

# L'évaluation des écritures créatives : pour une construction de l'élève en tant que sujet écrivant au cycle 4

Mathieu Houdant

▶ **To cite this version:**

Mathieu Houdant. L'évaluation des écritures créatives : pour une construction de l'élève en tant que sujet écrivant au cycle 4. Education. 2018. dumas-02549826

**HAL Id: dumas-02549826**
**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02549826**

Submitted on 21 Apr 2020

**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.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Nantes

UNIVERSITÉ DE NANTE

université angers

Université du Maine

**Master MEEF**

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

**Mention second degré**

# L'évaluation des écritures créatives.

## Pour une construction de l'élève en tant que sujet écrivant au cycle 4.

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

**soutenu par**

**Mathieu Houdant**

**le 25/06/2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Laëtitia Tabard, directeur de mémoire

Bruno Hubert, membre de la commission

# Sommaire du mémoire

**Sommaire** p. 2

**Introduction** p. 4

**1. Volet théorique : comment évaluer l'écriture de l'élève ?** p. 6

1.1. L'écriture créative : atouts et difficultés. p. 6

1.1.1. De la nécessité de faire de l'élève un sujet écrivant. p. 6

1.1.2. Les dangers de l'évaluation de l'écriture créative p. 8

1.1.3. Les différents modèles pour guider et évaluer l'écriture. p. 11

1.2. L'écriture à l'ère de l'évaluation par compétences. p. 15

1.2.1. Les compétences de l'écrit. p. 15

1.2.2. Différentes compétences mises en œuvre dans l'écriture. p. 19

1.2.3. La démarche de recherche. p. 21

**2. Penser des dispositifs d'écriture et d'évaluation adaptés.** p. 22

2.1. Des mises en œuvre dans l'espace de la classe. p. 22

2.1.1. Appeler la subjectivité de l'élève dans l'activité d'écriture. p. 22

2.1.2. Intégrer l'écriture dans une évaluation. p. 25

2.1.3. Le cas des écritures collaboratives. p. 27

2.2. Analyse des résultats. p. 30

2.2.1. Le désir d'écrire et de montrer aux autres : l'élève comme écrivain en herbe. p. 30

2.2.2. Les tentatives de dépassement de l'élève : que faire de cette créativité ? p. 31

2.2.3. L'appropriation des modalités d'évaluation par l'élève : L'élève comme scripteur et critique. p. 32

**3. Quelles conclusions tirer ?** p. 35

3.1. Quels modèles privilégier ? p. 35

3.1.1. Penser une évaluation par compétences. p. 35

3.1.2. L'écriture intégrée dans une évaluation formative. p. 39

3.2. Quelle posture adopter en tant qu'enseignant ? Comment évaluer ? p. 40

3.2.1. Evaluer les progrès des élèves. p. 40

3.2.2. Accompagner les élèves dans leur expression en tant que sujet. p. 42

3.2.3. Susciter une envie d'écrire qui va au-delà de la salle de classe. p. 43

**Conclusion** p. 45

**Bibliographie** p. 47

**Annexes** p. 49

**4ème de couverture** p. 64

# Introduction

Tout au long de sa scolarité, l'élève peut être poussé à écrire pour devenir lui-même un auteur en herbe. Cette préoccupation est bien présente autant dans les programmes de collège que de lycée avec notamment l'écriture d'invention qui est une épreuve du Baccalauréat de français. J'ai fait le choix de ce sujet car il s'agit d'un type d'exercices qui m'interpelle du point de vue de l'évaluation mais surtout car il s'agit d'activités que j'affectionnais particulièrement en tenant compte de mes antécédents d'élève et aujourd'hui, il s'agit également pour moi de saisir tout ce qu'il se passe dans les coulisses. On parle d'écriture d'invention au lycée mais aussi d'écriture créative au collège. Il y a un premier fait marquant à souligner ici dans le fait que la terminologie est riche et peut porter à confusion.

En effet, le même type d'activité a porté des noms bien différents : « activité d'écriture », « écriture créative », « écriture d'invention », « écriture à contraintes », etc. Cette multiplicité terminologique est caractéristique de la complexité de l'exercice et montre combien chaque terme ne parvient en général qu'à épouser un seul des différents aspects de ce type d'exercice. Voyons comment ces différents termes définissent cette activité. On a souvent parlé d'activité d'écriture au sens large voire même d'atelier d'écriture pour souligner l'importance primordiale du fait d'écrire. Ici, l'accent est mis sur l'acte d'écriture plus que sur ce quoi il peut porter. Cela peut paraître simpliste et réducteur mais bien au contraire, cela soulève l'un des aspects primordiaux de toute activité d'écriture : le fait que l'élève écrit. Les termes d'écriture créative et d'écriture d'invention sont assez proches. Ici, on part du principe que l'accent est mis sur la créativité de l'élève et sur le fait qu'il peut inventer. Pris au premier degré, ces termes font véritablement de l'élève un auteur capable de créer en tant que sujet écrivant. Ces termes sont parmi les plus connus au collège et au lycée mais posent néanmoins un problème. Si on peut évaluer l'écriture d'un élève, comment peut-on le faire quand il s'agit de quelque chose qui est totalement inventé par lui ? Ces termes posent le problème des critères d'évaluation puisque ces exercices se basent généralement sur des modèles déjà

travaillés en classe avec les élèves et qu'il s'agit de réinvestir. C'est ainsi que l'on découvre que la notion d'écriture créative est elle-même un paradoxe car bien au contraire, l'élève ne peut créer à partir de rien et doit se conformer à un modèle et des contraintes liées au modèle en question. C'est à partir de là que nous parlons aussi d'écriture à contraintes. Ce terme prend son origine dans l'Oulipo, qui prône la créativité à partir de contraintes précises et bien définies. Les contraintes formelles sont considérées par l'Oulipo comme un puissant stimulant pour l'imagination, et il n'a pas fallu longtemps à l'enseignement des lettres pour s'emparer des contraintes oulipiennes avec des élèves.

Comme nous le voyons bien, les termes se confrontent et montrent bien la richesse de ce domaine d'étude. Il s'agit de faire de l'élève un sujet écrivant et il est normal que beaucoup de questions aient été posées sur la manière de pousser l'élève à écrire pour exprimer sa créativité en tant qu'individu.

L'élève doit pouvoir se saisir de cet objet et savoir en quoi ces activités le font progresser. La question de la production dans le domaine scolaire est inévitablement liée à celle d'évaluation mais ici, cela pose question car il ne s'agit pas simplement de vérifier une leçon comme la conjugaison de l'imparfait, où l'on attendrait une réponse et non une autre. L'évaluateur, face aux écrits de ses élèves, doit par conséquent faire preuve de flexibilité, et identifier clairement ce qu'il veut évaluer dans l'écriture de ses élèves.

Que peut-on évaluer dans ce type d'activité ? Si on ne restait qu'en surface, on pourrait évaluer l'orthographe et la manière d'écrire de l'élève de manière très formelle mais dans une activité encourageant la créativité de l'élève, ne serait-ce finalement pas contre-productif ? A partir de là, il devient évident qu'il faut faire porter l'évaluation sur quelque chose d'autre mais c'est ce quelque chose d'autre qu'il est plus difficile de définir.

A l'ère de l'évaluation par compétences, comment évaluer une écriture de l'élève qui serait dite créative ? Quelles compétences évaluer dans ce cas ? Peut-on toujours pousser l'élève à la créativité tout en le faisant entrer dans un cadre bien précis du point de vue de l'évaluation ?

# 1. Volet théorique : comment évaluer l'écriture de l'élève ?

## *1.1. L'écriture créative : atouts et difficultés.*

### 1.1.1. De la nécessité de faire de l'élève un sujet écrivant.

L'écriture est l'un des piliers de la formation d'un élève. En effet, autant que la maîtrise de la lecture et de l'oral, l'écriture constitue elle-même tout un pan de l'éducation qu'il est nécessaire d'aborder. L'enseignement du français permet de se poser la question et de se demander une chose simple : Qu'est-ce qu'écrire vraiment pour un élève ?

Nombreux sont les chercheurs à s'être posé cette question et nous allons voir combien il est primordial d'interroger cette place prépondérante qu'a l'écriture dans la vie de l'élève. Chez Catherine Tauveron, l'idée de « posture d'auteur » entre en jeu[1]. En premier lieu, Catherine Tauveron veut démontrer que cette question de l'écriture de l'élève constitue un pan entier de la didactique du français mais que l'élève doit également dépasser son statut d'élève quand il écrit. En effet, elle avance le fait que l'élève ne doit pas uniquement acquérir les savoirs narratologiques de base mais également des savoir-faire pragmatiques le poussant à adopter une « posture d'auteur », jusqu'au dialogue avec son lecteur.

Dès le début de son article, Catherine Tauveron fait un constat. Elle remarque, tout d'abord, qu'un texte littéraire ne se plie pas toujours aux règles habituelles discursives les plus courantes mais est bien souvent plus complexe qu'on ne veut bien le penser. En effet, les textes littéraires jouent souvent de l'implicite, du suspense et de nombreux jeux de brouillage permettant au lecteur d'être tenu en haleine. Comme un lecteur attend une lecture divertissante et maniant ces procédés habilement, il convient de se demander s'il est possible d'avoir ce même horizon d'attente concernant des textes produits par des élèves.

[1] Tauveron, C. , *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école,* Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.

Concernant les productions des élèves, il convient de se poser les questions suivantes, mais aussi d'amener les élèves eux-mêmes à se les poser :

> Le texte du pair se laisse-t-'il lire comme un texte littéraire d'auteur, c'est-à-dire laisse-t-il au lecteur une part de travail et provoque-t-il un effet de curiosité, de suspense et de surprise ? […] Le récit produit est-il intéressant ou stimulant ? Les événements qui le composent ne sont-ils pas trop prévisibles, génèrent-ils une incertitude ou sont-ils provisoirement énigmatisés ? Les choix narratifs et stylistiques sont-ils provocateurs d'un effet spécifique ? [2]

Si ces questions doivent venir à l'esprit des élèves, c'est que l'activité d'écriture elle-même doit provoquer chez eux des questionnements qui sont ceux de véritables auteurs. Néanmoins, Catherine Tauveron pointe un état de fait dans sa réflexion que nous nous permettrons de paraphraser ainsi : autant il semble évident de construire une posture de lecteur, autant construire une posture d'auteur semble autrement plus compliqué.

« Adopter une posture d'auteur, c'est d'abord avoir une intention artistique. »[3]

Cette condition *sine qua non* à l'adoption d'une posture d'auteur nous montre combien l'activité d'écriture n'est pas une simple mise en œuvre de procédés stylistiques rencontrés dans les textes littéraires. En effet, l'élève va pouvoir réellement prétendre à des intentions réelles d'auteur en construisant son image d'auteur dans son discours et en revendiquant même ce statut.

Le fait que l'élève revendique ce statut est un premier pas non négligeable à une évaluation positive de l'écriture de l'élève. Catherine Tauveron ne fait pas référence à l'évaluation dans son article mais elle pose la question de la légitimation d'une production d'élève dans l'espace de la classe et nous amène à la conclusion suivante : si l'élève parvient à endosser le costume de l'auteur et à pouvoir argumenter ses choix tactiques vis-à-vis du lecteur, il devient important de considérer sa production avec respect pour permettre sa valorisation. Le processus de légitimation des écrits d'élèves est le véritable secret pour faire des élèves de véritables sujets écrivants.

---

[2] Tauveron, C. , *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école,* Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004. p.1.
[3] *Ibid.* p.4

On voit que le problème de l'évaluation est crucial dans la construction de l'élève comme sujet écrivant. Mais pour s'assurer de l'acquisition de certaines compétences d'écriture, il est nécessaire d'évaluer cette évolution de l'écriture de l'élève. Quelle démarche suivre ?

### 1.1.2. Les dangers de l'évaluation de l'écriture créative.

L'écriture est loin d'être un exercice des plus évidents pour l'élève et par conséquent, il s'agit également d'un exercice qu'il est plus difficile d'évaluer en tant qu'enseignant, de par sa richesse et sa complexité, mais surtout du fait du rapport très personnel que l'élève peut entretenir avec son écrit, vivant par la même l'évaluation comme un passage douloureux où il ne s'agit plus d'une évaluation de connaissances ou de compétences mais d'une évaluation de l'individu qui s'expose dans son écrit. C'est le principal danger à éviter lorsque l'on pratique l'écriture créative. Et pourtant, ne doit-on évaluer que des écrits argumentatifs ou des écrits où l'orthographe prime dans les critères ?

L'écriture créative a souvent été au centre des débats avant d'être complètement acceptée dans le système scolaire telle qu'elle l'est aujourd'hui. En témoigne un article réalisé par Josette Gélin et Dominique Roué pour la revue *Le Français aujourd'hui :*

> Création… ? Invention… ? Imagination… ? Le XXIe siècle serait-il celui de la régression ? A entendre certains Cassandres éplorés, un vent mauvais soufflerait sur les lycées et affolerait les enseignants de français. Il s'agirait de modifier les pratiques d'écriture existantes et d'introduire une proportion d'écriture « d'invention et d'imagination » dans les classes, voire de l'évaluer au baccalauréat, rien de moins. Et l'on voit resurgir le débat qui a agité les collèges il y a vingt ans : Ne va-t-on pas évaluer la subjectivité de l'élève, sa personnalité ? Ne va-t-on pas piéger nos lycéens, surtout ceux des milieux sociaux défavorisés ? Peut-on évaluer l'écriture dite d'invention et d'imagination ? Selon quels critères ? L'école ne va-t-elle pas scolariser l'imagination et créer de nouveaux dogmes ?[4]

Cette citation montre combien l'évaluation de ce type d'écrits a généré des inquiétudes chez les enseignants qui allaient finalement les évaluer. La subjectivité de l'élève fait peur car elle peut être une donnée plus que délicate à évaluer, et c'est

[4] Gélin, J. & Roué, D. (2001). L'écriture créative, une pratique nouvelle ?. *Le français aujourd'hui*, 133,(2), 75-84. doi:10.3917/lfa.133.0075.

pour cela qu'il faut diriger notre regard d'évaluateur dans une autre direction que celle de la subjectivité de l'élève.

L'enseignement du français tend à faire que les élèves aiment lire et écrire. Le choix du verbe « aimer » nous amène nécessairement à penser qu'il y a un véritable engagement personnel de l'élève à l'œuvre. Cet engagement fait d'ailleurs que l'élève va, bien souvent, s'exprimer en tant que sujet dans des activités d'écriture où le professeur laisse totalement libre cours à sa créativité.

Or, il ne s'agit pas du même engagement que celui que l'on va retrouver chez l'enseignant et pour cela, il devient nécessaire de revenir à la notion même d'évaluation. Dans le domaine de l'évaluation, plusieurs modèles se distinguent :

- L'évaluation diagnostic.
- L'évaluation formative.
- L'évaluation sommative.

Ces différents modèles posent question, car ils ont été au centre de nombreuses problématiques et qu'une certaine dualité entre évaluation formative et sommative a été constatée notamment par Michel Vial et Jean-Jacques Bonniol.

> Jusqu'à une date récente parler d'évaluation, c'était "tout naturellement" (là, est le poids du topos) parler de l'évaluation sommative, de la note, des tests, des contrôles : de la vérification, du bilan. Ainsi, les études docimologiques veulent être dans le paradigme de la Raison. Petit à petit, s'est installé l'inverse : l'évaluation formative comme valeur absolue. La note est discréditée, la normation un péché, le contrôle une torture, comme le travail : être dans le formatif, c'est aujourd'hui se vouloir gentil, "médiateur", "catalyseur", pour aider, faciliter.[5]

Dans cette affirmation de Michel Vial et Jean-Jacques Bonniol réside toutefois un problème qui est celui d'un jugement axiologique non dissimulé de la part des auteurs à l'égard des deux modèles qui, selon eux, semblent difficile à concilier. Néanmoins, le fait d'avoir à disposition ces modèles permet véritablement de penser l'évaluation comme une progression allant du diagnostic à la validation des acquis,

[5] Laurier, M. (1998). Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles : De Boeck Université.. Revue des sciences de l'éducation, 24(3), 691–692. doi:10.7202/031989ar p.36

en passant par l'acquisition progressive de ces acquis. C'est le rôle de ces trois modèles que de dessiner une progression linéaire.

Néanmoins, nous nous accorderons sur le fait que l'évaluation formative est un outil intéressant permettant à l'élève de ne pas être dérouté par l'évaluation sommative et lui permettre ainsi de s'épanouir.

Nous pouvons reprocher à l'évaluation sommative qu'elle demeure le pré carré de l'enseignant de par sa portée certificative, alors que l'évaluation formative ouvre un champ de réflexion sur l'évaluation à l'élève, qui peut se faire évaluateur à son tour de son propre travail ou du travail des autres. L'auto-évaluation comme l'évaluation par les pairs peuvent constituer des modèles mobilisants pour penser l'évaluation dans l'espace de la classe.

C'est donc à ce moment précis que le problème se pose et peut véritablement être vécu comme une violence par les élèves qui pourraient perdre non seulement leur confiance en eux mais aussi leur goût de l'écriture, définitivement. Pour quelqu'un censé transmettre ce goût de la lecture et de l'écriture, c'est la pire chose qui puisse arriver car les activités d'écriture évaluées, pour ce type d'élèves, auront été totalement contre-productives dans la construction du sujet écrivant évoquée plus tôt par Catherine Tauveron.

Les recherches de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne[6] viennent appuyer le constat que le danger réside essentiellement dans le fait que l'évaluation est souvent centrée sur les formes. La remédiation proposée aux élèves par ces formes d'évaluation enferme l'élève plutôt que de l'accompagner dans sa progression. Un modèle techniciste comme celui de l'évaluation critériée semble être en marge de la réalité, du fait qu'il n'apporte que peu d'aide aux élèves en difficulté, tout en favorisant les élèves en réussite. La difficulté principale est celle de faire entrer les élèves dans la tâche d'écriture, il est important de tenir compte de la position d'extériorité que les élèves entretiennent majoritairement avec l'écrit

[6] Chabanne, J.-C. et Bucheton, D., *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes,* chapitre extrait de *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves.* Éditions Delagrave/CRDP Versailles, 2002. p.26.

du fait de leur rapport à l'oral, ne ressentant pas toujours le besoin de l'explicitation qui est de rigueur à l'écrit. Il est difficile de faire réécrire car le premier jet suffit bien souvent à consumer tous les efforts de l'élève si de véritables moyens de remédiation ne sont pas pensés en amont.

Les principaux dangers à éviter lorsque l'on souhaite évaluer un élève sur son écrit seraient donc les suivants et ne devraient jamais être oubliés au risque de paralyser l'élève dans son écriture :

- Des critères de réussite trop techniques faisant privilégier à l'élève la forme sur le fond.
- Des critères d'évaluation trop flous qui, par la marge de manœuvre trop grande offerte à l'élève, ont tendance à le perdre.
- L'absence de remédiation proposée aux élèves pour travailler à nouveau leur texte et entrer dans un processus de réécriture.
- Transformer l'évaluation en jugement sur la créativité de l'élève, ce qui couperait toute envie d'écrire de l'élève.

### 1.1.3. Les différents modèles pour guider et évaluer l'écriture.

Afin de guider l'écriture des élèves et d'en penser l'évaluation, il devient nécessaire de s'interroger sur les modèles didactiques existant dans ce domaine.

Claudette Oriol-Boyer, professeur de littérature française et théoricienne de l'écriture littéraire, fait un rapprochement que nous n'avions pas signalé jusqu'alors, qui est celui existant entre l'écriture créative dite « à contraintes » et l'Oulipo (Ouvroir de Littérature Potentiel) que nous devons à des auteurs comme Raymond Queneau. En effet, il est délicat d'évaluer un élève sur sa subjectivité et il est encore plus problématique de le laisser en roue libre, car dans un cas, son écrit ne sera pas évaluable ou dans l'autre, la trop grande liberté l'empêchera tout simplement d'écrire. La solution proposée par Claudette Oriol-Boyer est donc le recours à la contrainte dont elle liste les nombreux avantages :

> Une contrainte explicite est un outil de lecture.
> Elle donne l'envie et les moyens d'écrire.
> Elle est désacralisante et démocratisante.
> Elle permet d'approcher la notion de littérarité.
> Elle protège le sujet de toute intrusion dans son intimité.

> Elle crée un réflexe de lecture applicables aussi aux textes où les contraintes sont implicites, que ce soit le texte d'un autre ou celui que l'on vient d'écrire.
> Elle donne envie d'inventer aussi des contraintes.[7]

La contrainte oulipienne n'est pas celle qui est systématiquement utilisée dans le milieu scolaire mais cela nous amène à comprendre que les consignes d'écriture constituent une bouée pour l'élève puisqu'elle est réellement sécurisante et lui permet de se lancer en écriture sans se soucier de ne pas avoir d'idées. Tout texte est le produit de contraintes et même dans un texte qui n'est pas clairement défini comme étant à contraintes, le lecteur peut s'intéresser à la facture du texte en décelant les contraintes cachées que l'auteur a pu se donner. Cela peut lui permettre d'expliciter cette contrainte cachée afin de la transformer en contrainte explicite à partir de laquelle écrire.

Dans leurs recherches, Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne distinguent quatre modèles didactiques pour penser l'écriture des élèves :

- Le modèle de la rédaction.
- Le modèle de l'expression écrite.
- Le modèle de la production d'écrits et de l'évaluation critériée.
- Le modèle du sujet écrivant et des écrits intermédiaires.[8]

Dans l'article de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, nous nous rendons compte bien rapidement que le modèle didactique le plus installé est le premier cité.

> Il ne s'agit pas d'un dinosaure pédagogique, mais d'un modèle solidement installé dans les convictions pédagogiques dominantes des élèves, des parents, des enseignants, et très présent en réalité dans les pratiques de

---

[7] Oriol-Boyer, C., *Potentiel didactique et pédagogique de la contrainte,* Revue La Licorne N° 100 janvier 2013 Ed. Presses universitaires de Rennes, pages 217-231.
[8] Chabanne, J.-C. et Bucheton, D., *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes,* chapitre extrait de *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves.* Éditions Delagrave/CRDP Versailles, 2002. p. 26-32.

> l'école et du collège dès l'origine. Il est fondé doublement sur une certaine conception du rapport écriture/pensée et sur une certaine conception de l'apprentissage.[9]

Le modèle dominant montre combien il n'est que simple transcription d'une pensée préexistante entendant une succession d'opérations logiques : recherche des idées, plan, brouillon, etc. Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne se montrent très critiques envers ce modèle dont l'idéal serait l'écriture d'un jet sans rature, le brouillon étant vu comme une activité honteuse. L'importance est ici accordée à la maîtrise des normes que ce soit par des exercices comme la copie ou la dictée :

> Il s'agit bien de « parler comme un livre », pas de « s'exprimer ».[10]

L'intérêt de ce modèle repose dans l'évaluation de compétences techniques d'écriture, ce qui est véritablement réducteur concernant la perception que l'on peut avoir du travail d'un élève.

Le modèle de l'expression écrite entre en opposition avec celui de la rédaction en réponse à l'inégalité régissant le premier modèle. Il s'agit ici de libérer les potentialités de chaque élève en le dégageant des contraintes qui l'auraient empêché d'écrire jusqu'à maintenant. L'héritage de Freinet au sein des courants d'éducation nouvelle est indéniable dans cette volonté d'amener des pratiques fréquentes d'écritures personnelles en les intégrant par de véritables pratiques sociales autour de l'écrit.

Toujours selon Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, ces deux modèles ne sont pas exempts de défauts, et en comblant les défauts du premier modèle, le deuxième modèle a des défauts que n'a pas le premier. Véritable portrait en négatif du premier modèle, le modèle de l'expression écrite pose la question du statut des écrits d'élèves en tant qu'objets évaluables et c'est pour cela que deux autres modèles didactiques sont proposés pour pallier les défauts des deux premiers.

---

[9] Chabanne, J.-C. et Bucheton, D., *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes,* chapitre extrait de *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves.* Éditions Delagrave/CRDP Versailles, 2002. p. 26-32

[10] *Ibid.* p.26-32

Tout d'abord, celui de l'évaluation critériée est pensé comme un accompagnement des élèves afin de décomposer la tâche d'écriture, modifiant par la même les conceptions habituelles de l'évaluation.

> Les formes d'écrit à produire sont décrits sous forme d'ensemble de critères par les élèves eux-mêmes, critères qui prennent en compte des dimensions négligées jusque-là, comme la notion de type de texte, de situation de communication, d'effet à produire… 11

Ce modèle est intéressant en termes d'évaluation car il permet à l'élève de s'approprier complètement les critères sur lesquels il va être évalué, et il peut potentiellement s'en servir pour s'auto-évaluer, voire évaluer ses pairs au lieu de s'en remettre à l'autorité suprême qu'incarne habituellement l'enseignant.

De manière incontestable, le modèle dominant institutionnellement parlant est celui de l'évaluation critériée, que cela passe par des grilles de compétences ou des échelles descriptives. Néanmoins, Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne pointent du doigt trois grands problèmes qui nuisent à la clarté cognitive dans ce type d'évaluation :

- Il est difficile d'expliciter les propriétés des types textuels et des processus rédactionnels de manière achevée et les critères sont difficilement objectivables. Il est ardu d'expliciter de manière efficace toutes les règles à l'élève.
- L'évaluation de l'écrit ne peut se cantonner à confronter l'écrit de l'élève à un listage de règles de fonctionnement.
- Le pointage de compétences spécifiques dans l'évaluation transforme la tâche d'écriture en un enchaînement d'« activités mécaniques et ponctuelles ».

Pourtant, il est impossible de se passer totalement de critères pour réaliser une évaluation. Malgré cette objection de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, il convient de s'interroger sur ce que l'on évalue réellement dans les activités d'écriture créative.

---

[11] Chabanne, J.-C. et Bucheton, D., *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes,* chapitre extrait de *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves.* Éditions Delagrave/CRDP Versailles, 2002. p.26-32

A partir des travaux de Dominique Bucheton mais aussi de Catherine Tauveron, un quatrième modèle est identifié pour répondre aux lacunes des précédents et il s'agit de celui du sujet écrivant et des écrits intermédiaires. On peut reprocher à l'évaluation critériée de rejeter dans l'ombre l'activité du scripteur et de n'évaluer qu'un produit fini à travers une grille mais dans le cas présent, c'est tout le processus de l'écriture qui entre dans le cadre de l'évaluation. Comme le dit bien le nom de ce modèle, les écrits intermédiaires de l'élève sont utilisés à des fins de remédiation pour permettre une progression dans la compétence de l'écriture tout en valorisant les écrits des élèves, en visant un objectif tendant toujours vers le meilleur.

L'évaluation constitue ainsi une réelle compétence et un devoir professionnel de l'enseignant s'il veut faire progresser ses élèves.

> On n'enseigne pas sans évaluer ; et on n'évalue pas à coups d'intuitions et de jugements subjectifs. Evaluer, c'est avoir l'honnêteté de mettre à jour ses propres principes de jugement et d'action et de les expliciter à l'intention des élèves…et de ses collègues.12

L'évaluation est centrale car elle permet autant de réguler l'action de l'élève que celle de l'enseignant, mais elle peut revêtir une apparence de problèmes pour des élèves en difficulté et pour l'enseignant par là même puisque l'évaluation doit pouvoir expliquer ces difficultés et chercher à y répondre sans se contenter d'un simple constat sur l'état actuel des compétences de l'élève.

## 1.2. L'évaluation à l'ère de l'écriture par compétences.

### 1.2.1. Les compétences de l'écrit.

Depuis l'arrivée des programmes de 2016, on évalue au collège des compétences, basées sur des connaissances relevant des différents domaines d'enseignement, que l'élève doit maîtriser au sein d'un socle commun à toutes les disciplines en fin de cycle 3 et au cycle 4 concernant le collège. Ce système est une transposition de celui qui existait déjà dans le primaire et se fait dans l'esprit d'une liaison école-collège plus prégnante[13].

---

[12] Chabanne, J.-C. et Bucheton, D., *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes,* chapitre extrait de *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves.* Éditions Delagrave/CRDP Versailles, 2002. p.26-32

[13] Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015)

Pour poursuivre notre réflexion sur l'évaluation des écritures créatives, nous devrons donc nous appuyer sur le référentiel des compétences du socle commun et voir comment les préoccupations liées à l'écriture de l'élève peuvent être construites sous formes de compétences de l'écrit.

Dans le socle commun de compétences, nous pouvons distinguer quatre grandes compétences de l'écrit :

- Exploiter les principales fonctions de l'écrit : Comprendre le rôle de l'écriture.
- Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces.
- Pratiquer l'écriture d'invention.
- Passer du recours intuitif à l'argumentation à un usage plus maîtrisé.

Concernant le sujet de notre recherche, l'une de ces compétences du socle commun ne peut que nous interpeller : Pratiquer l'écriture d'invention. L'intitulé de la compétence, formule on ne peut plus laconique, montre bien évidemment combien l'écrit d'invention est un champ à explorer dans notre discipline mais la définir comme étant une compétence pose réellement question et nous pouvons nous demander s'il ne serait pas plus judicieux de la décomposer en sous-compétences, plus accessibles et mobilisatrices pour un groupe d'élèves. Au sujet de cette compétence, le programme la définit comme le fait que l'élève puisse, en réponse à une consigne, 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[14]. Cet énoncé du programme pointe de lui-même les différentes sous-compétences que l'on pourrait distinguer dans ce type d'exercice : le respect de la consigne, d'un genre littéraire, la cohérence du texte et le respect des normes de la langue écrite. L'exploitation de lectures pour enrichir l'écriture est également soulignée dans le référentiel de compétences du socle.

Cette première compétence, malgré le fait qu'elle soit complètement en phase avec notre sujet, nous amène inévitablement à nous tourner vers les autres compétences de l'écrit qu'il est également important de prendre en compte pour identifier précisément ce que nous souhaitons évaluer dans l'écrit de l'élève. Pour

[14] Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015)

commencer, nous allons nous intéresser à la première citée dans le référentiel : « Exploiter les principales fonctions de l'écrit » : « Comprendre le rôle de l'écriture ».

Derrière ce terme de compréhension du rôle de l'écriture, c'est un large terrain qui s'ouvre à l'enseignant de la discipline car il recouvre des champs aussi variés que l'Histoire, les fonctions dans la vie sociale, culturelle, scolaire mais aussi les potentialités et les usages de nouveaux supports d'écriture (papier ou numérique). Il s'agit pour l'élève de pouvoir communiquer par écrit pour exprimer différents types de discours en fonction du type de destinataire et du cadre donné. L'écrit est alors défini comme un outil d'apprentissage qui permet à l'élève de développer sa pensée que ce soit à partir de prises de notes ou d'écrits préparatoires. L'écrit préparatoire est mentionné par le référentiel comme élément clé dans le développement de cette compétence et nous avons également vu combien ces écrits préparatoires pouvaient avoir de la valeur si nous nous inscrivions dans le modèle du sujet écrivant énoncé successivement par Catherine Tauveron et Dominique Bucheton. Indéniablement, cette compétence demandant d'exploiter les fonctions de l'écrit est intimement liée à la pratique de l'écrit d'invention puisque, par exemple, sans la maîtrise des codes pour écrire une lettre adressée à un auteur, l'élève serait complètement désemparé et ne respecterait que la moitié de la consigne, ce qui engendrerait la frustration et le blocage que nous avions évoqués dans les dangers de l'évaluation des écritures créatives.

Toujours dans le cadre du modèle de l'élève comme sujet écrivant, une autre compétence de l'écrit se distingue : « Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces ». D'une certaine manière, il s'agit ici de l'une des compétences centrales pour notre sujet puisqu'elle recouvre un grand nombre de sous-compétences :

- Prendre en compte le destinataire, les visées du texte, les caractéristiques de son genre, du support d'écriture (de la préparation à la relecture ultime)
- Savoir trouver des idées ou des éléments du texte à produire.
- Organiser son texte (en fonction du genre du texte et de son support)
- Respecter les normes linguistiques.
- Se relire (vérifications, améliorations, pendant et après l'écriture)

Toutes ces sous-compétences peuvent entrer dans le cadre de l'écriture créative que ce soit par la prise en compte des données comme le destinataire, les visées du texte, les caractéristiques du genre et le support d'écriture qui est posé par la consigne de l'écriture créative. Néanmoins, des éléments comme la recherche d'idées et l'organisation du texte peuvent devenir de réelles compétences dans la préparation d'un écrit d'invention et qu'il peut être possible d'évaluer à l'aide d'écrits intermédiaires invitant l'élève à se relire fréquemment au regard de conseils de réécriture que l'enseignant peut lui fournir. Le respect des normes linguistiques est central mais ne peut être pensé sans être conjointement lié au travail de la langue au collège, ce qui constitue un autre champ de compétences lié à celui de l'écrit.

Nous n'évoquerons que très rapidement la compétence liée à l'écrit argumentatif car son lien avec l'écriture créative est plus ténu, mais pas inexistant pour autant si l'on se projette dans la perspective de l'écriture d'invention telle qu'elle est pratiquée au lycée car, à partir du lycée, l'écriture d'invention est, en réalité, un écrit argumentatif déguisé en écriture créative. Je m'appuierai sur un sujet d'écriture d'invention de la session 2017 du BAC S-ES à Pondichéry pour démontrer cette affirmation :

> « Le journal du lycée propose une tribune ouverte à partir de l'affirmation présente dans le texte de Cyrano de Bergerac : "la jeunesse seule est propre à l'action". Il faut rédiger un article rendant compte de la réflexion que vous inspire ce point de vue. Le texte comportera au moins une soixantaine de lignes. »

Derrière la forme demandée de l'article qui doit être maîtrisée à la sortie du lycée, nous pouvons noter ici que le sujet demande une certaine réflexion au candidat sur un sujet qui semble lui-même très proche des questionnements que l'on peut trouver en philosophie. Pour rédiger un article et rendre compte d'une réflexion sur le point de vue demandé, le recours à l'écrit argumentatif est inévitable et il en va de même pour la majorité des sujets d'écriture d'invention au lycée.

L'évaluation par compétences a permis de créer une véritable hiérarchisation des différentes composantes de la compétence « écrire » mais pour penser l'écriture créative, il est également nécessaire de se demander quelles sont les compétences également mobilisées sortant du cadre même des compétences définies pour l'écrit.

### 1.2.2. Différentes compétences mises en œuvre dans l'écriture.

Bien entendu, tout le volet de compétences correspondant à la maîtrise de la langue est inévitable quand on en vient à l'écriture car tout écrit se doit de respecter la langue française scolaire afin d'être compris par un lecteur. Dans ce champ qui est celui de la langue, les compétences à entrer en jeu sont nombreuses et peuvent toutes être liées à la production d'un écrit :

- Connaître les aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique.
- Connaître les différences entre l'écrit et l'oral.
- Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe.
- Maîtriser le fonctionnement du verbe et son orthographe.
- Maîtriser le sens, la structure et l'orthographe des mots.
- Construire les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours.

Nous n'irons pas en détail pour chacune de ces compétences mais il semble évident que la production d'écrit linguistiquement correct entend une certaine maîtrise de la langue afin d'être comprise par un lecteur qui est l'enseignant dans la plupart des cas mais dont la correction devient nécessaire à partir du moment où nous poussons le jeune auteur qu'est l'élève à élargir son cercle de lecteurs à la classe voire à l'établissement dans certains projets d'écriture. C'est évidemment à partir de cette perspective liée à l'apprentissage de la langue que l'on repense la réécriture comme un temps de correction, même si ce serait nier à la réécriture le fait qu'elle peut constituer également un temps pour travailler sur la structure de l'écrit comme sur son contenu.

Dans la perspective de la formation de la personne et du citoyen, d'autres compétences posent réellement question concernant leur évaluation. Dans la perspective d'une évaluation lors d'une écriture créative, ce sont plus particulièrement ces compétences qui retiendront notre attention toujours en reprenant la terminologie du référentiel de compétences du socle :

- Développer sa sensibilité.
- Développer le jugement.

Ces deux compétences sont intéressantes du fait qu'elles désignent des réalités qui ne sont pas évidentes à évaluer, étant donné que le développement de la sensibilité autant que du jugement ne peut s'apprécier qu'à la qualité de l'expression de cette sensibilité et de ce jugement. En effet, toute évaluation se doit d'être basée sur des données claires et précises pour l'enseignant afin de les expliciter à l'élève et de le placer dans une dynamique de progression où l'évaluation fait sens. Le fait de parler de degrés de maîtrise d'une compétence évite, en tout cas, le problème de la note chiffrée abstraite même si l'évaluation par compétences, du fait de sa nouveauté, se retrouve bien souvent subordonnée à une traduction en note chiffrée.

La question de l'expression de la sensibilité devient intéressante dans le cadre de l'écriture d'invention car du fait du recours à la créativité, l'élève va non seulement faire des choix d'écriture inspirés des procédés qu'il a déjà croisés mais va également exprimer sa sensibilité de sujet lecteur et de sujet écrivant pour créer son propre texte dans le but de respecter une consigne, voire de jouer avec, dans l'intention précise de produire un effet chez le lecteur. Cette expression de la sensibilité dans l'écriture d'invention est une donnée difficilement évaluable au sein d'une grille critériée mais s'évalue très facilement par la mobilisation de l'élève dans l'activité : elle peut devenir un plaisir pour l'élève et non une tâche paralysante dans laquelle il ne se mobilisera pas, justement, de crainte d'être évalué.

La question du jugement est plus difficile à traiter dans le domaine de l'écriture d'invention mais n'est pas moins intéressante que celle de la sensibilité. En effet, elle peut entrer en jeu si nous mettons en place un modèle d'évaluation comme celui pensé par Catherine Tauveron avec des écrits intermédiaires sur lequel l'élève peut travailler pour penser une réécriture. Nous pouvons également penser à ouvrir un espace d'échanges sur les textes des élèves dans lequel chaque élève pourra exprimer son jugement, endossant ainsi un costume de critique littéraire en plus de celui de jeune écrivain en herbe.

Indéniablement, ces compétences mettant en jeu la sensibilité et le jugement de l'élève sont des témoins de sa mobilisation dans l'activité d'écriture qu'il est important de garder à l'esprit afin de développer ces compétences et de pousser les élèves à exprimer et leur sensibilité et leur jugement, ce qui en fera une donnée

évaluable pour l'enseignant dans laquelle chaque élève pourra également se reconnaître.

### 1.2.3. La démarche de recherche.

Pour mener cette recherche, nous avons fait très régulièrement des activités d'écriture créative dans l'espace des classes en variant les modèles d'évaluation : évaluation par compétences, évaluation par les pairs, auto-évaluation, etc. Nous avons également mis en place le modèle du sujet écrivant dans le cadre d'une écriture longue, afin de constater en quoi les écrits intermédiaires peuvent aider l'élève à construire un écrit final abouti et satisfaisant, pour l'élève comme pour tout lecteur confronté à la production.

Pour le recueil de données, nous relèverons bien entendu des productions d'élève mais aussi des grilles d'évaluation, des appréciations mises en regard de leurs productions et des outils d'évaluation utilisés autant par l'enseignant que par les élèves. Un questionnaire sera également fourni aux élèves, au cours de la recherche, pour les interroger sur leur rapport à l'écriture et potentiellement sur l'évolution de ce rapport à l'écriture.

# 2. Penser des dispositifs d'écriture et d'évaluation adaptés.

## *2.1. Des mises en œuvre dans l'espace de la classe.*

### 2.1.1. Appeler la subjectivité de l'élève dans l'atelier d'écriture.

Dans le cas où l'on sollicite l'investissement subjectif de l'élève, comment penser autrement l'évaluation pour éviter qu'elle soit mal vécue ? Il faut se demander si certains écrits ne peuvent pas échapper à l'évaluation notée pour ne se concentrer que sur des compétences comme celle intitulée « développer sa sensibilité ».

Puisque c'est de sensibilité que nous parlons quand nous laissons le champ libre à l'élève pour s'exprimer en tant que sujet écrivant, il semble donc important pour l'enseignant de décider quelle sera la nature de cet espace de subjectivité et définir dans quel cadre l'élève va pouvoir exprimer sa sensibilité et comment cette sensibilité de l'élève sera reçue par l'enseignant comme par la classe. Pour clarifier les choses, il devient nécessaire de comprendre que le terme « sensibilité » est employé dans le sens de la faculté d'éprouver des sentiments et l'aptitude à les traduire, les exprimer à travers une création artistique. Cela va de pair avec la subjectivité de l'élève, que l'on définira comme cette qualité de ce qui appartient seulement au sujet pensant et, par extension dans notre sujet de recherche, au sujet écrivant.

Le cadre de l'atelier d'écriture semble être celui à favoriser si l'on se tourne vers Claudette Oriol-Boyer, car ce cadre particulier se prête bien à la formation des sujets du fait de sa dimension coopérative.

> Dans un atelier d'écriture à contraintes, le pluriel des participants démultiplie le regard sur le texte et permet de débusquer toutes les contraintes. Peu à peu, chacun apprend à exécuter tout seul, sur son texte, ce type d'enquête que, dans un premier temps, les autres l'ont aidé à faire.[15]

[15] Oriol-Boyer, C., *Potentiel didactique et pédagogique de la contrainte,* Revue La Licorne N° 100 janvier 2013 Ed. Presses universitaires de Rennes, pages 217-231.

Pour nous pencher sur la sensibilité de l'élève, nous prendrons pour exemple un atelier d'écriture créative réalisé dans une classe de cinquième. L'atelier d'écriture proposé se situait en début d'une séquence portant sur les univers imaginaires et mobilisant entre autres Lewis Carroll, James Matthew Barrie et Hayao Miyazaki.[16]

Lors de la séance où cette écriture créative a eu lieu, les élèves de cinquième ont d'abord lu un poème de l'auteur américain H.P. Lovecraft intitulé « Mirage », faisant la description d'un univers onirique dans lequel le poète perd ses repères mais accepte cette perte de repères pour explorer un monde nouveau. Après avoir fait une lecture interprétative de ce texte, la consigne suivante a été donnée aux élèves :

« A la manière de Lovecraft, vous décrirez un univers imaginaire que vous pourriez visiter dans vos rêves. Votre texte devra faire dix lignes minimum. »

Passée la considération très pragmatique du nombre de lignes, ce sujet donne carte blanche à l'élève pour utiliser ses propres références et sa créativité pour peindre cet univers imaginaire. La consigne est extrêmement courte car pour moi, il s'agissait justement d'arriver avec ce sujet à toucher du doigt à une créativité quasi-totale de l'élève.

D'une certaine manière, cela a fonctionné car la créativité des élèves était telle qu'aucun univers imaginaire créé par eux ne se ressemblait mais cette grande liberté de manœuvre n'a pas uniquement permis de livrer des textes très libres de la part des élèves et a eu un défaut chez des élèves qui n'ont pas pu se saisir de la consigne, et qui se sont retrouvés paralysés par la trop grande liberté offerte. Pour donner un exemple, la production d'un élève faisait la description très fidèle du château de Poudlard tel qu'il est dépeint dans les films adaptés des romans de J.K. Rowling. L'élève, dans le cas présent, n'arrive pas à vraiment libérer sa créativité et pour ne pas être complètement bloqué, il va chercher un univers imaginaire issu de ses références culturelles. Après lecture de plusieurs productions, il était intéressant de constater que son travail n'était pas un cas isolé et qu'il n'était pas étonnant de croiser Pays des Merveilles, Neverland, voire même le pays des Bisounours dans les productions de certains élèves de cinquième. Ici, nous touchons à une difficulté

[16] Voir annexe n°1

de l'écriture créative qu'il n'est pas étonnant de croiser puisque l'élève a tendance à convoquer ses propres références au risque de tomber dans le cliché collectif. Je n'ai pas considéré ceci comme étant un problème lors de cette activité car j'ai toujours considéré que notre imaginaire individuel était construit par une accumulation de clichés, que ce soient ceux véhiculés par nos lectures ou les films que nous avons pu voir. Lors de cette activité, j'ai évalué essentiellement le texte en tant que description et le fait qu'il devait relever de l'imaginaire même si celui-ci est collectif. Mais cette situation pose question : faut-il faire de l'originalité un critère d'évaluation ? Je pense que ceci est délicat du fait que la notion d'originalité est très floue et subjective. Elle n'est pas fiable en tant que critère d'évaluation et demander à un élève d'être original serait contre-productif car même s'il n'a pas été original, il a écrit et ce texte, aussi imparfait soit-il, peut constituer un terreau fécond pour la créativité de l'élève.

Pour revenir sur la contrainte des dix lignes, j'ai fini par l'estimer nécessaire étant donné que la longueur du texte est une question récurrente que se posent les élèves lorsque celle-ci n'est pas indiquée et que cela démontre combien ils ont besoin d'avoir ces indications très formelles comme repère sur les attentes de l'enseignant qui leur donne l'activité.[17]

Un autre exemple de dispositif appelant la subjectivité de l'élève est une activité d'écriture réalisée en cinquième, s'insérant dans une séquence où nous avons étudié le roman *Le Monde Perdu* de Sir Arthur Conan Doyle.[18] L'activité consistait, pour les élèves, à endosser le rôle de l'un des explorateurs du roman et à réaliser la description d'un dinosaure à partir d'une image projetée. Cette activité a été précédée par une séance portant sur la description, avec pour appui des extraits du roman où les explorateurs rencontrent des ptérodactyles et en font la description avec leur vocabulaire.

Pour cette activité, le principal questionnement a résidé dans la place de la subjectivité de l'élève : fallait-il ou non donner le vocabulaire spécifique pour décrire un dinosaure ? Finalement, le choix final a été de ne pas le faire en partant du principe que leur personnage n'avait jamais vu de dinosaure par le passé et que,

[17] Voir annexe n°2
[18] Voir annexe n°3

par conséquent, la description se ferait essentiellement par comparaison à des références connues de l'explorateur et de l'élève. Cette approche a permis aux élèves de chercher, par leurs propres moyens, les mots et les procédés permettant que leur description rende compte de l'image qu'on leur donne.

Cette activité s'est finie par un passage à l'oral où chaque élève a essayé de faire deviner le dinosaure qu'il avait choisi en lisant sa description, ce qui a également constitué un moyen d'évaluer la qualité de la description en procédant à une évaluation par les pairs, également régulée par l'enseignant à l'aide de remarques plus techniques sur les choix de description opérés par l'élève. Chaque élève lisait son texte et la classe pouvait y réagir en donnant des conseils le cas échéant. Lorsque le travail était fait sérieusement, mes interventions pouvaient se limiter au minimum. Par exemple, un élève a décidé de parler de « dents » pour désigner les cornes du Tricératops étant donné qu'il ne savait pas comment les appeler autrement. Cela a fait immédiatement réagir la plupart des élèves qui n'étaient pas d'accord avec ce choix mais le fait d'avoir défini ensemble ce que devait être un conseil a permis aux élèves de se surveiller et de rester bienveillants dans leur intervention.

Il est difficile d'évaluer cette subjectivité autrement que par une évaluation-conseil permettant d'apprécier l'expression de la sensibilité de chaque élève dans la tâche qui lui est demandée. Une évaluation sommative ne serait pas réellement possible dans les cas des deux exemples donnés même si l'utilisation des procédés de la description pourraient être des critères d'évaluation plus objectifs. C'est donc sur l'utilisation de procédés plus que sur le fond qu'une évaluation critériée pourrait avoir lieu. A partir de là, il est intéressant de se demander comment nous pourrions intégrer ce genre d'activité à une évaluation sommative en fin de séquence.

### 2.1.2. Intégrer l'écriture dans une évaluation.

Comme nous avons pu le constater précédemment, il est difficile de concevoir qu'une écriture créative puisse avoir sa place dans le cadre d'une évaluation sommative, mais nous allons néanmoins laisser de côté cet a priori pour interroger cette problématique de manière plus approfondie. L'écriture fait partie des grandes compétences à évaluer dans le socle commun et tout indique que cette compétence doit également être mobilisée de manière sommative.

Néanmoins, le recours à l'évaluation sommative exige que la compétence évaluée ait été un minimum travaillée durant la séquence à travers d'autres activités, qu'elles soient complètement similaires ou non. Le but d'une évaluation sommative étant d'évaluer des acquis apportés par la séquence, il n'est donc pas concevable de sortir d'un chapeau une activité d'écriture qui serait totalement inédite et qui demanderait donc à l'élève de réaliser une tâche qui ne lui aurait pas été demandée jusqu'à maintenant.

Nous prendrons pour exemple une évaluation sommative placée en fin de séquence sur la poésie lyrique pour des élèves de quatrième[19]. La première partie de l'évaluation portant sur la lecture interprétative du poème « A une passante » de Charles Baudelaire, la deuxième partie est une activité créative ayant la consigne suivante :

> « Tu es la passante à laquelle s'adresse Charles Baudelaire dans son poème. Tu lis le poème et tu décides d'écrire une lettre à ce poète qui te chante son amour. Dans cette lettre de quinze lignes minimum adressée à Charles Baudelaire, tu lui diras ce que tu penses de son poème et de sa démarche. »

Le fait d'exprimer sa sensibilité est l'un des critères principaux pour réussir cette activité et cela n'est pas une nouveauté pour les élèves de quatrième qui ont lu un grand nombre d'autres poèmes traitant du même thème, leur donnant ainsi tout le vocabulaire nécessaire pour parler de ce genre de texte. De plus, la forme de la lettre est un exercice classique et simple en termes de forme, qui permet de vérifier si l'élève maîtrise les codes de la lettre adressée à un destinataire. La forme de la lettre a seulement été rappelée, car déjà connue par les élèves pour la plupart, mais là où l'attention a été retenue, c'est sur la maîtrise des formules d'adresse et de politesse lorsque l'on écrit une lettre, formules qui n'étaient pas maîtrisées par tous les élèves. Le fait d'utiliser ce genre de formules a donc été valorisé dans l'évaluation, car ce sont des critères facilement vérifiables qui montrent combien l'élève maîtrise les codes de la lettre adressée en plus du fait de motiver des choix personnels dans ces formules. Par exemple, vaut-il mieux se contenter d'un simple « cordialement » alors que la lettre est fortement liée au thème de l'amour ? Lorsque j'ai interrogé une élève sur ses choix de ne pas mettre ce genre de formule, elle m'a

[19] Voir annexe n°4

justifié ce choix par le fait que les formules ont un côté « sec » selon elle, dans le sens d'artificiel.

Le problème de l'écriture dans l'évaluation sommative réside dans ce besoin de critères objectifs pour évaluer mais du point de vue de l'expression de la sensibilité, cela pose inévitablement problème. A partir de là, peut-on considérer l'écart à la norme comme recevable en tant que signe de la sensibilité de l'élève lorsque nous évaluons à partir d'une grille critériée ? Indubitablement, la légitimité des normes peut toujours être questionnée et comme le montre l'exemple cité en annexe, l'écart à la norme peut amener à la production de textes à valoriser. Cet écart à la norme, comme le justifiait l'élève plus haut, est justement la manière d'exprimer sa sensibilité de sujet. L'évaluation sommative est problématique du fait qu'elle verrouille selon des critères objectifs mais y a-t-il une place pour la sensibilité dans ce cadre ? C'est à l'enseignant de revoir sa copie lors des corrections lorsque ce genre de situation se présente.

### 2.1.3. Le cas des écritures collaboratives.

Pour éviter d'exposer les élèves qui investissent leur imaginaire, est-il possible de penser une écriture à plusieurs mains ? L'écriture, acte solitaire par excellence pour l'écrivain, peut-elle devenir une activité partagée, voire une expérience sociale partagée par les élèves ?

Certaines formes d'écritures créatives encouragent de fait l'écriture à plusieurs mains, que ce soit les contraintes oulipiennes comme l'avait souligné Claudette Oriol-Boyer, ou encore les jeux littéraires des surréalistes tels que le cadavre exquis, qui est plutôt aisé à mettre en œuvre dans l'espace d'une classe.

En classe de cinquième, l'exercice du cadavre exquis a été un succès total du fait de la dimension ludique portée par cette forme d'écriture : lors de la phase d'échanges par groupes, cela a provoqué de nombreuses réactions enthousiastes autour de l'exercice, amenant même certains élèves à s'approprier ce jeu et à faire d'autres cadavres exquis de leur propre initiative. Cet exemple est l'un de ceux qu'il est bon de retenir, étant donné qu'il accomplit cette mission principale qui est de donner aux élèves l'envie d'écrire sans avoir besoin de consignes ni d'enseignant.

L'écriture à plusieurs mains ne pose pas vraiment de questions dans ce genre d'écrit pensé spécifiquement pour l'écriture à plusieurs, mais pouvons-nous penser une écriture en groupes pour des écrits plus longs ? Les projets d'écriture longue, traversant une séquence entière en termes de temporalité, forment le terreau idéal pour répondre à cette question. Nous prendrons l'exemple d'un projet d'écriture longue sur la nouvelle fantastique, en quatrième.

La séquence dans laquelle s'insère le projet d'écriture longue porte sur la lecture intégrale d'une nouvelle fantastique de Dino Buzzati intitulée *Le Veston ensorcelé.* Le but des élèves, en début de séquence, est de se servir de cette lecture et d'autres lectures cursives de nouvelles fantastiques pour écrire à deux ou trois leur propre nouvelle fantastique. Le choix de l'écriture en binôme a été motivé par le fait que non seulement la classe comptait un nombre important d'élèves en termes de correction, mais que ce choix permettait aussi d'organiser de vrais temps de débat sur l'écriture dans les groupes ainsi qu'une répartition des rôles. Le projet de nouvelle était construit selon un schéma narratif distribué en début de séquence aux élèves, permettant de découper l'écriture de la nouvelle en plusieurs étapes correspondant à chaque partie du schéma narratif. J'ai également mis en place des activités préparatoires dans le but de développer la recherche de vocabulaire sur la peur avec les élèves, mais aussi de chercher l'objet de peur que chaque groupe mettrait en scène dans sa nouvelle.

L'observation constituait réellement la pierre angulaire du travail de l'enseignant dans ce cas précis, car ce choix permettait d'évaluer des compétences du socle commun relatives au travail en groupe. En effet, l'autonomie et la capacité à coopérer pour atteindre des objectifs précis permettaient, à l'aide d'une grille critériée[20], d'évaluer la progression de chaque groupe et de faire de cette grille un élément de l'évaluation sur laquelle dialoguer avec les élèves.

Le fait qu'il s'agisse d'une écriture longue m'a amené à élaborer une évaluation formative pensée en termes de progression au fil de la séquence avant d'évaluer la production finale de manière sommative. L'implication des élèves dans le projet a été évaluée à l'aide d'un journal de bord rédigé par chacun d'eux, à chaque fin de séance portant sur l'écriture de la nouvelle, afin de faire le point sur l'avancée du

[20] Voir annexe n°5

projet et sur leurs objectifs du moment. Ce journal de bord, que je consultais de manière régulière, permettait notamment de compléter l'évaluation basée sur les observations faites durant la séance. Cette progression en termes d'objectifs réguliers a permis de tenir un rythme progressif dans l'élaboration de chaque nouvelle tout au long de la séquence.

La nouvelle fantastique a fait l'objet de nombreux écrits intermédiaires et de premiers jets de la nouvelle[21], permettant une évolution formative en suivant le modèle présenté par Catherine Tauveron, où l'élève utilise ses écrits intermédiaires pour se construire et se perfectionner en tant que sujet écrivant.

Une dernière grille critériée[22] guidait les élèves pour connaître les attendus de la nouvelle fantastique en tant que production finale, mais cette grille, aussi utile soit-elle pour donner des critères, a fait perdre en flexibilité autant les élèves que l'enseignant sur la possible liberté que pouvaient prendre certains textes. Cette grille montre combien une posture de contrôle totale sur la production que l'enseignant attend peut s'avérer paralysante voire sujette à contestations de la part des élèves qui ne manquent pas d'idées pour nourrir leurs écrits. Par exemple, un groupe d'élèves a laissé de côté le schéma narratif classique pour commencer par la fin et se servir de cette fin pour attirer la curiosité du lecteur sur une seule question : Comment les personnages en sont arrivés là ? Ce procédé d'écriture est bien connu et peut être trouvé dans bon nombre d'histoires, mais comme le schéma narratif choisi comme critère verrouillait les possibilités, ces élèves se sont retrouvés en marge de la consigne. J'ai donc dû modifier certains éléments pour qu'ils puissent quand même écrire l'histoire qu'ils avaient en tête ; mais le fait que je n'avais pas envisagé cette possibilité a profondément déstabilisé certains groupes qui, de ce fait, ne savaient plus trop à quels critères s'attacher. Ainsi, les consignes trop précises peuvent limiter la créativité des élèves et il est nécessaire de toujours se demander quelle est l'utilité d'une contrainte lorsqu'on l'impose car dans ce cas précis, la proposition du groupe d'élèves pour leur nouvelle fantastique était très intéressante.

[21] Voir annexe n°6
[22] Voir annexe n°7

Cette situation a prouvé que les critères ne sont pas des données figées dans le marbre et qu'au contraire, il y a un véritable intérêt à discuter des critères avec les élèves voire de les remettre en question quand cela est justifié. De cette manière, les critères peuvent ainsi intégrer les idées d'élève auxquelles l'enseignant n'avait pas forcément songé au départ. Penser une interactivité dans le processus de création littéraire semble devenir la meilleure solution pour mettre en place une écriture à plusieurs mains.

## *2.2. Analyse des résultats.*

### 2.2.1. Le désir d'écrire et de montrer aux autres : L'élève comme écrivain en herbe.

L'objectif principal des écritures créatives est de susciter le désir d'écrire chez l'élève, lui permettant ainsi de devenir lui-même un auteur en herbe. Les espaces de liberté proposés par l'enseignant sont autant d'espaces que l'élève peut remplir avec sa subjectivité comme nous l'avons vu précédemment. L'évocation du sujet écrivant et de l'adoption d'une posture d'auteur nous ramène aux préoccupations de Catherine Tauveron se demandant comment construire une posture d'auteur à l'école[23].

J'ai pu constater que de nombreux élèves, au sortir d'une activité d'écriture, souhaitaient faire une mise en commun sous forme de lecture de leur production aux autres élèves de la classe. L'élève, en plus de vouloir satisfaire les attentes de l'enseignant, va vouloir forger sa légitimité en tant qu'auteur dans l'espace de la classe et c'est pour cela qu'il va partir à la recherche d'autres lecteurs dans la classe en la personne de ses camarades de classe. De plus, j'ai pu constater que l'insistance sur cette légitimité de jeune auteur a pu faire prendre confiance à des élèves qui, de prime abord, ne voulaient absolument rien partager avec la classe de peur d'être jugé. Bien entendu, cette légitimité règle beaucoup de problèmes de

[23] Tauveron, C. , *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école,* Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.

confiance chez les élèves mais n'est pas une solution miracle pour ce type de problèmes. Néanmoins, nous pouvons conclure qu'accorder cette posture d'auteur est une attitude véritablement sécurisante et positive à avoir. En partant d'une évaluation-conseil formative, il devient plus aisé de faire prendre confiance à l'élève et lui permettre de craindre le moins possible une évaluation qui se retrouvera dans les grilles de compétences du bulletin et qui sera traduite, le cas échéant, par une note chiffrée.

Il n'est pas étonnant à partir de là de voir combien la satisfaction d'un élève par rapport à ses écrits peut être grande au point de vouloir partager son texte en dehors du cadre scolaire ou de continuer l'écriture à la maison. J'ai pu observer ce cas chez certains élèves de quatrième qui se sont ensuite amusés à faire tourner leur nouvelle fantastique dans d'autres classe, me faisant ainsi regretter de ne pas avoir poussé le projet plus loin en réalisant un recueil de nouvelles fantastiques accessible pour tout le collège.

### 2.2.2. Les tentatives de dépassement de l'élève : Que faire de cette créativité ?

Face à un exercice de type écriture créative, il existe deux profils d'élèves une fois confrontés à une consigne. Le premier profil est celui de l'élève scolaire qui aura plutôt tendance à suivre la consigne sans faire le moindre écart par rapport à celle-ci. Cela s'applique à des élèves très sérieux du point de vue scolaire mais aussi aux élèves qui ne voient tout simplement pas l'intérêt de la créativité et qui, du coup, vont uniquement se raccrocher à la consigne. Le deuxième profil est celui d'un élève créatif avant même qu'on ne lui donne une consigne mais qui risque de se faire remarquer par un excès de zèle, interrogeant régulièrement l'enseignant pour avoir l'autorisation de s'écarter de la consigne plus ou moins légèrement. Pour ce deuxième profil d'élève, la consigne peut être vécue comme une bride à sa créativité alors que pour le premier, la consigne est la bouée à laquelle se raccrocher pour ne pas être perdu.

Comme nous l'avons vu dans le travail de Claudette Oriol-Boyer, la contrainte est néanmoins un moteur de créativité dans ce que l'on appelle l'écriture à contraintes. Paradoxalement, l'écriture à contraintes permet à l'imagination de l'élève de s'exprimer sans inquiétude et avec envie car elle protège l'élève en tant que sujet

tout en laissant l'écriture revêtir une dimension ludique indéniable. Elle permet donc de donner à la fois l'envie et les moyens pour écrire tout en permettant à l'élève de porter un regard critique et métatextuel sur l'activité d'écriture. La contrainte protège l'individu sur le plan personnel puisque le sujet écrivant peut se dissimuler derrière le respect pur et simple de la contrainte. Elle constitue le point de départ idéal à l'écriture de l'élève puisqu'elle la guide pour créer tout en respectant des attentes scolaires.

Dans le respect de la contrainte, il y a déjà une importance donnée à la manière de l'envisager et de l'analyser pour permettre ainsi d'évaluer un texte au regard de la contrainte tout en envisageant sa possible réécriture. La contrainte dans ce cadre précis peut constituer l'un des critères d'évaluation essentiels, permettant de ne pas tomber dans le piège d'un jugement subjectif du texte produit par un élève. De plus, le respect de la contrainte constitue le terrain de dialogues constructifs pour une mise en commun avec les élèves qui peuvent, eux aussi, faire partie du processus de réécriture d'un texte par leurs suggestions.

Le problème de la contrainte serait de lui donner trop d'importance en tant que critère d'évaluation pour une raison simple : une partie des élèves va chercher à jouer avec la limite et il est possible de se demander comment évaluer un texte qui s'éloigne de la consigne mais de manière maîtrisée. Faut-il la pénaliser car la consigne n'est pas respectée ? Faut-il la valoriser au risque que cela encourage des élèves moins adroits à prendre ce risque avec moins de résultats positifs ? Il n'est pas aisé de répondre à cette question et vraisemblablement, il est nécessaire d'agir au cas par cas mais pour éviter que cette créativité ne pousse l'élève dans une situation problématique, il devient nécessaire de ne pas faire du respect de la contrainte l'unique critère d'évaluation de l'activité d'écriture créative.

### 2.2.3. L'appropriation des modalités d'évaluation par l'élève : L'élève comme scripteur et critique.

Pour éviter les problèmes évoqués précédemment, il devient nécessaire pour l'enseignant d'être transparent sur les critères d'évaluation utilisés et de les expliciter aux élèves de manière claire et précise. Des critères d'évaluation clairs sont nécessaires à la réussite de n'importe quelle tâche, et cela s'applique d'autant plus dans le domaine de l'écriture créative car malgré cette créativité, l'élève doit

faire preuve d’une certaine exigence envers sa production. Ces critères peuvent être verbalisés de différentes manières, que ce soit par des conseils d’écriture que l’élève pourra utiliser pour se guider ou par une grille critériée. Ma démarche a été de permettre aux élèves de s’approprier ces critères d’évaluation pour qu’ils puissent les utiliser de manière autonome.

Les grilles critériées se sont avérées souvent utiles dans ce but, mais nécessitaient presque toujours une explicitation de ma part et des conseils pour les compléter, montrant à quel point les élèves ressentent un besoin de se raccrocher à la parole de l’enseignant pour avancer. Néanmoins, l’appropriation progressive des consignes a permis aux élèves de jouer un rôle dans l’évaluation en tant que critique de leur propre travail.

En installant leur légitimité en tant qu’auteur en herbe, une autre porte s’est ouverte qui est celle de l’évaluation de leur production pour sa littérarité. En plus de faire des élèves des écrivains en herbe, l’évaluation de leurs productions écrites peut les sensibiliser à des préoccupations de critique littéraire et d’une autre manière, leur permettre d’exprimer leur sensibilité et leur opinion. Permettre cet espace d’échanges sur les productions écrites permet, par conséquent, d’évaluer les compétences autour de l’argumentation en groupe afin de leur apprendre à se donner des conseils et à véritablement s’entraider. Pour installer un tel climat positif, il est néanmoins nécessaire d’encadrer pour éviter que des propos désobligeants ne soient prononcés et s’assurer que l’évaluation par les pairs soit véritablement une pratique positive dans l’espace de la classe.

Cette démarche nous amène à considérer autrement les productions d’élèves et à les envisager comme des textes littéraires ne se pliant pas toujours aux règles discursives les plus courantes mais se voulant bien souvent plus complexes en jouant de l’implicite, du suspense et de quelques jeux de brouillage pour tenir en haleine un lecteur. Pour permettre un tel rapport à la production de l’élève, Catherine Tauveron propose les critères que nous avions déjà évoqués.

Pour les élèves, cerner le projet d'auteur n'est pas forcément évident du fait qu'ils parviendront sûrement à mettre le doigt sur les effets du texte mais percevront ces effets comme venant d'un ailleurs indéfini. Si la lecture est un dialogue entre auteur et lecteur, la nature de ce dialogue n'est pas évidente à percevoir de prime abord

du simple fait que l'acte d'écriture et l'acte de lecture sont séparés. Pour l'enseignant, le but devient de faire percevoir les moyens mis en œuvre pour produire un effet et de les associer à un projet d'auteur.

Catherine Tauveron fera également remarquer que cerner cette instance du lecteur modèle dans l'écriture sera plus difficile que dans la lecture, du fait que notre jeune auteur « *doit postuler quelque-chose qui n'existe pas encore actuellement et le réaliser comme une série d'opérations textuelles »*[24]*.* Il s'agit ici d'apprendre aux élèves à prendre des risques calculés tout en restant soucieux de la norme étant donné l'espace d'indécision qui habite l'écriture. Pour l'élève, il s'agit d'apprendre à enrôler son lecteur et se l'attacher.

En élaborant un projet d'auteur mais en ayant également un discours sur le projet d'auteur des autres élèves, nous formons l'élève à non seulement vivre la pratique de l'écriture en tant qu'écrivain en herbe mais également à construire un discours sur le processus de création littéraire.

[24] Tauveron, C. , *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école,* Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004. p.6

# 3. Quelles conclusions tirer ?

## *3.1. Quels modèles privilégier ?*

### 3.1.1. Penser une évaluation par compétences.

Quand il s'agit de penser une écriture créative, il est impossible de nier l'importance des compétences d'écriture et des compétences langagières qu'il est possible, pour l'élève, de mettre en œuvre dans son écrit. Le fait que les nouveaux programmes mettent d'autant plus l'accent sur ces compétences nous permet donc de réellement expliciter quelles sont ces compétences et comment les évaluer. Il s'agit d'évaluer une écriture littéraire de l'élève et pour cela, il faut combattre un certain nombre de représentations que l'on peut affronter sur le terrain mais qui sont aussi celles pointées par Francis Tourigny dans *Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège*[25].

Ces représentations, que nous pouvons également désigner comme des obstacles selon Tourigny, sont les suivantes :

- Le fait qu'écrire revient à transcrire une pensée déjà élaborée et non le fait qu'il est possible d'écrire pour penser.
- L'écriture à l'école est une écriture pour l'enseignant avant tout, pas pour les pairs et peu pour soi.
- L'écriture en français et l'écriture dans les autres disciplines ne relèvent pas du même domaine pour les élèves.
- La réécriture consiste essentiellement dans la correction des erreurs et non pas dans le travail du texte et de la pensée.
- La pensée des relations oral/écrit comme un continuum.

Ces représentations sont vues comme des préjugés à combattre selon les recherches de Francis Tourigny. Il fait également remarquer que l'écriture littéraire se débat avec un certain nombre de préjugés. Elle serait un talent ou un don et

[25] Tourigny, F., *Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège,* Armand Colin/ Le français aujourd'hui, 2006/2 – n°153 : Pages 9 à 16

seule l'inspiration la réserverait qu'à quelques bénéficiaires privilégiés. L'écriture littéraire est la plupart du temps pensée par rapport à un écrit fini, idéal lié à un projet long. Elle serait également une pratique gratuite qui n'aurait aucune d'autre utilité qu'un plaisir d'esthète ou ne servant qu'à obtenir une note. Sans compter que l'entrée dans l'imaginaire ou la fiction est parfois perçue comme particulièrement effrayante pour les élèves. Même dans le cadre de l'écriture créative, l'intertextualité est perçue de manière négative chez les plus jeunes qui la voient comme une manière de copier et de tricher avec la règle scolaire. L'écriture littéraire est vue comme individuelle avec au mieux un rapport avec l'adulte, mais l'élève peut mal supporter le regard de ses pairs sur sa production. Cela pose le problème de l'intersubjectivité au sein de la classe.

Tout ceci souligne la question de la communauté discursive de référence entre lecteur modèle et modèle d'auteur. Francis Tourigny souligne le problème de la relation abstraite que certains enseignants peuvent avoir avec l'écriture littéraire, renforçant ainsi sans le savoir ces conceptions-obstacles des élèves. Le mémoire professionnel des jeunes sortants d'IUFM ne saurait remplacer des pratiques d'écriture personnelle selon lui. Il y aurait de vraies questions à se poser sur la posture de l'enseignant, mais nous y reviendrons par la suite.

A partir de ce point de départ, il devient nécessaire de se demander quelles compétences langagières et linguistiques il faut viser à travers les pratiques d'écriture littéraire et c'est à ces aspects que Francis Tourigny s'intéresse dans le deuxième grand temps de son article[26]. Francis Tourigny convoque le concept de « sécurité scripturale », venant de Catherine Tauveron qui doit être mis en place afin de permettre à l'élève d'écrire en utilisant la langue. Il relève de plusieurs capacités qui doivent être prises en compte, étant à la fois séparées et liées les unes aux autres :

- [26] Tourigny, F., *Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège,* Armand Colin/ Le français aujourd'hui, 2006/2 – n°153 : Pages 9 à 16

- La capacité à prendre le langage comme objet mis à distance du réel et manipulable à souhait, au sein d'activités liées à l'étude de la langue ou lors de jeux d'écriture, tout en gardant à l'esprit la notion d'implication en tant que sujet écrivant.
- La capacité à se servir du langage et des apports culturels pour élaborer un texte personnel. Il devient important de tenir compte de la diversité des modes d'écrire et de donner une place légitime à toutes les manières d'écrire.
- Écrire avec les mots des autres pour mieux être soi. Ceci doit être compris dans un but de développement identitaire, poussant ainsi à lever des blocages qu'ils soient d'ordre psychologique, sociologique ou culturel.
- Savoir adopter une posture énonciative. L'élève doit se percevoir comme sujet écrivant pour un lectorat dans cette communauté discursive qu'est la classe, tout en ayant des compétences en construction. Selon Francis Tourigny, l'écriture doit être considérée ici comme un processus interactionnel et dialogique pour le professeur.

Nous faisons face à un sujet écrivant en construction et cette construction implique quatre ruptures, toujours selon Francis Tourigny, qui sont les suivantes : une rupture au niveau de la construction fictionnelle, une rupture d'ancrage énonciatif dans l'emploi du système pronominal et/ou du système temporel, une rupture dans la construction du point de vue, de la focalisation (en lien avec les questions de modalisation) et une rupture du contrat narratif.

Face à ces ruptures, Francis Tourigny propose quelques illustrations ou applications pratiques pour que les élèves puissent circuler dans les postures cognitivo-langagières d'écriture qui sont les suivantes :

- Mener une réflexion sur l'écrit comme objet en cours de construction : nous pouvons penser aux brouillons d'écrivain.

- Respecter strictement une consigne, posture qui fait écho aux contraintes de l'Oulipo.

- Prendre de la distance par rapport à la consigne.

Selon Francis Tourigny, le souci principal demeure néanmoins du côté des compétences linguistiques à cause d'un écart à la norme qui devient problématique à traiter pour certains enseignants. Mais il y a deux objectifs que pointe Francis

Tourigny dans la prise en considération de ces compétences linguistiques dans la classe de français :

- Mettre en place la préoccupation de la graphie, de l'orthographe chez les élèves sans qu'elle ne devienne une obsession qui bloque l'écriture. Les conduites de correction chez les élèves doivent être rendues visibles et socialisées dans la communauté discursive qu'est la classe de français.

- Aider l'élève à prendre en compte sa graphie, sa mise en page, sa segmentation du texte pour s'adresser plus efficacement à un lecteur autre que l'enseignant de français habitué à déchiffrer habituellement ses écrits.

Francis Tourigny rappelle que le transfert de compétences acquises dans un domaine n'est jamais véritablement spontané chez l'élève. Le transfert sera d'ordre analogique et toujours accompagné par l'adulte selon lui.

Les compétences langagières mobilisées par l'écriture littéraire doivent pouvoir être utilisées afin de créer un sujet écrivant polyvalent et plus expert. Il y a néanmoins deux conditions pour que cela fonctionne : la mise en place d'un travail identique ou parallèle dans les autres disciplines et la généralisation de pratiques d'ordre « méta ».

Un autre objectif des professeurs est de pousser progressivement les élèves vers des compétences métascripturales les amenant à se demander comment écrire et pour quels effets sur un lecteur.

Pour conclure sa réflexion, Francis Tourigny insiste sur deux points. Le premier porte sur les compétences didactiques des enseignants qui doivent apprendre à devenir le lecteur voire l'éditeur de leurs élèves avant d'adopter la posture de correcteur. Selon Tourigny, la formation des professeurs s'intéresse trop peu à cette question centrale pourtant liée à l'évaluation des écrits et au procédé de la réécriture. En partant de là, il devient primordial de socialiser les activités de réécriture et de retour sur le texte produit en classe. Le second point porte sur l'équilibre des pratiques d'écriture littéraire qui, selon Francis Tourigny, sont beaucoup trop portées sur le genre narratif et cela lui paraît excessif.

Il appelle sur ce point à une relecture des programmes et documents d'accompagnements pour interroger leur cohérence en gardant en tête cet objectif de créer un scripteur efficace et pertinent :

> Ou, pour le dire autrement : former des scripteurs polyvalents et des écrivains en puissance, peut-on mener les deux objectifs de front avec les jeunes élèves de l'école primaire et du collège ?[27]

Les réflexions de Francis Tourigny sur le sujet complètent la réflexion que nous avions entamé avec le modèle du sujet écrivant tel qu'il est pensé par Catherine Tauveron. Dans mes classes, il a été question d'essayer de combattre les différents préjugés pointés du doigt par Francis Tourigny avec plus ou moins de succès. Du point de vue de l'évaluation par compétences, le travail de Francis Tourigny a constitué un terreau fécond m'amenant à considérer les compétences métascripturales qui ont pu être envisagées lors de l'écriture de la nouvelle fantastique par exemple.

### 3.1.2. L'écriture intégrée dans une évaluation formative.

L'objectif principal reste de mener l'élève à adopter une posture d'auteur capable de produire avec une intention artistique et une attention esthétique. Le but n'est pas de se dire mais de construire une image de lecteur littéraire pour l'élève.

Les résultats sur le terrain mis en regard avec ces réflexions sont significatifs car durant mon année, j'ai pu constater que mes élèves avaient intégré dans leurs représentations plus de la moitié des préjugés sur l'écriture littéraire, ce qui se devine à travers les réactions orales des élèves face à une activité d'écriture mais aussi dans leurs réponses à certains questionnaires : nous pouvons trouver les réponses suivantes à la question : « Selon toi, à quoi sert l'écriture lors d'une écriture créative ? »

- « A faire moins de faute d'orthographes »[28]
- « Je pense que ce genre de travaux servent à développer notre imagination, à développer notre grammaire et notre conjugaison »

---

[27] Tourigny, F., *Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège,* Armand Colin/ Le français aujourd'hui, 2006/2 – n°153 : Pages 9 à 16

[28] Les citations sont recopiées de la manière la plus fidèle possible, sans correction particulière.

- « Cela sert à savoir bien écrire et à s'instruire »
- « L'écriture sert à savoir écrire pour plus tard, pour communiquer, pour créer (ex : des livres…) »
- « C'est très bien car cela nous prépare à ce qu'on va faire après »

Malgré les tentatives d'explicitation sur l'utilité de ces activités d'écriture, nous pouvons constater qu'une partie des élèves demeure dans un flou par rapport à cette utilité même s'ils ne sont pas en difficulté face à une activité d'écriture. Cela montre à quel point les représentations pointées du doigt par Francis Tourigny ont la vie dure dans l'inconscient des élèves et que c'est un combat constant pour l'enseignant d'injecter du sens dans la pratique d'écriture de ses élèves.

Pour intégrer l'écriture au sein d'une évaluation formative, il m'a semblé primordial de ne pas sacraliser l'évaluation de l'écriture pour éviter l'un des écueils que j'ai pointé au début de mes recherches : une évaluation qui couperait toute envie d'écrire chez l'élève. En effet, il me semble nécessaire de rappeler combien l'envie d'écrire doit être encouragée chez l'élève et que, par conséquent, l'évaluation de son écriture doit être non seulement bienveillante mais aussi permettre à l'élève de se sentir légitime en tant que sujet producteur d'écrits. C'est une évidence que de parler de bienveillance pour évaluer les élèves de manière formative mais au vu du ressenti des élèves, notamment par rapport à la note tant demandée par les parents, il y a encore des progrès à faire concernant la perception que parents, élèves et même professeurs doivent avoir du mot « évaluation ».

## *3.2. Quelle posture adopter en tant qu'enseignant ?*

### 3.2.1. Evaluer les progrès des élèves.

Mon plus grand souci par rapport à l'évaluation a été de m'insérer dans une perspective d'évaluation formative dans un établissement où il n'y a pas de consensus clair sur la nature de l'évaluation : certains enseignants privilégient l'ancienne méthode de la note même si la majorité essaie de s'intégrer au système par compétences, sans abandonner pour autant la note, qui devient la traduction d'une grille de compétences. Suivant le modèle des autres enseignants de français de l'établissement et par souci de cohérence, j'ai donc dû jouer sur les deux

tableaux en évaluant des compétences mais en les traduisant en notes chiffrées systématiquement.

Malgré cet état de fait, j'ai pu installer dans mes classes des évaluations régulières de manière à les ancrer dans une démarche de remédiation pour les élèves. Pour pratiquer une évaluation formative, je me suis tourné vers les trois caractéristiques de l'évaluation formative définies par Linda Allal[29]. Premièrement, elle peut être rétroactive sur la base d'un contrôle ou d'une interrogation. Ensuite, elle peut s'avérer interactive par une observation des comportements, des interactions orales, des regards rapides sur les productions individuelles ou en petits groupes. Enfin, elle peut être proactive lors d'un recueil d'indices susceptibles de guider des apprentissages extérieurs. Je décide donc de faire de ces trois caractéristiques un leitmotiv favorisant l'interaction avec les élèves.

Dans les faits, j'ai essayé de mettre en œuvre plusieurs dispositifs de suivi afin de favoriser la remédiation dès que celle-ci était possible. Je prendrais pour exemple le carnet de bord mis en place durant l'écriture longue de la nouvelle fantastique pour ma classe de quatrième. A chaque entrée de ce carnet de bord, il s'agit pour les élèves de faire un point sur l'état du travail dans leur groupe, de dire comment s'est faite la répartition du travail entre eux et d'anticiper l'étape suivante en définissant ce qu'il reste à faire pour atteindre l'objectif. Le fait de posséder son propre carnet de bord obligeait chaque élève à chercher une véritable cohésion dans son groupe afin qu'une fois regroupées, les perceptions des élèves ne soient pas dissonantes, et ne montrent pas alors à l'enseignant que la compétence de travail en groupe n'était pas maîtrisée de manière suffisante.

Ces dispositifs de suivi permettent à l'élève d'être mobilisé encore plus dans l'activité en sachant pertinemment quel regard je porte autant sur le processus d'écriture que sur le résultat final. Tout l'intérêt du dispositif de suivi réside dans le fait qu'il peut permettre d'aborder le processus même de l'écriture à ses différents stades alors qu'une simple grille critériée ne suffirait qu'à pointer les attendus pour la production finale et se rapprocherait inévitablement d'une évaluation plus sommative.

[29] ALLAL, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Il devient primordial de penser l'évaluation de l'écriture comme un processus si nous voulons appliquer le modèle de Catherine Tauveron, en donnant une vraie place aux écrits intermédiaires des élèves tout en évitant le fatalisme lié à l'erreur. Ce modèle permet, en réalité, de faire de l'erreur un terreau fertile pour progresser en confiance pour l'élève et se rendre compte que la production littéraire est un travail constant de réécriture.

### 3.2.2. Accompagner les élèves dans leur expression en tant que sujet.

Comme dit précédemment, l'évaluation a ceci de délicat concernant l'écriture créative qu'elle peut être perçue par l'élève comme un jugement encore plus dur étant donné que celui-ci, en tant que scripteur, s'expose beaucoup plus que dans d'autres exercices. Par conséquent, il est primordial d'expliciter à l'élève ce qui est évalué pour éviter tout jugement axiologique mal placé sur la subjectivité de l'élève : l'élève n'est pas un auteur comme un autre, il demeure un élève avec une approche scolaire de l'écriture.

Néanmoins, il est important de permettre aux élèves de s'impliquer dans leur écriture tout en garantissant leur sécurité en tant que sujet en ayant une posture bienveillante. Ce n'est pas toujours évident mais il m'a fallu souvent discerner ce qui relevait des critères simples à évaluer comme le simple respect de la consigne et ce qui relevait du rapport qu'entretenait l'élève avec le monde qui l'entoure. Une fois que cette opposition est constatée, il m'a fallu adopter deux postures différentes afin de traiter les productions écrites d'élèves dans toute leur richesse.

Je n'ai pas oublié de rester intransigeant concernant les critères d'évaluation mais pour que l'élève ne vive pas ces exigences comme une frustration, il a également été primordial d'adopter une posture plus portée sur les conseils que sur les constats. Afin d'apporter plus de matière à cette question du conseil, j'ai sensibilisé très tôt les élèves à cette question en leur expliquant comment il était convenable de parler des productions des camarades et quelles indélicatesses il fallait s'interdire définitivement car personne, en tant qu'élève, ne veut les vivre et si elles sont fréquentes, elles dissuadent les élèves de participer et de partager. Pour pousser encore plus loin ce débat, j'ai également participé à certaines des activités d'écriture avec eux, par exemple à l'écriture de haïkus, où j'ai également proposé

mon propre texte. Cette démarche, venant de ma part, en a désarçonné plus d'un mais en installant la confiance dans le dialogue, j'ai pu les inviter à dire eux-mêmes ce qu'ils pensaient de mon texte et quels conseils ils pourraient me donner. Je ne me fais pas d'illusions dans le fait qu'ils se sont, dans l'ensemble, interdit de considérer ma production comme la production d'un de leurs camarades mais j'ai trouvé cet essai intéressant. La question de légitimité en tant qu'auteur devient problématique lorsque je décide de participer à cette activité car du fait de mon statut d'enseignant, ma légitimité d'auteur n'est aucunement à remettre en doute selon eux. Mon objectif a été de faire en sorte qu'ils considèrent leurs camarades comme aussi légitimes que moi à écrire mais de ce point de vue-là, leurs préjugés font que cela coince. De manière inhérente, ils ne peuvent accorder la même légitimité à l'élève et à l'enseignant concernant l'écriture.

Néanmoins, j'ai essayé d'adopter une posture essentiellement tournée vers le conseil pour la réécriture et mon but a été également de faire aborder la remédiation aux élèves que ce soit dans le cadre d'une auto-évaluation ou d'une évaluation par les pairs. En leur donnant les bons codes pour s'exprimer sur le travail de leurs camarades, j'ai pu mettre en place une ambiance de classe sereine et mener à une relation de confiance concernant le fait d'exposer son travail et par conséquent, de s'exposer en tant que sujet dans la classe.

### 3.3.3. Susciter une envie d'écrire qui va au-delà de la salle de classe.

Toutes mes démarches au long de l'année ont été motivées par un unique objectif : donner l'envie d'écrire aux élèves. Pour moi en tant qu'enseignant mais également en tant qu'individu, il me fallait démontrer à ce public combien l'écriture peut devenir un véritable plaisir qui mérite d'être développé autrement que par des pratiques purement scolaires.

Scolairement parlant, l'écriture pose problème du fait qu'elle est imposée par une consigne et exigée par un professeur. L'élève fera généralement de son mieux pour respecter la consigne mais en concevra-t-il du plaisir pour autant ? Rien n'est moins certain. Rien que le fait d'être évalué et jugé peut constituer un réel frein à l'écriture et c'est ce genre de jugement qui peut pousser des élèves à affirmer qu'ils « détestent écrire » comme d'autres élèves affirmeront qu'ils « détestent lire ». Il n'y

a rien de plus affligeant à entendre pour un enseignant de français mais lorsque nous enseignons cette discipline, nous savons pertinemment que ces affirmations sont fausses et ne sont que le résultat d'un rapport conflictuel à l'écriture, vécue comme traumatisante. Fort de ce constat chez certains élèves de mes classes, je me suis interrogé sur le sujet même de mes recherches et me suis posé la question suivante : faut-il rendre l'évaluation de l'écriture systématique ?

Pour redonner le goût de l'écriture, le plus important n'est pas de tomber dans l'évaluation classique à tout bout de champ, car ce serait oublier les différents sens que revêt le mot « évaluation ». En effet, évaluer ne revient pas simplement à appliquer une note ou à remplir une grille de compétences mais cela revient plus souvent à simplement apprécier l'écrit de l'élève en tant qu'écrit d'un sujet avec son propre regard sur le monde, ses propres références et tout ce qui construit sa subjectivité. En cela, les appréciations et les conseils de réécriture sont largement mieux reçus par les élèves qu'une note chiffrée sans aucune autre forme d'explication. Il y a d'autres moyens de faire, comme je l'ai constaté tout au long de ces recherches et c'est pour cela que le champ de l'évaluation comme celui des écritures créatives sont des champs extrêmement riches.

« Si tu veux être un bon écrivain, écris », disait Epictète. Comme nous le rappelle cette citation, c'est en forgeant que l'on devient forgeron et même si nous n'avons certes pas l'exigence que nos élèves deviennent des écrivains de talent, nous voulons simplement leur faire percevoir la richesse de l'écriture tout en leur transmettant une certaine exigence envers eux-mêmes grâce à l'évaluation.

# Conclusion.

Comment évaluer l'élève dans le cas des écritures créatives ? Toutes les recherches ont été orientées par cette question. Comme nous l'avions fait remarquer plus tôt, l'écriture créative est un espace dans lequel l'élève exprime sa créativité et par la même occasion, sa subjectivité. Comprendre que l'élève va s'exprimer dans ce genre d'activité en tant que sujet impliqué émotionnellement est également le premier pas pour s'interroger sur la portée que doit avoir l'évaluation. Une évaluation critériée et froide sur un écrit créatif et personnel ne réussirait qu'à couper l'élève de l'envie d'écrire et cela serait contre-productif.

Face à ce constat, nous avons décidé de nous interroger sur les modèles possibles à mettre en œuvre dans le cadre de l'évaluation par compétences qui est actuellement au centre des préoccupations concernant l'évaluation et nous avons conclu que l'un des modèles à privilégier semble celui du sujet écrivant théorisé par Catherine Tauveron mais également commenté par Dominique Bucheton et Francis Tourigny pour ne citer qu'eux. C'est donc ce modèle-ci que j'ai voulu mettre en place de la manière la plus efficace possible au sein de mes classes. De plus, il a fallu garder en tête le fait que ce modèle devait entrer en adéquation avec celui de l'évaluation par compétences exigé de manière institutionnelle. Etant donné la portée formative du modèle de Catherine Tauveron, il n'y avait pas eu de difficultés a priori, mais c'est dans le suivi des élèves que ce modèle m'a posé beaucoup plus de problèmes. En effet, il n'est pas évident de faire un retour constant sur les écrits de tous les élèves tout en menant sa séquence dans les temps. C'est problématique et mon principal regret réside dans le fait d'avoir manqué de temps mais aussi d'anticipation pour rendre ce modèle véritablement efficace.

Le bilan n'est pas parfait et je mesure que dans le cas de tous les élèves, ce modèle n'a pas été forcément celui qui leur permettra de s'accomplir dans l'écriture tant les blocages sont parfois bien ancrés en eux ; mais concernant une certaine partie des élèves, ce modèle a néanmoins été utile car il a permis aux élèves de désacraliser légèrement l'évaluation pour ne pas en faire un frein à leur écriture et leur permettre de ne plus craindre l'avis de l'enseignant.

Le champ de recherche est fécond et malgré l'absence de vraies sources concernant cette question en regard de l'évaluation par compétences telle qu'elle

est mise en place au collège, tout laisse penser que les jalons posés par mes recherches ne sont pas un aboutissement et nécessitent un approfondissement plus poussé avec une place encore plus importante accordée à cette réflexion sur l'écriture de l'élève. Suite aux témoignages des élèves[30] que j'ai récolté en fin d'année, je me rends bien compte que je n'ai pas réussi à faire de tous ces élèves des auteurs en herbe mais était-ce vraiment l'objectif final ? Si j'ai réussi à éveiller leur curiosité et leur sensibilité de sujet, j'ai l'intime conviction que l'écriture leur aura permis de faire un pas de plus dans leur accomplissement personnel et que cette vision de l'évaluation que j'ai essayé de leur transmettre a permis à certains d'entre eux de prendre confiance.

[30] Voir annexe n°8

# Bibliographie

## *1. Ouvrages.*


- Tourigny, F., *Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège,* Armand Colin/ Le français aujourd'hui, 2006/2 – n°153 : Pages 9 à 16
- Oriol-Boyer, C., *Potentiel didactique et pédagogique de la contrainte,* Revue La Licorne N° 100 janvier 2013 Ed. Presses universitaires de Rennes, pages 217-231.
- Tauveron, C. , *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école,* Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D., *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes,* chapitre extrait de *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves.* Éditions Delagrave/CRDP Versailles, 2002.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D., *Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement « scolaires ».* IUFM de l'académie de Montpellier, équipe DIDAXIS EA 739, Université Paul-Valéry, Montpellier 3.
- Garcia-Debanc, C., *L'élève et la production d'écrits,* Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1990.
- Charolles, M., Halte, J.-F., Masseron, C., Petitjean, A. : *Pour une didactique de l'écriture,* Metz, Centre d'Analyse Syntaxique, Université de Metz, 1989, 139 p., coll. : *Didactique des textes.*
- Groupe de recherche d'Ecouen, coordination JOLIBERT, Josette*. Former des enfants producteurs de textes.* Hachette Livre, 1994. ISBN 2-01-6170350-6.
- Groupe EVA. *Évaluer les écrits à l'école primaire.* Hachette Education, 1991. ISBN 2-01-018535-8.

- Mas, M. (dir.) *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* INRP, 1991, Département « Didactiques des disciplines ». ISBN 2-7342-0308-3.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : PUN.
- Rossignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France. Analyse comparative de sept courants clés.* Paris : L'Harmattan.
- Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.


## *2. Revues.*


- Garcia-Debanc, C. : « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». *Pratiques n°49 : Les processus rédactionnels.*
- Reuter, Y. : « Les relations lecture-écriture dans le champ didactique ». *Pratiques n°86 : Lecture/écriture* p. 5-26.
- Donon, O. : « Imaginaire et créativité ». *Pratiques n°89 : Écriture et créativité.*
- Biagioli-Bilous, N. : « École, écrit et créativité », p.16. *Le Français aujourd'hui n°127 : Écritures créatives.*

# Annexes

## *Annexe 1 : Descriptif d'une séquence de cinquième.*

**PÉRIODE 4 –** Un voyage initiatique dans l'imaginaire.

**Entrée : Regarder le monde, inventer des mondes :** Imaginer des univers nouveaux.

**Le voyage et l'aventure :** Pourquoi aller vers l'inconnu ?

**Objectifs :**

- Faire découvrir la dimension initiatique dans la littérature de l'imaginaire.
- Jouer avec la transgression induite par ces univers nouveaux (syllogismes dans *Alice*, Jeux de mots dans les deux poèmes).
- Analyse de l'image : analyser des œuvres surréalistes.

**Intitulé : Un voyage initiatique dans l'imaginaire.**

**Corpus :**

- Deux extraits d'*Alice au Pays des Merveilles*, Lewis Caroll.
- Un extrait de *De l'autre côté du miroir*, Lewis Caroll.
- Un extrait de *Peter Pan*, James Matthew Barrie.
- Un extrait de *Harry Potter à l'école des sorciers*, J.K. Rowling.

- Trois poèmes : *Mirage* de H.P. Lovecraft, *Donnez le si* de Boris Vian et *Être ange, c'est étrange* de Jacques Prévert.
- Œuvres picturales : Escaliers impossibles d'Escher, autoportrait au miroir de René Magritte

**Problématique : L'imaginaire, un lieu où se perdre ou se retrouver ?**

| | Support | Objectifs | Notions |
|---|---|---|---|
| Séance 1 : Un univers nouveau. | *Mirage*, Lovecraft | Faire percevoir l'étrangeté à travers un poème décrivant un autre monde. | Poésie<br><br>Univers nouveau, source de sentiments et de nouvelles sensations. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Séance 2 : Un monde aux lois étranges. | *De l'autre côté du miroir*. | Découvrir de nouveaux repères obligeant à mettre en question nos repères habituels. | L'absence de logique<br><br>Univers désordonné (cohérence et règles d'un autre monde)<br><br>Apprendre/désapprendre |
| Séance 3 : Comment dire l'étrange ? | Donnez le si | Découvrir comment la poésie surréaliste joue sur les mots et les références pour créer. | Poésie surréaliste<br><br>Liberté et fantaisie<br><br>Jeux sur les mots, sur les références. |
| Séance 4 : Une vue perturbée. | Œuvres picturales :<br><br>- *Ascending and descending,* Escher.<br><br>- *La reproduction interdite,* René Magritte. | Questionner le réel à partir d'œuvres au caractère étrange. | Analyse de l'image : La représentation de l'étrange.<br><br>Utiliser des représentations étranges pour questionner le réel. |
| Séance 5 : Déterminé par le chapeau. | Extrait Harry Potter | Questionner le « déterminisme » imposé aux élèves de Poudlard par le chapeau. | Rite initiatique / Fatalité<br><br>Jeu des références mythologiques et symboliques : Gryffondor, Serpentard, etc. |

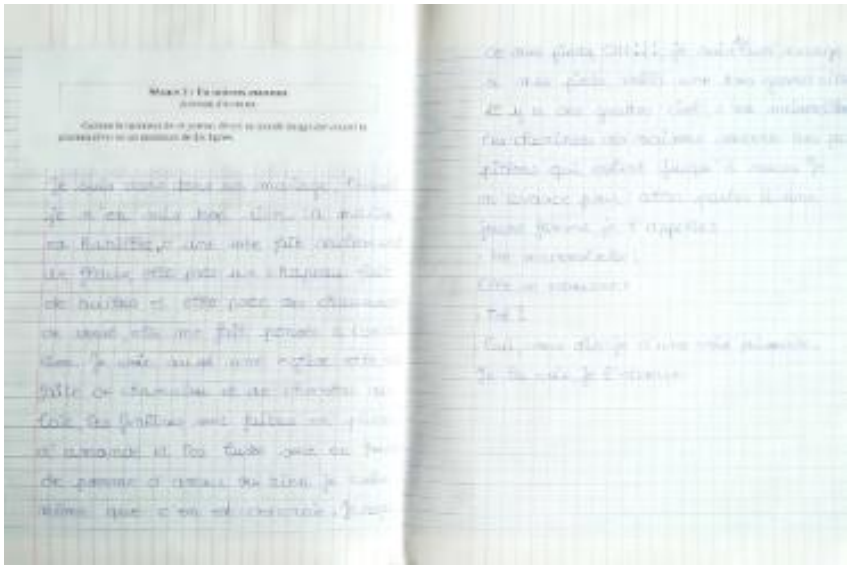
| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | Travail de l'oral : Exprimer un point de vue. |
| Séance oralisation. | *Mirage ; Donnez le si ; Le chapeau bavard* | Faire une lecture expressive d'un texte poétique. | Oral : Oralisation d'un texte poétique.<br><br>Lecture expressive. |
| Séance 6 : Dépasser les apparences. | Extrait d'Alice 1 | Percevoir l'absurdité d'un raisonnement. | Alice : Figure d'intrus au Pays des Merveilles.<br><br>Apprendre/désapprendre<br><br>Syllogisme/paralogisme. |
| Séance 7 : Le Voyage de Chihiro | Bande-annonce du film de Miyazaki | Identifier une œuvre imaginaire du point de vue visuel | Analyse de l'image.<br><br>Similitudes avec l'histoire d'Alice au Pays des Merveilles. |
| Séance 8 : Peut-on croire aux fées ? | Extrait de Peter Pan | Montrer l'importance donnée au rêve. | Rêver : Le pouvoir de ceux qui restent des enfants.<br><br>Liberté et fantaisie. |
| Séance 9 : L'affirmation de soi. | Extrait d'Alice 2 | Étudier la force de caractère d'un personnage et son affirmation. | Roman d'initiation.<br><br>L'évolution du personnage : De la petite fille perdue à celle qui se rebelle. |

## *Annexe 2 : La description d'un univers imaginaire.*

### Rappel de la consigne.

A la manière de Lovecraft, vous décrirez un univers imaginaire que vous pourriez visiter dans vos rêves. Votre texte devra faire dix lignes minimum.

### Une production d'élève.



Transcription : Je suis dans un mariage, lequel je n'en sais trop rien. La mariée est habillée, d'une robe fait seulement de fleurs, elle porte un chapeau fait de bulles et elle porte des chaussures de verre, elle me fait penser à Cendrillon. Je voie aussi une église elle est faite de chamalow et de chocolat au lait, les fenêtres sont faites en pâte d'amande et les lustre sont en forme de pomme d'amour ou bien je croie même que c'en est des vraie. Je regarde mes pieds, OH !!! Je suis sur un nuage à mes pieds, voila une très grande ville il y a des grattes-ciel c'est merveilleux les cheminées des maisons sortent des papillons qui volent jusqu'à nous pour aller parler à une jeune femme, je l'appelle :

- Hé, mademoiselle !

Elle se retourne :

- Moi ?
- Oui, vous dis-je d'une voix puissante.

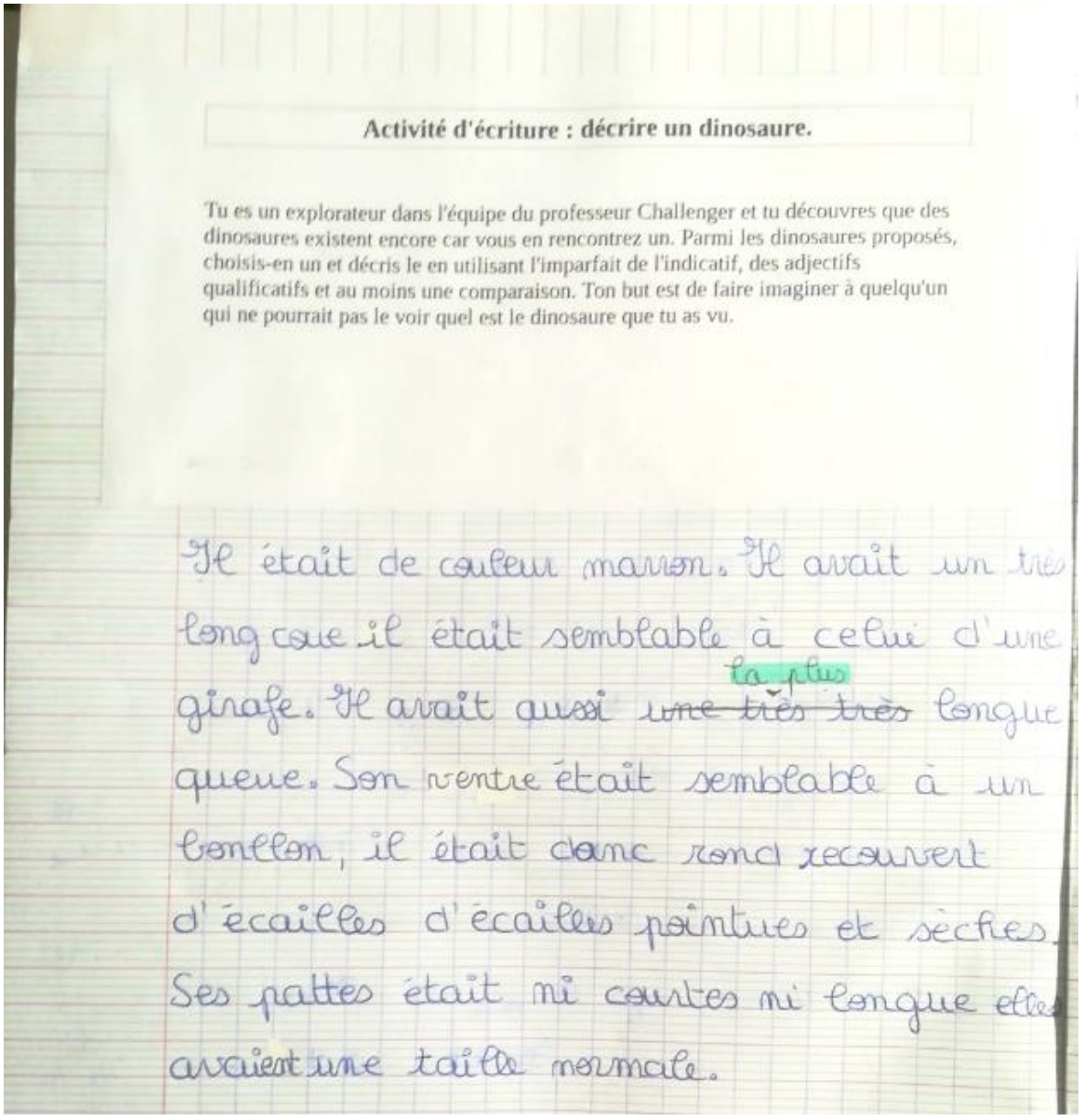
Je la voie, je l'observe.

## *Annexe 3 : La description d'un dinosaure.*

### Rappel de la consigne.

Tu es un explorateur dans l'équipe du professeur Challenger et tu découvres que des dinosaures existent encore car vous en rencontrez un. Parmi les dinosaures proposés, choisis-en un et décris le en utilisant l'imparfait de l'indicatif, des adjectifs qualificatifs et au moins une comparaison. Ton but est de faire imaginer à quelqu'un qui ne pourrait pas le voir quel est le dinosaure que tu as vu.

### Une production d'élève.



**Activité d'écriture : décrire un dinosaure.**

Tu es un explorateur dans l'équipe du professeur Challenger et tu découvres que des dinosaures existent encore car vous en rencontrez un. Parmi les dinosaures proposés, choisis-en un et décris le en utilisant l'imparfait de l'indicatif, des adjectifs qualificatifs et au moins une comparaison. Ton but est de faire imaginer à quelqu'un qui ne pourrait pas le voir quel est le dinosaure que tu as vu.

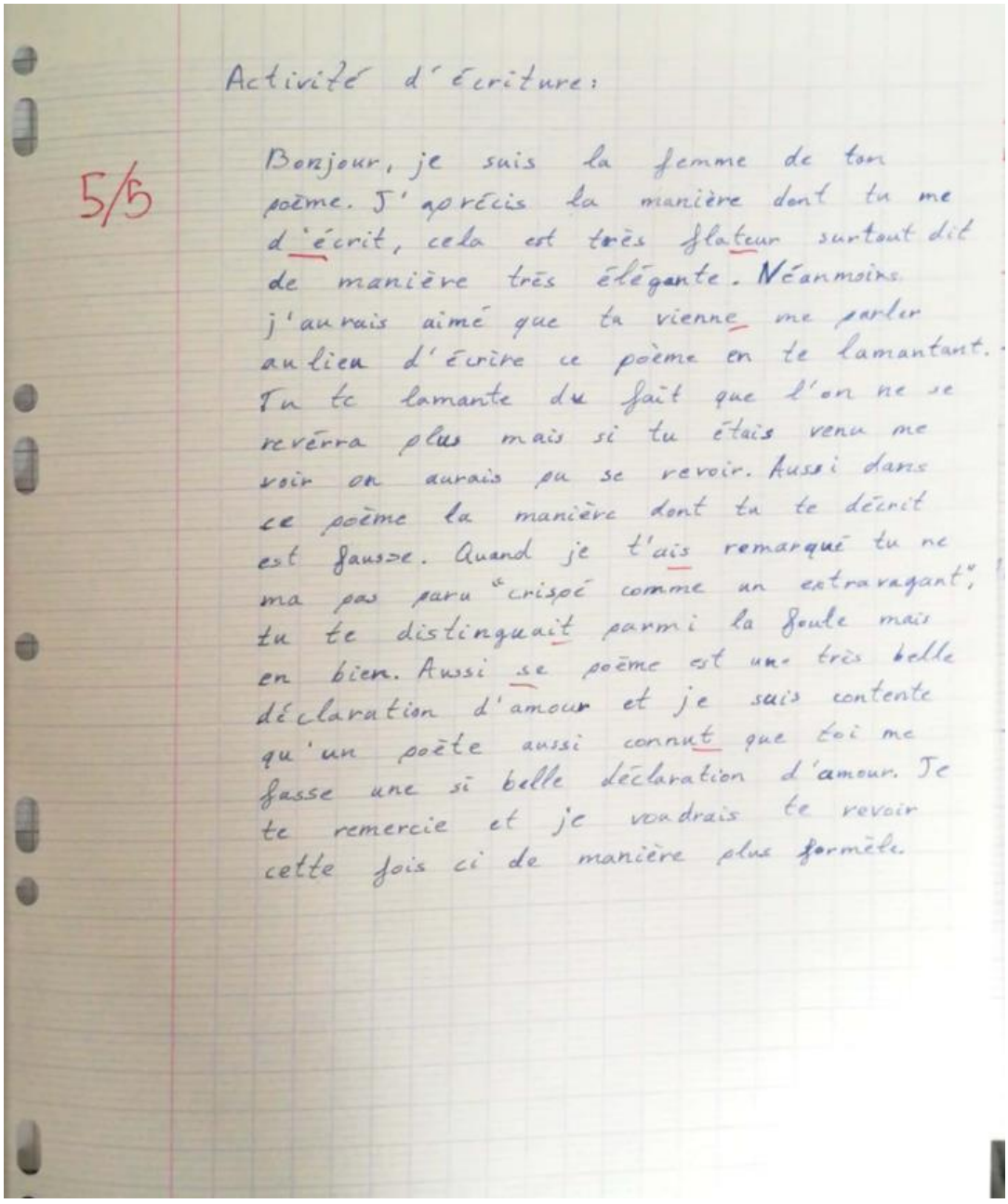
Il était de couleur marron. Il avait un très long cou il était semblable à celui d'une girafe. Il avait aussi ~~une très très~~ la plus longue queue. Son ventre était semblable à un tonneau, il était donc rond recouvert d'écailles d'écailles pointues et sèches. Ses pattes était ni courtes ni longue elles avaient une taille normale.

## *Annexe 4 : Une écriture en évaluation sommative.*

### Rappel de la consigne.

*Tu es la passante à laquelle s'adresse Charles Baudelaire dans son poème. Tu lis le poème et tu décides d'écrire une lettre à ce poète qui te chante son amour. Dans cette lettre de quinze lignes minimum adressée à Charles Baudelaire, tu lui diras ce que tu penses de son poème et de sa démarche.*

### Une production d'élève.



Activité d'écriture:

5/5

Bonjour, je suis la femme de ton poème. J'apprécis la manière dont tu me d'écrit, cela est très flateur surtout dit de manière très élégante. Néanmoins j'aurais aimé que ta vienne me parler au lieu d'écrire ce poème en te lamantant. Tu te lamante du fait que l'on ne se revèrra plus mais si tu étais venu me voir on aurais pu se revoir. Aussi dans ce poème la manière dont tu te décrit est fausse. Quand je t'ais remarqué tu ne ma pas paru "crispé comme un extravagant", tu te distinguait parmi la foule mais en bien. Aussi se poème est une très belle déclaration d'amour et je suis contente qu'un poète aussi connut que toi me fasse une si belle déclaration d'amour. Je te remercie et je voudrais te revoir cette fois ci de manière plus formèle.

***Annexe 5 : Grille d'évaluation du travail en groupes (nouvelle fantastique quatrième).***

# Fiche évaluation travail de groupe.

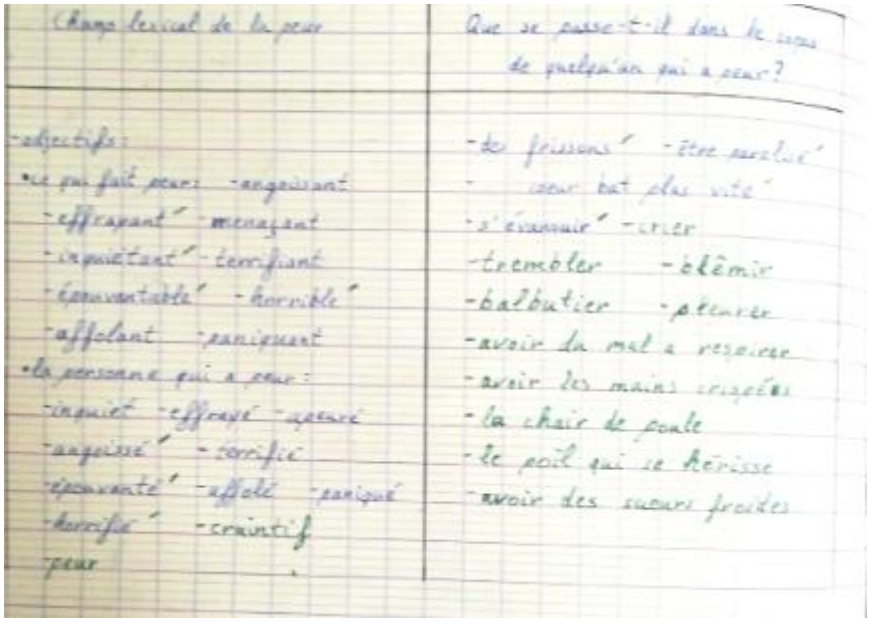
| Compétences | Activité 1 : Rédaction d'un résumé. |
|---|---|
| Je respecte la consigne de l'activité d'écriture. | |
| Mon groupe est prêt à se mettre au travail en moins d'une minute. | |
| Je participe activement dans mon groupe pour faire avancer le projet. | |
| Je réalise les activités d'aide à l'écriture qui me sont données par mon professeur. | |
| Je tiens compte des conseils qui me sont donnés par mon professeur. | |
| Je tiens à jour mon journal de bord à la fin de chaque séance d'écriture. | NB. A ne pas évaluer sur cette séance, le journal de bord étant mis en place à la séance suivante. |
| Je respecte la règle des chuchotements au sein de mon groupe. | |

Niveaux de maîtrise : Maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante, très bonne maîtrise.

**Remarques :**

***Annexe 6 : Plusieurs travaux issus du projet d'écriture longue (nouvelle fantastique quatrième).***

**Préparation d'un lexique sur la peur pour alimenter la nouvelle.**



Champ lexical de la peur

-objectifs :
• ce qui fait peur : -angoissant
-effrayant' -menaçant
-inquiétant' -terrifiant
-épouvantable' -horrible'
-affolant -paniquant
• la personne qui a peur :
-inquiet -effrayé -apeuré
-angoissé' -terrifié
-épouvanté' -affolé -paniqué
-horrifié' -craintif
-peur

Que se passe-t-il dans le corps de quelqu'un qui a peur ?

-des frissons' -être paralysé'
- cœur bat plus vite'
-s'évanouir' -crier
-trembler -blêmir
-bafouiller -pleurer
-avoir du mal à respirer
-avoir les mains crispées
-la chair de poule
-le poil qui se hérisse
-avoir des sueurs froides

**Premier support d'aide pour rédiger l'incipit de la nouvelle.**

# Le début de ma nouvelle fantastique.

*Rappel : Une nouvelle fantastique mêle réel et surnaturel. Le point de départ est réaliste, mais divers indices annoncent l'intrusion d'événements étranges dans une atmosphère souvent angoissante. A la fin du récit, le lecteur oscille entre une explication rationnelle et une explication irrationnelle : Il doute.*

Tout au long de la séance, votre objectif sera de compléter le tableau ci-dessous en vous aidant des activités proposées à chaque fois. A la fin de la séance, vous devez rendre le tableau complété à votre professeur qui évaluera votre progression dans l'écriture de votre nouvelle.

| | |
|---|---|
| Caractéristiques du personnage principal. | |
| Cadre spatio-temporel réaliste. | |

## Mon personnage principal.

**Activité 1 :** Dans le tableau bilan, indiquez le nom, l'âge et le caractère de votre personnage principal. Faites également une courte description physique.

**Activité 2 :** Votre personnage raconte les événements qui lui sont arrivés mais pour cela, il doit introduire son histoire et expliquer dans quelles circonstances tout lui est arrivé. En dix lignes, écrivez le début de son récit à la première personne sans dévoiler pour autant quels événements sont ceux qu'il a rencontré.

## Le cadre spatio-temporel.

*Le cadre d'une nouvelle fantastique doit être réaliste mais également inquiétant.*

**Activité 1 :** Voici une liste de cadres possibles à utiliser mais certains ne sont pas appropriés à l'écriture d'une nouvelle fantastique. Raye les intrus qu'il ne faudrait pas utiliser dans une nouvelle fantastique !

Un château isolé - un vaisseau spatial - une île paradisiaque - un vieux manoir - une forêt épaisse - un collège plein de vie - un hangar abandonné.

**Activité 2 :** Toujours à la première personne et dans la peau de votre personnage, écrivez la description du lieu où se déroule l'histoire. Utilisez l'imparfait de l'indicatif pour la description et des adjectifs qualificatifs.

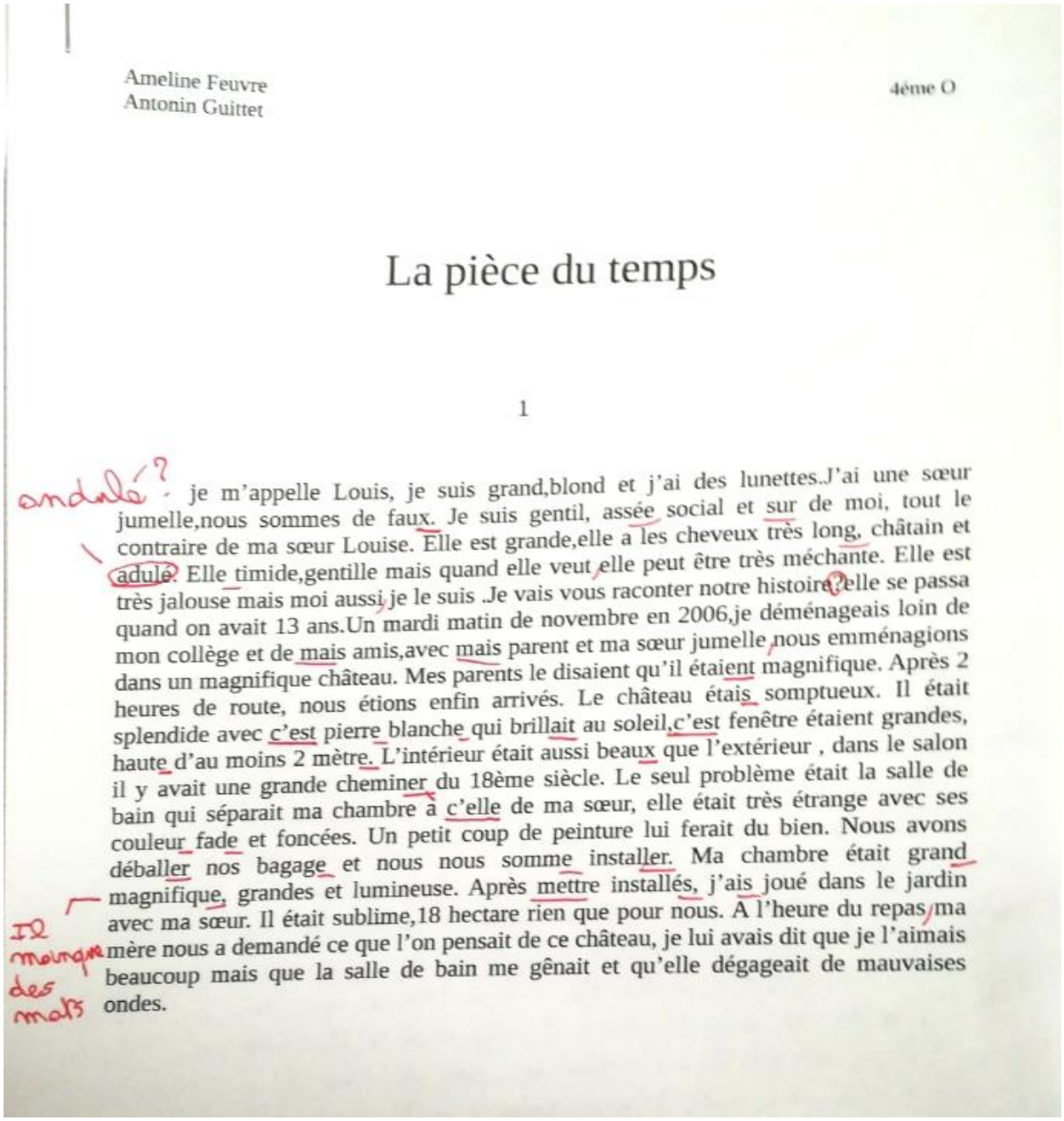
*Conseil pour l'activité 2 : Notez au brouillon une liste de mots appartenant au champ lexical du lieu choisi. Complétez par une liste d'adjectifs qualificatifs à la connotation inquiétante.*

**A VOUS DE JOUER !**

Maintenant que vous avez réussi à préparer le début de votre nouvelle, il est temps de se lancer dans l'écriture. Utilisez les deux activités d'écriture précédentes en les liant au propre afin de constituer le début de votre nouvelle fantastique !

Attention ! Vous ne devez pas faire intervenir le surnaturel maintenant mais seulement installer un cadre inquiétant pour préparer son entrée en scène.

**Premier écrit intermédiaire (début de la nouvelle fantastique).**



Ameline Feuvre
Antonin Guittet

4ème O

# La pièce du temps

1

andulé ?

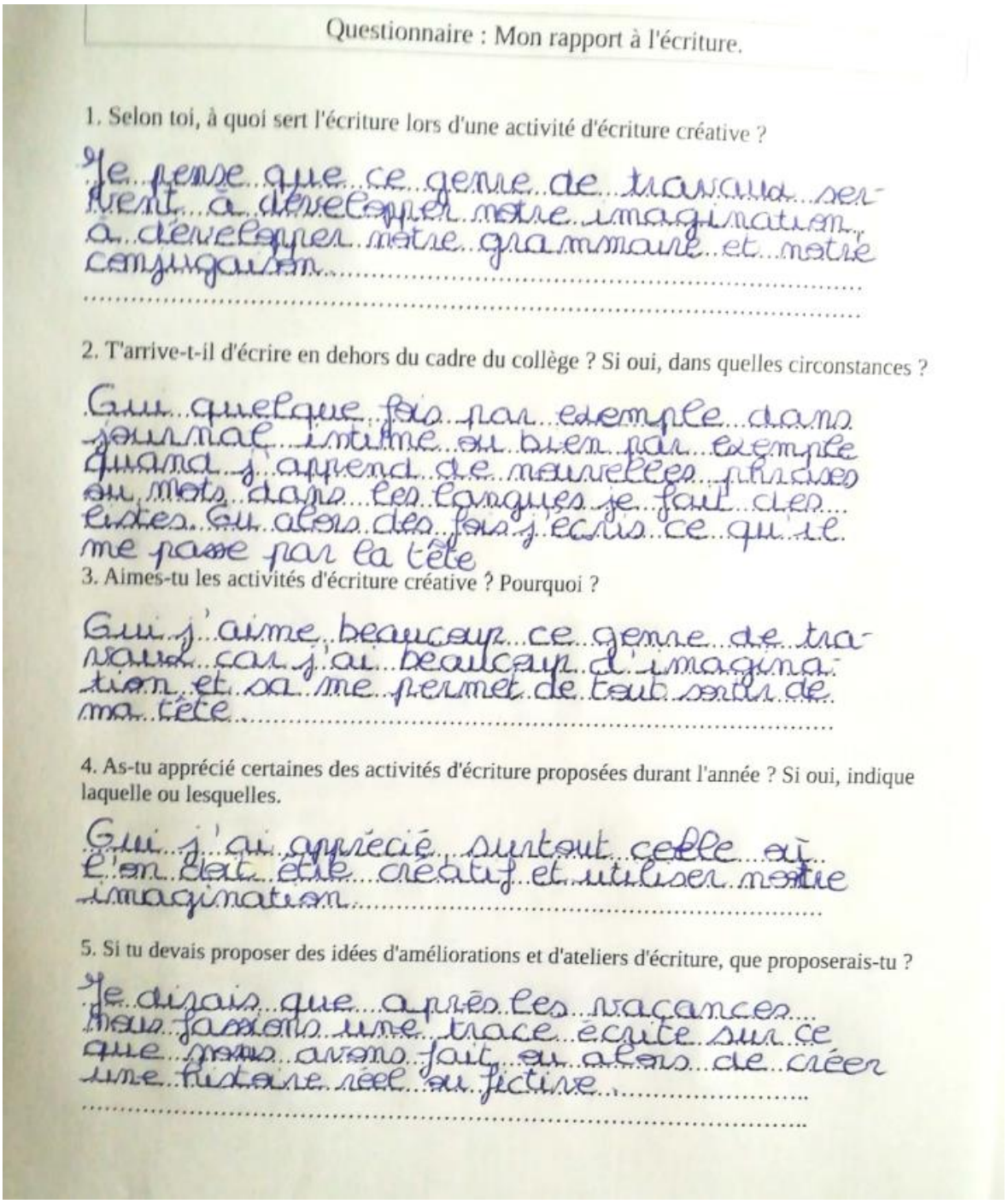
je m'appelle Louis, je suis grand,blond et j'ai des lunettes.J'ai une sœur jumelle,nous sommes de faux. Je suis gentil, assée social et sur de moi, tout le contraire de ma sœur Louise. Elle est grande,elle a les cheveux très long, châtain et adulé. Elle timide,gentille mais quand elle veut elle peut être très méchante. Elle est très jalouse mais moi aussi je le suis .Je vais vous raconter notre histoire, elle se passa quand on avait 13 ans.Un mardi matin de novembre en 2006,je déménageais loin de mon collège et de mais amis,avec mais parent et ma sœur jumelle nous emménagions dans un magnifique château. Mes parents le disaient qu'il étaient magnifique. Après 2 heures de route, nous étions enfin arrivés. Le château étais somptueux. Il était splendide avec c'est pierre blanche qui brillait au soleil,c'est fenêtre étaient grandes, haute d'au moins 2 mètre. L'intérieur était aussi beaux que l'extérieur , dans le salon il y avait une grande cheminer du 18ème siècle. Le seul problème était la salle de bain qui séparait ma chambre à c'elle de ma sœur, elle était très étrange avec ses couleur fade et foncées. Un petit coup de peinture lui ferait du bien. Nous avons déballer nos bagage et nous nous somme installer. Ma chambre était grand magnifique, grandes et lumineuse. Après mettre installés, j'ais joué dans le jardin avec ma sœur. Il était sublime,18 hectare rien que pour nous. A l'heure du repas ma mère nous a demandé ce que l'on pensait de ce château, je lui avais dit que je l'aimais beaucoup mais que la salle de bain me gênait et qu'elle dégageait de mauvaises ondes.

Il manque des mots

## *Annexe 7 : Grille critériée par compétences (nouvelle fantastique quatrième).*

| Critères d'évaluation. | | TBM | MS | MF | MI |
|---|---|---|---|---|---|
| Témoignage | Le récit est mené à la première personne | | | | |
| Le cadre | L'histoire est ancrée dans un cadre réaliste : Temps | | | | |
| | L'histoire est ancrée dans un cadre réaliste : Lieu | | | | |
| Les circonstances | *Elles favorisent l'irruption du phénomène fantastique.* | | | | |
| L'irruption du phénomène fantastique | Utilisation des perceptions visuelles et auditives | | | | |
| | Utilisation des verbes qui modalisent l'énoncé en le rendant moins certain | | | | |
| Description du phénomène fantastique | Description d'un phénomène indescriptible | | | | |
| | Utilisation de procédés variés | | | | |
| Les réactions du narrateur | Insistance sur les émotions et réactions | | | | |
| | Insistance sur les sensations | | | | |
| Le doute | Le texte maintient l'ambiguïté entre interprétation surnaturelle et interprétation rationnelle | | | | |
| Le travail de la langue | Orthographe soignée | | | | |
| | Syntaxe (construction des phrases) bien maîtrisée | | | | |
| | Ponctuation bien utilisée | | | | |
| | Richesse du vocabulaire | | | | |
| | Répétitions évitées | | | | |
| La construction du récit | Utilisation correcte des temps du passé | | | | |
| | Utilisation des connecteurs logiques | | | | |

***Annexe 8 : Quelques questionnaires remplis par les élèves en fin d'année.***



Questionnaire : Mon rapport à l'écriture.

1. Selon toi, à quoi sert l'écriture lors d'une activité d'écriture créative ?

Je pense que ce genre de travaux servent à développer notre imagination, à développer notre grammaire et notre conjugaison.

2. T'arrive-t-il d'écrire en dehors du cadre du collège ? Si oui, dans quelles circonstances ?

Oui quelque fois par exemple dans journal intime ou bien par exemple quand j'apprend de nouvelles phrases ou mots dans les langues je fait des listes. Ou alors des fois j'écris ce qui me passe par la tête

3. Aimes-tu les activités d'écriture créative ? Pourquoi ?

Oui j'aime beaucoup ce genre de travaux car j'ai beaucoup d'imagination et ça me permet de tout sortir de ma tête.

4. As-tu apprécié certaines des activités d'écriture proposées durant l'année ? Si oui, indique laquelle ou lesquelles.

Oui j'ai apprécié surtout celle où l'on était créatif et utiliser notre imagination.

5. Si tu devais proposer des idées d'améliorations et d'ateliers d'écriture, que proposerais-tu ?

Je dirais que après les vacances nous faisions une trace écrite sur ce que nous avons fait, au lieu de créer une histoire réel ou fictive.

Questionnaire : Mon rapport à l'écriture.

1. Selon toi, à quoi sert l'écriture lors d'une activité d'écriture créative ?

A donné notre avis et a comparer avec les autre.
Le plus souvent j'écrit pour faire des texte, lettre à mes ami pour leur dire se que je ressent.

2. T'arrive-t-il d'écrire en dehors du cadre du collège ? Si oui, dans quelles circonstances ?

Oui j'écris des texte pour faire passer un message à mes amis ou ma famille pour leur dire ce que je ressens sur cette ou sur notre relation

3. Aimes-tu les activités d'écriture créative ? Pourquoi ?

Oui parce qu'on n'a en ~~ete~~ autonomie qu'il y a que notre avis et que si on montrage pour savoir ce que j'ai fait personne me juge car ce n'est que mon avis.

4. As-tu apprécié certaines des activités d'écriture proposées durant l'année ? Si oui, indique laquelle ou lesquelles.

Oui celles sur le monde Imaginaire et celle sur les rêves

5. Si tu devais proposer des idées d'améliorations et d'ateliers d'écriture, que proposerais-tu ?

Plus de temps et ~~moins~~ d'un peu moins d'instruction obligatoire ça serait bien pour avoir plus d'idées créative

Questionnaire : Mon rapport à l'écriture.

1. Selon toi, à quoi sert l'écriture lors d'une activité d'écriture créative ?

C'est très bien car cela nous prépare à ce qu'on va faire après

2. T'arrive-t-il d'écrire en dehors du cadre du collège ? Si oui, dans quelles circonstances ?

oui, des fois j'écris des livres, [illegible]

3. Aimes-tu les activités d'écriture créative ? Pourquoi ?

Oui parce que ça fait moins de fautes d'orthographe

4. As-tu apprécié certaines des activités d'écriture proposées durant l'année ? Si oui, indique laquelle ou lesquelles.

5. Si tu devais proposer des idées d'améliorations et d'ateliers d'écriture, que proposerais-tu ?

écrire une pièce avec toute la classe ou à deux

# 4ème de couverture

5 Mots clés : évaluation, écriture, créativité, sujet, compétences.

Résumé en Français (10 lignes) : À partir des recherches faites par Catherine Tauveron, Dominique Bucheton et bien d'autres sur le sujet de l'écriture créative, ma démarche a été de m'interroger sur l'évaluation des écritures créatives au cycle 4 à la lumière de l'évaluation par compétences. C'est en tant que passionné d'écriture que je me demande selon quelles modalités il est possible d'évaluer les écrits créatifs de nos élèves sans brider leur créativité mais pour faire en sorte que l'écriture devienne un moyen d'expression créative où l'élève peut s'accomplir en tant que sujet.