillir des données facilement quantifiables a permis :

- de vérifier le ressenti des élèves quant à l'écriture courte et longue ;
- d'identifier les sources de leur motivation ;

Il convient maintenant d'interpréter les résultats de l'expérimentation grâce aux indicateurs de mesure de l'engagement des élèves de ces deux classes.

¹² On s'est appuyé sur les appréciations A/AR/ECA/NA pour évaluer les élèves.

5 Résultats de l'expérimentation

Ces résultats s'appuient sur l'observation directe visant à mieux comprendre les attitudes et comportements des élèves en situation d'écriture et sur une observation indirecte provenant des évaluations et des questionnaires proposés.

5.1 Résultats de l'observation directe

Après avoir répertorié les attitudes et comportements récurrents des élèves des deux classes lors de l'activité de production écrite, un classement a pu être effectué. Trois catégories semblent se distinguer :

- la première concerne les élèves qui rentrent volontiers dans l'activité et s'y engagent jusqu'à son terme ;
- la seconde relève des élèves qui rentrent également volontiers dans l'activité mais qui ne s'y engage pas complètement ;
- la troisième catégorie englobe les élèves qui développent des stratégies d'évitement de la tâche au détriment de leurs apprentissages.

Le deuxième dispositif qui permet une observation de l'engagement des élèves s'appuie sur les évaluations des productions finales des élèves travaillant individuellement ou en petits groupes.

5.2 Résultats de l'évaluation

Les résultats des évaluations pour les deux classes (annexes 5 et 6) sont présentés dans les diagrammes circulaires ci-dessous. Nous rappelons que les productions des élèves n'ont été notées qu'au bout de plusieurs jets et après avoir été annotées lors de l'avant dernier jet par l'enseignante.

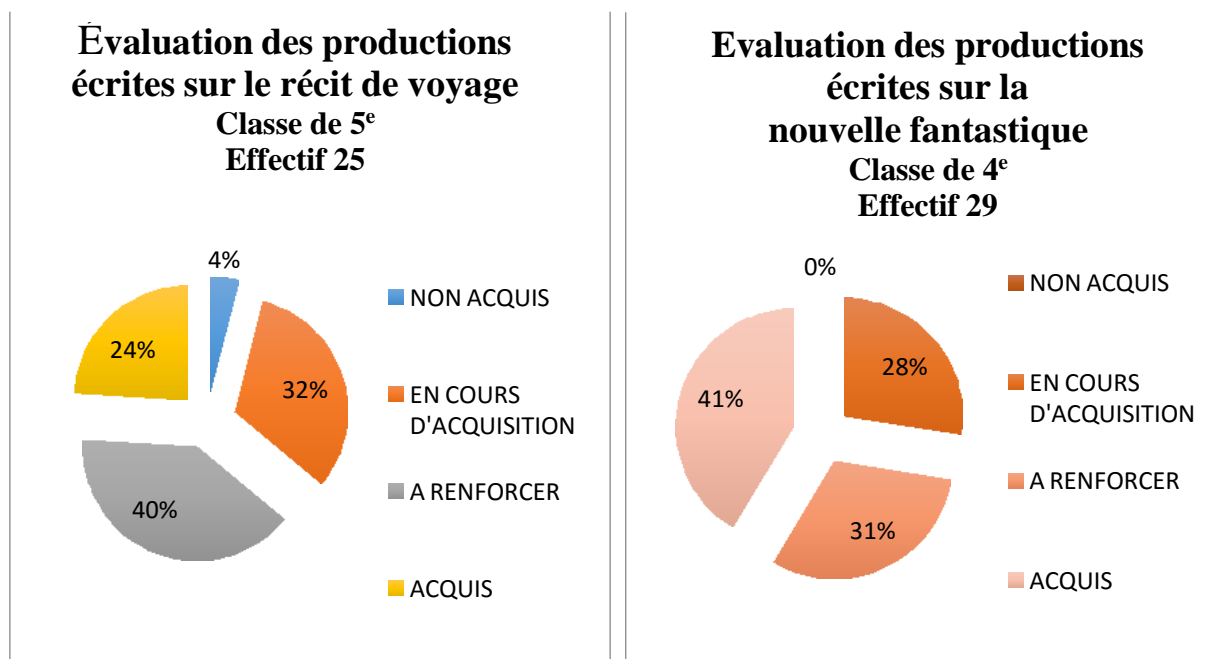


Figure 1 : Evaluation des productions écrites des élèves de cinquième et quatrième

En regardant de plus près ces résultats, on constate que la classe de quatrième semble avoir mieux réussi à produire un travail respectant les critères retenus pour la nouvelle fantastique. En effet, 41% des élèves ont eu une appréciation correspondant à une note comprise entre 16 et 20. De plus, aucun élève de cette classe n'a obtenu de note très inférieure à la moyenne alors que cela a été le cas pour 4% des élèves de cinquième. Une telle appréciation signifie peut-être que ces élèves se sont peu engagés dans leurs apprentissages. Nous pouvons aussi constater que 60% des élèves de quatrième et de cinquième obtiennent une note correspondant à la moyenne, alors que 68% de ces élèves se rapprochent de 16/20.

Ces données, si elles sont globalement positives, ne permettent pas toutefois de mesurer l'intensité de l'engagement des élèves. C'est pourquoi des indicateurs plus précis sont nécessaires pour mieux apprécier le ressenti des élèves et les sources de leurs motivations : les questions ouvertes et à choix multiples.

5.3 Résultats de l'observation par les questions ouvertes

Les résultats aux questions ouvertes sont présentés dans les diagrammes circulaires ci-dessous. Seules deux questions ont été posées aux élèves afin d'appréhender leur ressenti vis-à-vis de l'activité d'écriture courte ou longue. Il s'agit ici d'identifier les réponses récurrentes afin de mieux comprendre les goûts des élèves.

Aimez-vous écrire des textes courts ? Pourquoi ?

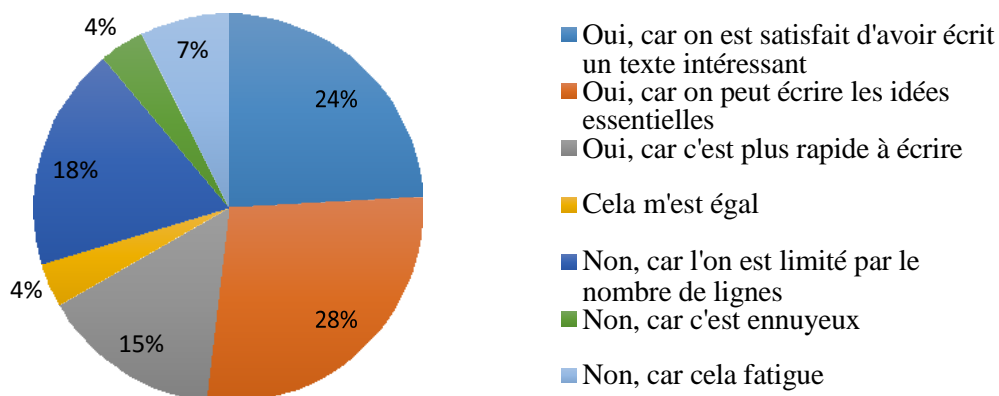


Figure 2 : Ressenti des élèves de cinquième et de quatrième sur l'écriture de textes courts

Aimez-vous écrire des textes longs ? Pourquoi ?

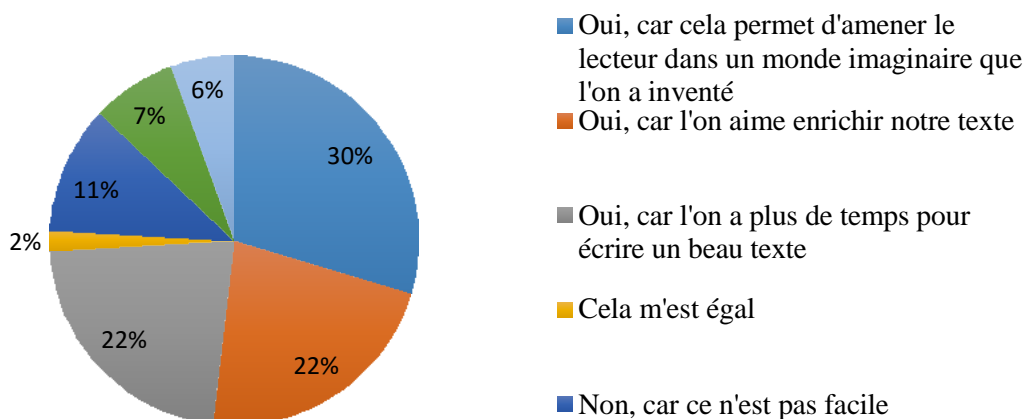


Figure 3 : Ressenti des élèves de cinquième et de quatrième sur l'écriture de textes longs

On constate tout d'abord que 67% des élèves des deux classes apprécient écrire des textes courts tandis que 74% préfèrent écrire des textes longs. On pourrait donc avancer qu'une majorité des élèves apprécie l'écriture de textes aussi bien courts que longs, avec tout de même une préférence pour les textes longs. Si on observe de plus près ces résultats, 30% des élèves de cinquième et de quatrième répondent qu'ils aiment écrire des textes longs car cela leur permet d'amener le lecteur dans un monde imaginaire qu'ils auraient inventé.

Seuls 6% des élèves semblent indifférents quant au choix des textes courts ou longs. Les autres élèves qui n'apprécient ni l'écriture de textes longs ni celle de textes courts, considèrent que c'est une activité difficile, qui ennue et fatigue.

Le dernier dispositif mis en place pour tenter de mieux comprendre l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, est le questionnaire à choix multiples.

5.4 Résultats de l'observation par les questions à choix multiples

Les résultats des questions à choix multiples sont donnés par les diagrammes en bâtons présentés ci-dessous. Il permet d'identifier les sources de la motivation des élèves des deux classes pour l'écriture de productions longues sur le récit de voyage et la nouvelle fantastique.

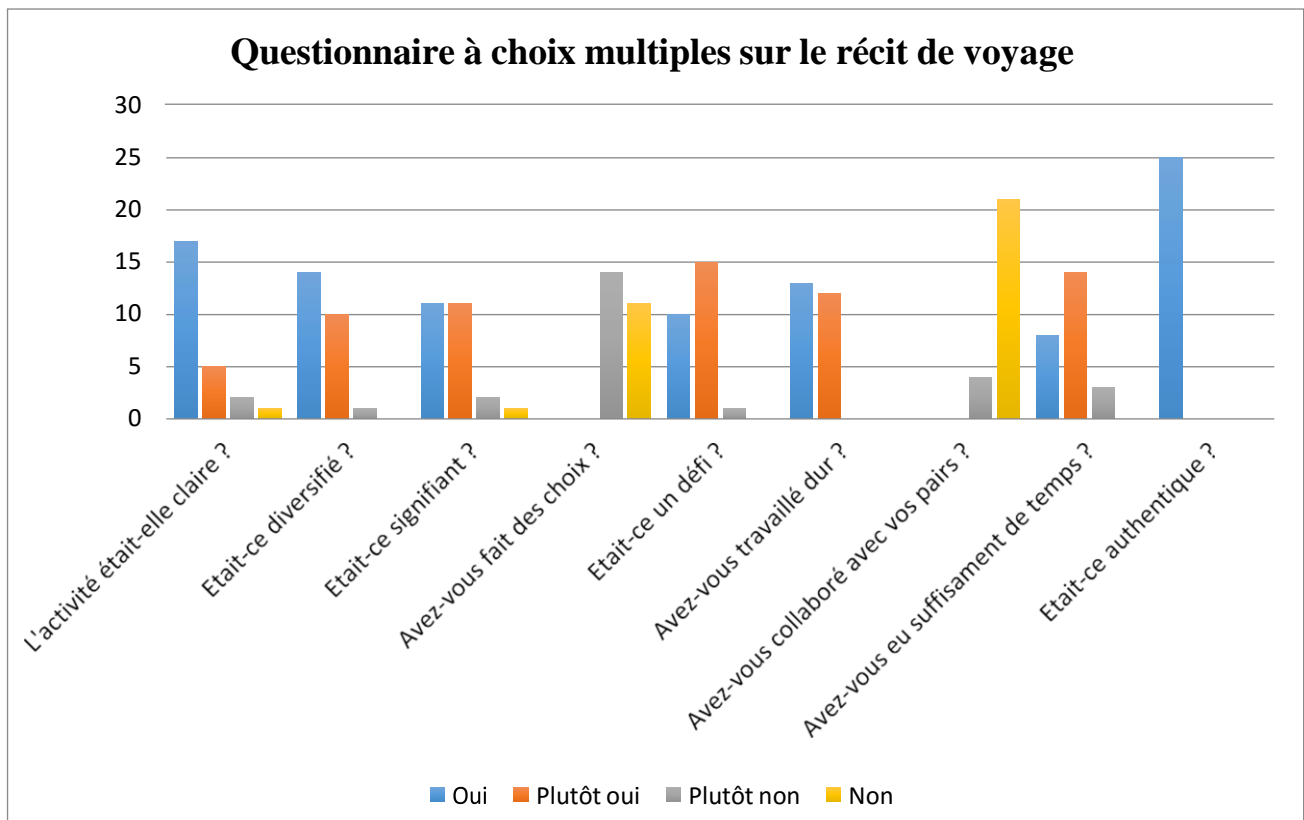


Figure 4 : Les sources de motivation des élèves de cinquième pour l'écriture d'un texte long

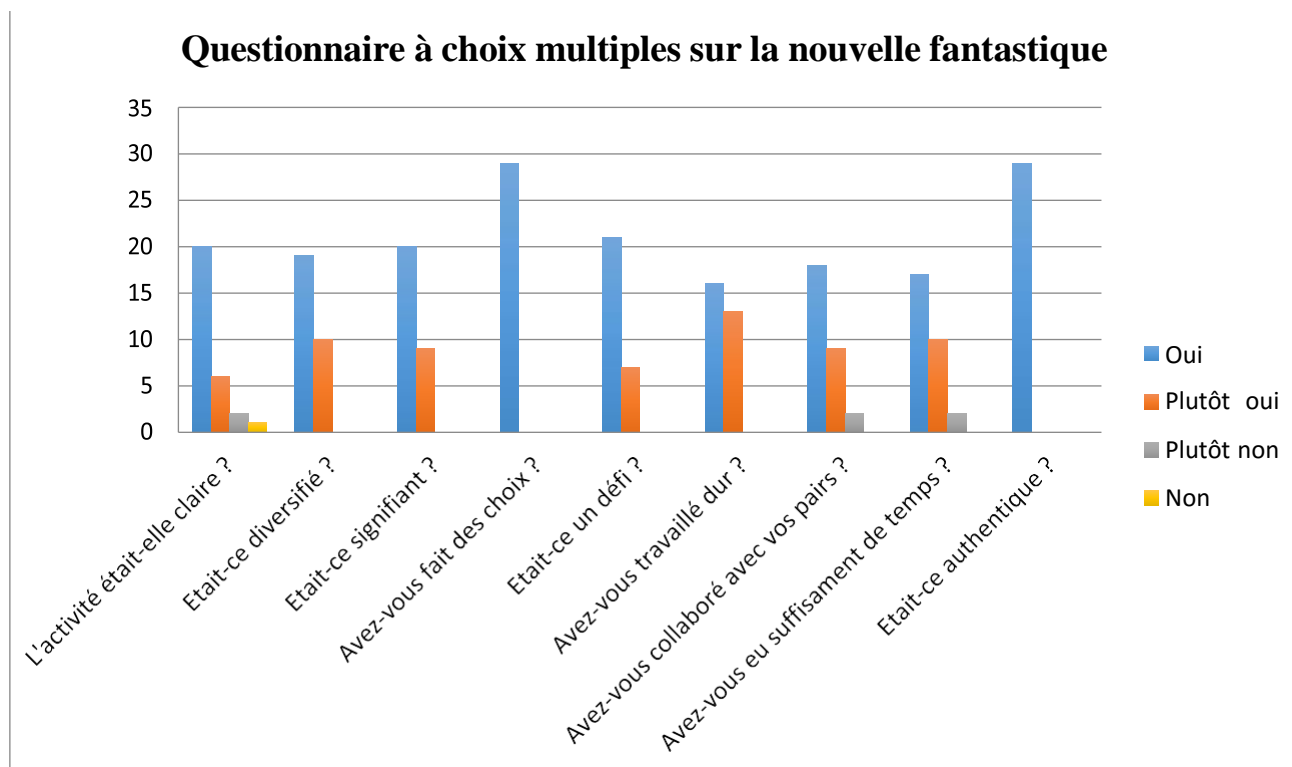


Figure 5 : Les sources de motivation des élèves de quatrième pour l'écriture d'un texte long

En observant les résultats, on constate que l'ensemble des élèves interrogés reconnaissent que leur production a un caractère authentique. En effet, les recueils élaborés à l'issue des deux séquences ont été largement diffusés dans l'établissement et auprès des parents. Par contre, les résultats des classes diffèrent beaucoup sur certaines questions concernant un potentiel défi, une collaboration avec ses pairs ou les choix effectués lors de la séquence. Ainsi, la classe de quatrième semble considérer cette activité comme un réel défi à relever. De même, de nombreux élèves de quatrième reconnaissent avoir pu collaborer avec leurs pairs et faire des choix.

Les sources de motivation pour l'écriture d'un texte long ne sont pas les mêmes pour ces deux classes à qui des variables didactiques ont été proposées.

6 Discussion

Les résultats ont montré que la mise en place d'une activité d'écriture longue motivante a porté ses fruits. En effet, tous les élèves ont achevé leurs productions écrites afin d'élaborer les recueils. De même, ce travail semble avoir été réalisé sérieusement par la plupart d'entre eux qui ont fait montre d'un engagement à toute épreuve. Par ailleurs, les productions évaluées ont obtenu des

appréciations plutôt satisfaisantes voire surprenantes. Enfin, les résultats aux questionnaires ont permis de montrer que la majorité des élèves a plus ou moins apprécié cette activité d'écriture longue, en particulier la classe de quatrième. En effet, la présentation du projet d'écriture et la marge de manœuvre laissée à ces derniers quant aux choix pédagogiques, a donné l'opportunité d'observer leurs comportements et leurs réactions. Il semble que c'est en les confrontant à des choix pédagogiques qu'ils ont été incités à prendre conscience de leurs capacités, à contrôler partiellement leurs apprentissages pour mieux s'investir. Ainsi, ils sont devenus dans une certaine mesure des acteurs responsables de leurs apprentissages au lieu d'en subir passivement les aléas. L'enthousiasme qu'ils ont manifesté a été le gage de la réussite de cette première étape. Par la suite, ces élèves ont pu faire d'autres choix durant la séquence et se sont encore plus engagés dans l'activité d'écriture. L'implication des élèves a considérablement modifié la planification de la séquence, que j'ai dû tout au long de son déroulement modifier au fil des interactions avec les élèves. Je mesure d'autant les écarts existants entre les choix didactiques et pédagogiques élaborés en amont de la séquence et la réalité du terrain.

Avec une relecture de Roland Viau (2000 : 1) relative à la motivation des élèves, on ne peut que reconnaître la responsabilité pleine de l'élève en matière d'apprentissage :

Dans les activités d'apprentissage, l'élève est l'acteur principal ; son rôle n'est pas de recevoir de l'information comme dans une activité d'enseignement [...] mais de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes [...].

Néanmoins, certains élèves au lieu de s'investir pleinement dans l'activité ont préféré développer des stratégies d'évitement de la tâche. Brigitte Rollet (2005 : 1), psychologue en Sciences de l'éducation, souligne que l'évitement ne correspond pas nécessairement à une crainte de l'échec scolaire, car elle est souvent due à des frustrations antérieures ressenties par l'apprenant en situation d'apprentissage. C'est sans doute pourquoi Barbara Mc Combs (2000 : 53) invite les enseignants à créer un climat propice aux apprentissages et à « aider les élèves à comprendre leur fonctionnement psychologique et leurs possibilités d'autocontrôle. »

Ces élèves semblent se comporter selon trois modalités :

- ils refusent de se confronter à l'obstacle et décident de ne pas produire le travail demandé en perturbant ou pas la classe,
- ils sont arrêtés ou détournés de leurs productions et dérivent vers une autre tâche qui leur paraît plus attrayante et plus facile,

- ils contournent l'obstacle et cherchent à réussir en développant des stratégies.

Cependant, ces tentatives d'évitements ne sont-elles pas tout de même un engagement des élèves ? En effet, en réalisant ces trois actions, les élèves effectuent des choix et s'engagent dans la stratégie qu'ils ont décidé d'adopter, malgré les pressions qui pourraient être exercées sur leur personne. Il est alors légitime de se demander quelle peut être la part de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans l'apprentissage de l'écrit, lorsque certains élèves ne ressentent plus de plaisir dans l'activité ou n'expriment pas le besoin d'atteindre un but précis.

Il est intéressant de constater que c'est le choix effectué par les élèves qui détermine leur engagement. La *Théorie de l'autodétermination* prend ici tout son sens dans la mesure où c'est la liberté laissée aux élèves dans la classe qui permet de susciter leur motivation pour l'activité d'écriture. La pédagogie de projet mise en œuvre lors de ces séquences leur a permis d'en comprendre les enjeux et de conjuguer logique de l'action et apprentissage. En effet, c'est la réalisation d'un produit fini d'utilité sociale qui a accru leur motivation et solidarisé le groupe classe qui partageait le même objectif : rédiger un recueil.

Ainsi les élèves ont travaillé de concert en mettant leurs compétences propres au service des autres. L'enseignante a également pris en compte la singularité de chaque élève pour que chacun puisse écrire son texte seul ou en petits groupes.

Il est vrai, cependant, que la classe de quatrième a pu effectuer des choix, collaborer et semble s'être orientée plus rapidement vers une certaine autonomie. C'est pourquoi, on pourrait avancer que leurs résultats sont meilleurs que ceux de la classe de cinquième en raison de leur plus grande motivation et de leur persistance dans l'activité d'écriture. Ces élèves de quatrième ont participé activement à la construction de leur savoir, en autonomie partielle, pour élaborer un support authentique diffusé dans le collège et auprès de leurs parents.

7 Conclusion

Bien que l'écriture longue soit chronophage et énergivore pour les élèves et les enseignants, elle est un acte gratifiant pour ceux qui s'y livrent car ces supports sont les témoins de leur engagement. Quoiqu'il en soit, dans la pratique, il est toujours étonnant de constater combien cette activité semble effrayer certains élèves et enseignants qui craignent de s'y risquer.

Le présent travail de réflexion et les hypothèses qui le sous-tendent restent toutefois partiels. Il s'agissait d'engager la discussion sur l'activité d'écriture longue en explorant quelques données facilement observables pour tenter d'identifier les facteurs qui motivent les élèves. Ainsi, les nombreuses variables introduites dans les séquences ont montré que pour un même objectif final - l'élaboration d'un recueil de textes longs - les comportements motivationnels des élèves différaient.

La question de la motivation pour l'activité d'écriture scolaire dépend de multiples facteurs externes et internes sur lesquels nous n'avons pas nécessairement pris. Cependant, il semble qu'en proposant des activités authentiques aux élèves, on arrive à créer une certaine attractivité et à maintenir leur engagement.

Une telle expérience enrichit autant les élèves que l'enseignant. En réinvestissant les connaissances acquises au cours de leurs séquences, les élèves de ces deux classes ont certainement pu mesurer les enjeux qui leur permettaient de résoudre cette tâche complexe qu'est l'acte d'écrire. Il s'agissait avant tout de les rendre autonomes et de les inciter à prendre des initiatives pour mener à bien leur projet d'écriture. C'est en les encourageant à écrire et réécrire leur nouvelle fantastique et leur récit de voyage pour les améliorer qu'ils ont appris à mieux rédiger. D'ailleurs, cette exigence, dès la troisième séquence de la progression annuelle, jalonne l'année de cinquième et de quatrième, car c'est l'une des priorités du *Socle commun* de connaissances, de compétences et de culture.

Sans doute, l'un des enjeux de l'école serait de repenser les postures et l'étayage des enseignants vis-à-vis de l'activité d'écriture. Dominique Bucheton (2014 : 296) encourage tous les enseignants sur la voie du changement :

Le changement des pratiques pour faire un enseignement de l'écriture de notre temps ne peut se construire, se reconstruire, s'inventer à nouveau que collectivement. Il relève d'une responsabilité et d'une volonté plurielles.

Ce changement réside probablement, comme le souligne encore Dominique Bucheton (2014 : 17), dans la formation des enseignants qui devrait inclure des activités d'écriture longue, permettant de « refonder l'enseignement de l'écriture ».

Bibliographie

Ouvrages, et articles

Alexandre, D. (2010). *Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner*. France, Italie : ESF éditeur.

Barré-de-Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Bernardin, J. (2002). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Cahors, France : Retz.

Bordallo, I. et Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. France : Hachette éducation.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. France : Retz.

Carré, P. et Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.

Charmeux, E. (2016). *Réconcilier les enfants avec l'écriture. Entrer dans l'écrit*. Paris : ESF éditeur.

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presse Universitaire de France.

Jolibert, J. (1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette

Mc Combs, B. et Pope, J. (2000). *Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre*. Paris : De Boeck Université.

Meirieu P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.

Poliat, A. et Péliissier, A. (1998). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Paris : Delachaux et Niestlé.

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

Schneider, J.-B. (2010). *Projet écrire*. Allemagne : Accès Editions.

Smets, P. (2010). *Ecrire pour apprendre à écrire. Pistes de réflexion et d'actions pour les 8/14 ans*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Tauveron, C. et Seve P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Paris : Hatier.

Viau R. (2003). *La motivation en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Sites web et documents dans internet

Deci, E. et Ryan, R. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Repéré à <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>. Consulté le 16/02/2017.

Le Chanois, J.-P. (1949). Extrait du film *L'école buissonnière*, inspiré de la vie de Célestin Freinet. Repéré à http://www.dailymotion.com/video/x7umk8_1-ecole-buissoniere_shortfilms. Consulté le 08/05/2017.

Fournier, M. (2011). *Les théories de la motivation. Pourquoi apprendre ? Magazine Sciences humaines*. Repéré à https://www.scienceshumaines.com/les-theories-de-la-motivation_fr_27737.html. Consulté le 12/04/ 2017.

Rollet, B. (2005). *Cahiers pédagogiques N° 300. Ceux qui sont forts en évitement d'effort*. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ceux-qui-sont-forts-en-evitement-d-effort>. Consulté le 10 /04/2017.

Viau, R. (2000). *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticale>. Consulté le 14/02/2017.

Vibert, A. (2011), *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Repéré à http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-1. Consulté le 28/11/2016.

Annexes

ANNEXE 1

SEQUENCE 3	FICHE SEQUENCE		Cycle IV (4 ^{ème})
	Elaborer un recueil de nouvelles fantastiques		
	THEME Regarder le monde, inventer des mondes.	QUESTIONNEMENT La fiction pour interroger le réel.	Effectif : 29 élèves
COMPETENCES DE FIN DE CYCLE			
En réponse à une consigne d'écriture, produire un écrit d'invention s'inscrivant dans un genre littéraire du programme en s'assurant de sa cohérence et en respectant les principales normes de la langue écrite.			
CONNAISSANCES ET COMPETENCES ASSOCIEES			
<p>-Découvrir des œuvres et des textes narratifs relevant de l'esthétique réaliste ou naturaliste.</p> <p>-Comprendre quelles sont les ambitions du roman réaliste ou naturaliste au XIX^e siècle en matière de représentation de la société.</p> <p>-Comprendre comment le récit fantastique, tout en s'inscrivant dans cette esthétique, interroge le statut et les limites du réel.</p> <p>-S'interroger sur la manière dont les personnages sont dessinés et sur leur rôle dans la peinture de la réalité.</p>			
OBJECTIF GENERAL			
Ecrire une nouvelle fantastique.			

SEANCES DUREE	OBJECTIFS SPECIFIQUES	ACTIVITES	SUPPORTS
1 (45 min)	Inventer une nouvelle fantastique.	*Réalisation du 1 ^{er} jet du récit en dyades et triade. Consigne : « Rédiger en une trentaine de lignes, le premier jet de votre nouvelle fantastique à partir du personnage principal retenu : Alex Parrish. »	Brouillon
2 (45 min)	Découvrir les fonctions du récit fantastique.	*Les élèves émettent des hypothèses sur ce qu'ils s'attendent à voir dans cette courte vidéo. *Répondre à la question suivante à l'écrit après avoir visionné la vidéo : Qu'est-ce que « le trou noir » ? *Lecture des productions des élèves. *Elaboration de la synthèse en dégagant l'une des caractéristiques du fantastique.	Courte vidéo de 2'49 : « The black hole », Nicola Doring et Claire James.
3 (45 min)	Découvrir une nouvelle fantastique.	*Lecture magistrale (les élèves n'ont pas le texte sous les yeux). *Les élèves racontent ce qu'ils ont compris de l'histoire. *Activités différenciées en fonction des groupes de besoin : 1) Représenter schématiquement la scène. 2) Encadrer la partie du texte qui fait intervenir le fantastique et écrire en quoi la situation proposée est un élément fantastique. *Présentation des activités réalisées.	Nicolai Gogol, « Le nez », 1835.
4 (45 min)	Analyser l'incipit d'une nouvelle fantastique.	*Lecture silencieuse de l'extrait. *Activité en petits groupes : Relever les éléments qui en font un début de récit réaliste. *Mise en commun du travail réalisé par les groupes. *Elaboration d'une synthèse collective.	Guy de Maupassant, « Une étrange demande », « Apparition », 1883. Pages 158 et 159
5 (45 min)	Améliorer l'incipit de sa nouvelle fantastique.	*Elaborer une grille d'écriture. *Améliorer son 1 ^{er} jet en dyades et triade. *Auto-évaluation puis évaluation entre pairs en fonction des critères retenus dans la grille d'écriture.	1 ^{er} jet
6 (45 min)	Analyser la mise en place d'un cadre spatio-temporel propice au fantastique.	*Lecture silencieuse des 3 extraits et découverte des documents iconographiques. *Renseigner un tableau en petits groupes à partir des documents proposés avec les lieux, le moment de la journée et les conditions météo.	- Guy de Maupassant, (extrait), « Apparition », 1883

		<p>*Mise en commun du travail des différents groupes.</p> <p>*Renseigner individuellement son tableau après avoir effectué la correction.</p> <p>*Elaboration d'une synthèse collective.</p>	<p>-Guy de Maupassant, « La morte » (extrait), 1887</p> <p>- H. P. Lovecraft, « Je suis d'ailleurs » (extrait), 1921</p> <p>-Caspar David Friedrich, « L'arbre aux corbeaux », vers 1822.</p> <p>-William Degouve de Nuncques, « Nocturne au parc royal de Bruxelles », 1897</p>
7 (45 min)	Etudier l'expression de la peur dans un récit fantastique.	<p>*Lecture des 3 extraits.</p> <p>*Activité en petits groupes : Repérer le champ lexical de la peur et les manifestations physiques causées par la peur dans ces extraits.</p> <p>* Mise en commun</p> <p>*Elaboration de la synthèse</p>	<p>- Maupassant, « Une rencontre mystérieuse » (extrait), « Apparition », 1883</p> <p>-Théophile Gautier, « La cafetière » (extrait), 1831.</p> <p>-Maupassant, « Le Horla » (extrait), 1887.</p>
8 (45 min)	Analyser les procédés qui permettent de modaliser une phrase.	<p>*Rituels sur le champ lexical de la peur (jeu).</p> <p>*Lecture silencieuse puis orale des deux versions du texte de A. Horowitz.</p> <p>*Répondre à un questionnaire oral sur ces deux textes.</p> <p>*Elaborer la synthèse.</p> <p>*Effectuer des exercices sur les modalisateurs.</p>	<p>-A. Horowitz, « La photo qui tue », Ed. Le livre de poche jeunesse, 2007</p> <p>-Texte didactisé de A. Horowitz</p> <p>-Exercices photocopiés sur la modalisation.</p>
9 (45 min)	Améliorer le cadre spatio-temporel et l'élément fantastique suscitant la peur dans sa nouvelle.	<p>*Rituels sur le champ lexical de la peur (jeu).</p> <p>*Elaborer une grille d'écriture.</p> <p>* Améliorer son 1^{er} jet en dyades et triade.</p> <p>*Auto-évaluation puis lecture de productions en vue de les améliorer grâce aux remarques bienveillantes des camarades.</p> <p>*Amélioration de son récit en binômes.</p>	1 ^{er} jet
10 (45 min)	Analyser la chute d'une nouvelle.	<p>*Rituel sur le champ lexical de la peur (jeu).</p> <p>*Lecture de l'extrait.</p> <p>*Activité : Identifier l'expression du mystère dans cet extrait.</p> <p>*Elaboration collective de la synthèse.</p>	Maupassant, « Une hallucination » (extrait), « Apparition », 1883
11 (45 min)	Améliorer la chute de sa nouvelle fantastique.	<p>*Elaborer une grille d'écriture.</p> <p>* Améliorer son 1^{er} jet en dyades et triade.</p> <p>*Auto-évaluation puis lecture de productions en vue de les améliorer grâce aux remarques bienveillantes des camarades.</p> <p>*Amélioration de son récit (13 dyades et 1 triade).</p>	1 ^{er} jet
12 (2X45 min)	Améliorer sa nouvelle fantastique.	<p>*Amélioration du récit en tenant compte de toutes les caractéristiques de la nouvelle fantastique.</p> <p>Travail en dyades et triade.</p> <p>*Auto-évaluation, lectures et échanges des productions, commentaires et annotations de l'enseignante en fonction des critères retenus dans la grille d'écriture.</p>	Tous les jets

*Evaluation finale des productions des groupes.

*Elaboration du recueil numérique et papier à partir des productions des groupes.

Prolongement : Compte-rendu sur la nouvelle fantastique « Le veston ensorcelé », Dino Buzatti.

ANNEXE 2

SEQUENCE 3	FICHE SEQUENCE		Cycle IV (5 ^{ème})
	Elaborer un recueil de récits de voyages		
	THEME Se chercher, se construire	QUESTIONNEMENT Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ?	Effectif : 25 élèves
COMPETENCES DE FIN DE CYCLE			
En réponse à une consigne d'écriture, produire un écrit d'invention s'inscrivant dans un genre littéraire du programme en s'assurant de sa cohérence et en respectant les principales normes de la langue écrite.			
CONNAISSANCES ET COMPETENCES ASSOCIEES			
-Découvrir diverses formes de récits d'aventures, fictifs ou non, et des textes célébrant les voyages. -Comprendre les motifs de l'élan vers l'autre et l'ailleurs et s'interroger sur les valeurs mises en jeu. -S'interroger sur le sens des représentations qui sont données des voyages et de ce qu'ils font découvrir.			
OBJECTIF GENERAL			
Ecrire un récit de voyage.			

SEANCES DUREE	OBJECTIFS SPECIFIQUES	ACTIVITES	SUPPORTS
1 (45 min)	Inventer un récit de voyage à partir d'une image.	Réalisation individuelle du 1 ^{er} jet du récit. Consigne : « <i>Vous arrivez sur des terres inconnues. Sélectionnez une des illustrations et racontez en une vingtaine de lignes ce que vous découvrez comme si vous étiez un explorateur du XVI^e siècle.</i> »	Illustrations Brouillon
2 (45 min)	Comprendre l'enjeu du journal de bord.	*Découverte des caractéristiques du journal de bord en analysant la lettre adressée aux souverains espagnols dans laquelle C. Colomb explique pourquoi il souhaite tenir un journal de bord. *Synthèse sur le journal de bord.	Photocopies : -« Cap sur le nouveau monde » Manuel Belin p 16 -« le journal de bord » Manuel Belin p 27
3 (2X45 min)	Découvrir l'autre à partir d'un journal de bord.	*Lecture magistrale du texte (les élèves n'ont pas le texte sous les yeux) *Lecture individuelle *Activités différenciées proposées par groupes de besoins : 1) Faire une représentation (schéma ou dessin) des personnages décrits dans ce texte. 2) Surligner en rose les éléments de description physique et en vert, les éléments de description morale des indigènes. 3) Identifier les mots ou groupes de mots se rapportant à chacun des personnages du texte (C. Colomb, indigènes) 4) Comparer le texte et la gravure de Théodore de Bry en répondant aux questions suivantes :	Manuel p 22 et 23 « Nouvelles terres à l'horizon ! » Photocopie du texte pour les activités de repérage.

		<ul style="list-style-type: none"> -Quels points communs voyez-vous entre l'image et le texte ? -Comment apparaissent les relations entre les européens et les indigènes ? *Présentation des activités réalisées par les différents groupes. *Elaboration de la synthèse 	
4 (2X45 min)	Connaître les attributs du sujet.	<ul style="list-style-type: none"> *Analyse de phrases extraites du texte pour identifier l'attribut du sujet. *Repérage de phrases contenant des attributs du sujet dans le texte. *Invention de phrases contenant des attributs du sujet. *Elaboration de la synthèse. *Exercices d'entraînement. 	Manuel p 22 et 23 « Nouvelles terres à l'horizon ! »
5 (45 min)	Réaliser le portrait d'un personnage.	<ul style="list-style-type: none"> *Rituels sur l'attribut du sujet. (5 min) *Elaboration d'une grille d'écriture. *Amélioration du 1^{er} jet : description physique et morale des indigènes. *Auto-évaluation *Annotations 	1 ^{er} jet
6 (2X45 min)	Découvrir des descriptions du Nouveau Monde.	<ul style="list-style-type: none"> *Rituels sur l'attribut du sujet. (5 min) *Lecture magistrale du premier texte (les élèves n'ont pas le texte sous les yeux) afin de renseigner une fiche succinctement (qui ? quoi ? Où ?) Idem pour le 2^{ème} texte. *Lecture individuelle des 2 textes. *Activités différenciées proposées par groupes de besoins : 1) Faire une représentation (schéma ou dessin) de l'un des lieux décrit dans ces textes. 2) Lister ce que C. Colomb a découvert sur l'île et dire à quoi chacune de ces découvertes pourrait « être profitable ». 3) Rédaction : Montrez en quoi la description de ces lieux est méliorative. (émerveillement des sens/fascination) 4) Identifier les points communs entre les textes et un court extrait de « La Genèse » (texte écho). *Présentation des activités réalisées par les différents groupes. *Elaboration de la synthèse 	Photocopies : « Un paysage enchanteur » p 20 et 21 du manuel Belin. « A la recherche du paradis terrestre » p 31 du manuel Magnard.
7 (45 min)	Réaliser la description d'un lieu inconnu.	<ul style="list-style-type: none"> *Elaboration d'une grille d'écriture. *Amélioration du 1^{er} jet : description du lieu inconnu. (à partir de l'image choisie lors du 1^{er} jet) *Auto-évaluation *Annotations des productions. 	1 ^{er} jet

8 (2X45 min)	Améliorer son récit de voyage.	*Elaboration d'une grille d'écriture en tenant compte des caractéristiques du journal de bord. *Amélioration du récit à partir de l'image choisie lors du 1 ^{er} jet et en y intégrant les descriptions des indigènes et des lieux réalisées. *Auto-évaluation *Annotations des productions.	Tous les jets
--------------------	--------------------------------	--	---------------

Evaluation

Dernier jet du récit de voyage de chaque élève.

Elaboration du recueil numérique et papier à partir des productions.

ANNEXE 3

GRILLE D'EVALUATION POUR LA NOUVELLE FANTASTIQUE	OUI	NON
Le récit est à la 1 ^{ère} ou 3 ^{ème} personne du singulier		
Le texte comprend environ 40 lignes		
Présentation du/des personnage(s)		
Le récit est ancré dans la réalité		
Présentation d'un cadre spatio-temporel propice au fantastique		
Introduction d'un élément surnaturel		
Utilisation du champ lexical de la peur et de ses manifestations physiques		
Utilisation de la modalisation		
La nouvelle s'achève sur une incertitude		

GRILLE D'EVALUATION POUR LE RECIT DE VOYAGE	OUI	NON
Le récit est à la 1 ^{ère} personne du singulier		
Le récit comprend environ 30 lignes		
Le récit est adressé aux souverains qui ont envoyé l'explorateur en mission		
L'explorateur exprime son point de vue et rend compte des découvertes et des péripéties de son voyage		
L'explorateur transmet son émerveillement		
Insertion de la description physique et morale des Indigènes		
Insertion de la description méliorative de la faune et de la flore de ce Nouveau Monde		
Utilisation de comparaisons entre les éléments connus et inconnus		
Utilisation d'hyperboles		
L'explorateur porte un regard intéressé sur ce Nouveau Monde		

ANNEXE 4

Répondez aux questions suivantes :

Aimez-vous écrire des textes courts ? Pourquoi ?
Aimez-vous écrire des textes longs ? Pourquoi ?

Cochez la bonne case :

Trouvez-vous ...	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
... que l'activité d'écriture vous a été suffisamment expliquée pour que vous sachiez comment vous y prendre ?				
... qu'elle a exigé que vous accomplissiez différentes tâches ?				
... qu'elle avait un rapport avec ce qui vous intéresse ?				
... que vous avez pu faire des choix pour l'activité d'écriture ?				
... qu'elle était un défi à relever ?				
... que vous avez dû travailler dur pour réussir à écrire votre texte ?				
... que vous avez pu collaborer avec vos camarades pour écrire et améliorer votre production ?				
... que vous avez eu suffisamment de temps pour faire un bon travail ?				
... que le recueil a été suffisamment diffusé ?				

ANNEXE 5

Production de Théo sur le récit de voyage

Le 25 avril 1501,

Cela faisait déjà plus de soixante jours que nous étions en mer quand j'aperçus au loin une île. Elle avait une forme bizarre car elle ressemblait un peu à un oiseau. L'un des côtés de l'île était plat alors que l'autre était montagneux et plus vert. Je ne savais pas encore si elle était habitée, mais je décidai d'y accoster car nous manquions d'eau et de nourriture. En approchant du rivage, je vis un paysage magnifique. Le sable était d'une blancheur incroyable et l'eau d'un bleu turquoise exceptionnel. En face de nous se trouvait une forêt luxuriante. Il y avait des arbres de toutes sortes que je n'avais jamais vus. Certains étaient incroyablement grands et majestueux. L'un d'eux produisait même des fruits étoilés. Il y avait aussi des fleurs éblouissantes et des fruits exotiques de mille couleurs, beaux comme le soleil en été. Des centaines de cascades et des bassins brillaient de mille feux. Les animaux qui peuplaient la forêt étaient vraiment nombreux et beaucoup d'entre eux m'étaient inconnus. Des oiseaux multicolores volaient à reculons, et des espèces de serpents munis de pattes rampaient plutôt vite. Les habitants de cette île nous apparurent comme dans un mirage. C'était des Indigènes qui vivaient entièrement nus. Ils étaient bien faits. Les hommes étaient musclés et avaient une démarche vive. Les femmes portaient leurs enfants sur le dos. Ils avaient tous les cheveux longs, et une frange cachait un peu leur front large. Leur visage était de forme ovale et leurs yeux pétillaient. Ils nous ont très bien accueillis, nous ont offert de la nourriture et de l'or. En échange, nous leur avons donné des vêtements qu'ils ont observés sous tous les angles avant de les essayer. J'ai décidé de rester sur cette île quelques jours et j'ai découvert que ces Indigènes étaient curieux et intelligents. Ils fabriquaient leurs outils avec du bois ou avec la corne des animaux et s'organisaient pour trouver tout ce qui leur fallait sur l'île. Ils vivaient très simplement et en parfaite harmonie sur l'île.

Mon cher roi, je tiens à vous remercier de m'avoir permis de découvrir une si belle île. Je peux vous dire que la beauté de sa faune et de sa flore, la gentillesse de ses habitants et son or font d'elle une île absolument merveilleuse. Je suis sûr que l'on pourrait exploiter toutes ses richesses.

Paolo De Spira

ANNEXE 6

Production de Stélaïne et Coralie

Le monde parallèle

Je m'appelle Alex Parrish, alias Lily Pringston et je travaille au FBI.

Aujourd'hui, c'est le 16 juin 2016. Je décide de rendre visite à mon grand-père, qui je l'espère, m'apportera des renseignements sur mes parents. J'arrive enfin chez lui ! Il fait une chaleur étouffante ! Cela me rappelle des souvenirs d'enfance, quand je jouais dans les champs et m'occupais des animaux de la ferme. J'entre et le surprend qui mange un épi de maïs. Je commence tout juste à lui poser des questions, quand je remarque son regard livide, sa peau pâle et ses mains tremblantes posées sur son torse. Puis, il tombe de sa chaise ! Affolée, j'appelle les pompiers qui le conduisent à l'hôpital. Là-bas, l'attente est vraiment longue... Je m'apprête à sortir prendre un bol d'air quand un médecin m'arrête pour me donner le diagnostic. Il m'annonce alors que mon grand-père est atteint d'un cancer cérébral, et que je dois lui trouver des médicaments que l'on ne peut trouver qu'à Quantico.

Je m'en vais donc au pas de course à la gare. Arrivée là-bas, un homme me donne un papier et s'en va en courant. Sur ce papier figure un code. Etonnée, je décide de le lire à haute voix et de le mémoriser. Attendant le train sur le quai, je ne cesse de répéter ce code et de revoir ces images dans ma tête. Bizarrement, cet homme a une tâche de naissance au niveau du cou, tout comme moi. Tout ceci m'intrigue ! Je m'apprête à rentrer dans ce train, quand une violente déflagration me projette à quelques mètres de là. Je reviens à moi, les oreilles bourdonnantes, et observe autour de moi les personnes blessées, les débris, les enfants coincés et la fumée épaisse. Je réalise finalement que j'ai assisté à une explosion. Cependant, je ne suis ni blessée, ni sale. J'essaie de sauver quelques personnes, quand la police arrive accompagnée du SAMU. Un policier se dirige vers moi et m'interroge. Il m'emmène au commissariat pour approfondir l'interrogatoire. Il m'isole dans une salle lugubre, comprenant une table et deux chaises. Je patiente seule pendant une vingtaine de minutes, puis, il revient et déclare que je suis responsable de cette explosion. On m'emmène sur le champ en garde à vue. Je patiente très longtemps et finis par m'endormir sur une chaise dans un coin sombre de ma cellule.

Tout à coup, je me réveille en sursaut, et remarque des traces étranges sur ma peau. Elles ressemblent à un long texte. J'ai beau essayer d'effacer ces traces, mais elles deviennent de plus en plus foncées et bleues. Paniquée, j'appelle à l'aide, mais personne ne vient m'aider. Quelques heures plus tard, un homme ouvre ma cellule et me chante les paroles suivantes : « Libérée, délivrée, je suis venu vous sauver ! ». Confuse, je sors de ma cellule et m'apprête à partir quand je remarque que l'homme qui m'a délivré est le même qui m'a donné le papier à la gare. Je passe devant lui et nos tâches s'illuminent. Dans la voiture, il m'annonce que nous sommes frère et sœur, mais je remarque que quelque chose le perturbe.

Sa tâche devient verte, ses cheveux se hérissent et il freine brusquement. Tout à coup, une lumière rouge se dresse au-dessus de la voiture et nous aspire dans un endroit inconnu. Je me retrouve agenouillée face à une femme aux longs cheveux bruns, aux yeux couleur de braise, et portant une robe bleue. Son regard me terrifie, j'ai des sueurs froides et mes dents s'entrechoquent. Mon frère est aux côtés de cette jeune femme. Je comprends alors que c'est elle qui l'a envoyé. Elle me dit : « Bonsoir, numéro 5643. » Constatant mon étonnement, elle demanda : « Ton grand-père ne t'a donc rien dit ? ». C'est ainsi qu'elle me dévoile alors toute mon histoire. Elle m'explique qu'autrefois, les sorciers et les démons ne s'entendaient pas. Mais qu'un jour, alors qu'elle se promenait dans la forêt, elle avait soigné mon grand-père grâce à ses pouvoirs. Ce dernier est devenu son mari et ils ont eu un garçon qui était mon père. Je n'en reviens pas ! Tout ceci ne peut être vrai ! Est-elle réellement ma grand-mère ?

Soudain, je remarque un mouvement étrange ! Une lumière violette apparaît au sol. Je suis cette lumière des yeux, puis me retrouve à nouveau chez mon grand-père, à l'endroit même où il mangeait son maïs. En voyant ma surprise, il me demande si tout va bien. Il est en parfaite forme et semble de bonne humeur. Je préfère donc ne pas lui parler de cette drôle d'expérience afin de ne pas passer pour folle.

Aujourd'hui encore, je m'interroge sur ce qui s'est vraiment passé ce jour-là. De plus, je n'ai jamais plus revu ceux qui prétendaient être mon frère et ma grand-mère. D'ailleurs, ai-je rêvé ou pas ?

Table des annexes

Annexe 1 : Séquence d'apprentissage pour la classe de quatrième	41
Annexe 2 : Séquence d'apprentissage pour la classe de cinquième	43
Annexe 3 : Grilles d'évaluation	46
Annexe 4 : Questionnaire à choix multiples	47
Annexe 5 : Production d'un élève de cinquième sur le récit de voyage	48
Annexe 6 : Production d'un groupe d'élèves de quatrième sur la nouvelle fantastique	49

Table des cartes, graphiques, tableaux et illustrations dans le texte

Schémas

1. Présentation de l'activité du sujet écrivant	8
2. Reformulation du premier modèle récursif simplifié sur la rédaction de Hayes et Flower	12
3. Reformulation des deux types de motivation selon Carré et Fenouillet	

Tableau

1. Récapitulatif des séquences de cinquième et quatrième	28
--	----

Figures

1. Evaluation des productions écrites des élèves de cinquième et quatrième	31
2. Ressenti des élèves de cinquième et de quatrième sur l'écriture de textes courts	32
3. Ressenti des élèves de cinquième et de quatrième sur l'écriture de textes longs	32
4. Sources de motivation des élèves de cinquième pour l'écriture d'un texte long	33
5. Sources de motivation des élèves de quatrième pour l'écriture d'un texte long	34

Table des matières

Remerciements	1
Liste des abréviations communes	2
1 Introduction.....	4
2 Objet d'étude.....	7
2.1 Écrire : un acte complexe qui freine les apprentissages ?	7
2.1.1 La complexité de l'écriture scolaire	7
2.1.2 Quels sont les obstacles à l'écriture scolaire ?.....	9
2.2 Faire émerger les théories de l'écriture : intérêts et limites	11
2.2.1 Le modèle de la rédaction.....	11
2.2.2 Le modèle des types de textes et processus rédactionnels.....	12
2.2.3 Le modèle des ateliers d'écriture et de la production de textes littéraires	14
2.2.4 Le modèle culturel du sujet-écrivain	14
2.3 Mobiliser les élèves dans leurs apprentissages de l'écriture longue	16
2.3.1 La motivation extrinsèque	17
2.3.2 La motivation intrinsèque.....	18
2.3.3 L'autodétermination et l'autonomie	19
3 Cadre théorique	20
3.1 Objectifs de la recherche	20
3.2 Problématique et faisceau de questions	20
3.3 Hypothèses.....	20
4 Le cadre méthodologique	21
4.1 Présentation des classes concernées par l'expérimentation	21
4.2 Outils d'observation.....	23
4.2.1 Historique du projet.....	23
4.2.2 Présentation des supports de travail.....	25
4.3 Outils d'analyse.....	28
5 Résultats de l'expérimentation	30
5.1 Résultats de l'observation directe.....	30
5.2 Résultats de l'évaluation.....	30
5.3 Résultats de l'observation par les questions ouvertes.....	31
5.4 Résultats de l'observation par les questions à choix multiples	33

6 Discussion34
7 Conclusion37
Bibliographie.....39
Annexes.....41
Table des annexes51
Table des illustrations51
Table des matières52
Résumé.....54

Résumé

L'écriture est une activité complexe qui requiert une infinité d'actions et de paramètres. C'est une activité codifiée qui permet de produire du sens et articule de multiples compétences utilisées conjointement. Véritable processus de résolution de problèmes, elle nécessite un apprentissage-enseignement réel afin d'éloigner les nombreux obstacles qu'elle rencontre depuis de nombreuses années. On peut se demander, à partir de l'étude de recherches récentes comment est envisagé l'apprentissage de l'écriture longue et comment peut s'opérer l'interaction entre l'enseignant, l'élève et le savoir. Il semble que c'est en plaçant l'élève au centre de ses apprentissages, en tenant compte de ses savoirs et savoir-faire, que ce dernier s'engagera dans l'activité d'écriture longue. Mais c'est surtout en lui proposant des activités authentiques ayant du sens, que l'enseignant l'encouragera à écrire. Ces écrits peuvent prendre la forme de recueils de nouvelles fantastiques et de récits de voyage, par exemple.

Les jeux de reformulation et de réinvestissement, ainsi que l'autodétermination et l'autonomie incitent les élèves à entrer librement dans l'écrit et à appréhender l'apprentissage avec plaisir. Ainsi, l'enseignant trouve-t-il le moyen de susciter et maintenir l'engagement des élèves dans les apprentissages de l'écriture longue.

Mots clés :

Apprentissage - écriture longue - motivation - plaisir - autodétermination - autonomie