



HAL
open science

Le passage à l'écriture

Justine Gérard

► **To cite this version:**

| Justine Gérard. Le passage à l'écriture. Education. 2020. dumas-02975406

HAL Id: dumas-02975406

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02975406>

Submitted on 22 Oct 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

Le passage à l'écriture

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

**Soutenu par
Justine Gérard
Le 15 mai 2020**

En présence de la commission de soutenance composée de :
Vincent Polblanc, directeur de mémoire
Oriane Moretti, membre de la commission

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement Vincent Polblanc, mon directeur de mémoire, pour ses relectures attentives et ses conseils, ainsi que Sylvie Fontaine et Oriane Moretti, responsables de formation, pour leur accompagnement et leur soutien tout au long du processus de recherche, que cela soit en première ou en deuxième année de Master. Je remercie également mes proches, qui m'ont encouragée dans ce travail de longue haleine, et plus particulièrement mon frère Pierre, qui m'a gentiment initiée aux statistiques, avec beaucoup de pédagogie.

Sommaire du mémoire

<u>Sommaire</u>	p.4
<u>Introduction</u>	p.6
<u>1 – La place de l’écriture dans les attendus institutionnels</u>	p.7
1.1 – Au cycle 3.....	p.7
1.2 – Au cycle 4.....	p.7
1.3 – Au lycée.....	p.9
<u>2 – L’écriture : une tâche complexe dont la perception a évolué au cours du temps</u>	p.11
2.1 – La didactique de l’écriture.....	p.11
2.2 – Redonner une place prépondérante au sujet.....	p.11
2.2.1 – Le sujet scripteur.....	p.12
2.2.2 – Le sujet écrivant ou sujet auteur.....	p.12
2.2.3 – Les « postures d’écriture » de Bucheton.....	p.13
2.2.3.1 – « Les postures scolaires : en aveugle ou stratégiques » (Bucheton, 2014, p.103)	
2.2.3.2 – « La posture première » (Bucheton, 2014, p.104)	
2.2.3.3 – « La posture ludique et créative de détournement de la tâche » (Bucheton, 2014, p.105)	
2.2.3.4 – « Les postures réflexives » (Bucheton, 2014, p.106)	
2.3 – Les modèles didactiques de l’enseignement de l’écriture.....	p.15
2.3.1 – Le modèle de la rédaction.....	p.15
2.3.2 – Le modèle de l’expression écrite.....	p.16
2.3.3 – Le modèle de la production d’écrit et de l’évaluation critériée.....	p.16
2.3.4 – Le modèle du sujet écrivant et des écrits intermédiaires.....	p.17
<u>3 – Le passage à l’écriture</u>	p.18
3.1 – Définition et enjeux.....	p.18
3.2 – Le passage à l’écriture : une pluralité de modalités à envisager.....	p.19
3.2.1 – Les rituels : d’une pratique individuelle à une pratique collective dans les ateliers d’écriture.....	p.19
3.2.2 – « Les pratiques obliques » (Delamotte & al., 2000, p.73).....	p.20
3.2.3 – Liberté ou contrainte(s) ?.....	p.21
3.2.4 – Le rôle de l’enseignant, entre présence et absence.....	p.22
3.2.4.1 – « Les interventions écrites de l’enseignant » (Chabanne, 2002, p.181)	
3.2.4.2 – La posture d’autorisation	
3.2.4.3 – La réception des textes : être lecteur plutôt que correcteur	
3.2.4.4 – Savoir se mettre en retrait : l’importance de la communication entre pairs	
<u>4 – Méthodologie du recueil de données</u>	p.25
4.1 – Le contexte de la recherche.....	p.25
4.2 – Le choix du devis méthodologique.....	p.25

4.3 – <u>Quelles données recueillir et comment les analyser ?</u>	p.26
4.4 – <u>Hypothèse sur les résultats attendus</u>	p.28
<u>5 – Etude des données et mise en perspective</u>	p.30
5.1 – <u>Présentation de l’expérimentation</u>	p.30
5.1.1 – <u>Déroulé type des expérimentations</u>	p.30
5.1.2 – <u>Le choix du modèle didactique : l’expression écrite</u>	p.30
5.1.3 – <u>Les différents sujets proposés et leurs modalités de passage à l’écriture</u>	p.31
5.1.3.1 – <i>Première expérimentation : le texte libre comme texte « témoin »</i>	
5.1.3.2 – <i>Deuxième expérimentation : l’exercice d’écriture « classique » et le poids de l’évaluation</i>	
5.1.3.3 – <i>Troisième expérimentation : laisser la place aux rituels individuels, écrire pour être lu</i>	
5.1.3.4 – <i>Quatrième expérimentation : le rite collectif, écrire pour partager son texte</i>	
5.1.3.5 – <i>Une cinquième expérimentation envisagée, mais non conduite</i>	
5.2 – <u>Analyse du recueil de données</u>	p.34
5.2.1 – <u>L’influence du passage à l’écriture sur la qualité des écrits : observation des critères du groupe EVA</u>	p.35
5.2.1.1 – <i>Du point de vue sémantique : la question du registre de langue</i>	
5.2.1.2 – <i>Du point de vue morphosyntaxique</i>	
5.2.1.3 – <i>Du point de vue de l’aspect matériel : la maîtrise de la ponctuation ou la confirmation des observations liées à la syntaxe</i>	
5.2.1.4 – <i>Du point de vue pragmatique</i>	
5.2.2 – <u>L’influence du passage à l’écriture sur l’engagement des élèves dans leurs écrits : les postures d’écriture de Bucheton</u>	p.43
5.2.2.1 – <i>Le critère de la quantité, un indicateur insuffisant</i>	
5.2.2.2 – <i>Influence des modalités du passage à l’écriture sur les postures d’écriture : des changements significatifs</i>	
5.3 – <u>Mise en perspective</u>	p.56
5.3.1 – <u>Pistes pour améliorer le dispositif de recherche</u>	p.56
5.3.1.1 – <i>Choisir un panel plus large pour obtenir des résultats plus précis</i>	
5.3.1.2 – <i>Laisser plus de place à la posture réflexive : repenser les sujets d’écriture proposés ?</i>	
5.3.2 – <u>Comment poursuivre ?</u>	p.58
5.3.2.1 – <i>S’intéresser au rapport des élèves à l’écriture et à son évolution</i>	
5.3.2.2 – <i>Etudier l’impact du travail sur les postures d’écriture sur la qualité des productions écrites</i>	
<u>Conclusion</u>	p.60
<u>Bibliographie</u>	p.62
<u>Table des annexes</u>	p.64
<u>Annexes</u>	p.65
<u>Table des tableaux et figures</u>	p.93
<u>4^{ème} de couverture</u>	p.94

Introduction :

L'écriture est au cœur des préoccupations de l'enseignant en classe de français. En effet, comment permettre aux élèves d'acquérir une autonomie dans l'acte d'écriture, si complexe par la multitude des capacités cognitives et motrices qu'il sollicite ? Durant mon stage en première année de Master, dans un collège classé en Réseau d'Education Prioritaire, j'ai été frappée par la difficulté de certains élèves à rentrer dans l'écriture. Face à leur page blanche, ils ne pouvaient se résoudre à entamer la tâche demandée. C'est pour cela que j'ai choisi d'orienter mes recherches sur ce moment précis du processus d'écriture, que Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup (2000) qualifient de « passage ». Quels pouvaient être les enjeux de ce seuil à franchir, pour que des élèves se retrouvent dans l'incapacité totale de couvrir la feuille placée devant eux ? Néanmoins, pour ma deuxième année de Master, j'ai été affectée dans un établissement au profil tout autre que celui mentionné précédemment. Dans mes deux classes (6^{ème} et 5^{ème}), aucun n'élève n'éprouvait de réelles difficultés à se lancer dans la tâche écrite. Même si la production finale montrait des manques et des difficultés, le passage à l'écriture, lui, se déroulait sans heurts, sans blocage, sans angoisse de la page blanche. A partir de ce constat, il m'a fallu réenvisager mon sujet de recherche pour le rendre compatible avec ce nouvel environnement de travail. C'est ainsi que je me suis intéressée au passage à l'écriture non plus pour comprendre et analyser les raisons qui le rendent problématique, voire impossible, mais pour étudier son éventuel impact sur la qualité de la production finale de l'élève, en me posant la question suivante :

Le passage à l'écriture, dans ses différentes modalités, a-t-il une influence sur la qualité des écrits des élèves ?

Je commencerai dans un premier temps par faire l'état des lieux de la place de l'écriture dans les programmes scolaires. J'aborderai ensuite de manière générale l'écriture, en tant que tâche complexe qui a évolué sur le plan didactique, avant de faire le point sur ce que l'on appelle précisément le « passage à l'écriture ». Je présenterai enfin la méthodologie de recherche que j'ai appliquée pour construire ce mémoire et j'analyserai les données recueillies afin d'ébaucher une réponse au questionnement initial et une mise en perspective de mon sujet au regard des expériences qui ont été menées.

1 – La place de l’écriture dans les attendus institutionnels :

Du cycle 3 jusqu’au lycée, l’écriture occupe une place prépondérante dans les programmes de français. Elle est à la fois un outil pour l’élève, à travers ce que l’on appelle les écrits de travail, et une finalité, car l’élève, à la sortie du cursus scolaire, doit avoir acquis la capacité à produire de bout en bout un texte répondant à une situation pragmatique donnée.

1.1 – Au cycle 3

Le cycle 3 est le cycle de la consolidation des acquisitions. Les principales compétences à développer par les élèves sont :

- « La maîtrise de l’écriture à la main, ainsi que des bases de l’écriture au clavier »,
- « Le recours à l’écriture pour réfléchir et pour apprendre »,
- « La rédaction d’écrits variés »,
- « La capacité à faire évoluer son texte à partir de nouvelles consignes »,
- « La prise en compte des normes de l’écrit pour formuler, transcrire, réviser »¹ (Eduscol, 2018, p.16, 17, 18).

Le cycle 3 prend en compte l’élève en tant qu’il est un sujet scripteur. L’objectif est de l’aider à intégrer toutes les dimensions matérielles et physiques liées au travail de l’écriture par des entraînements réguliers, le but étant de parvenir à un geste graphique fluide et rapide.

Cependant, l’élève de cycle 3 est également invité progressivement à se glisser davantage dans la peau d’un sujet écrivant ou sujet auteur. En effet, l’élève doit apprendre à « mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes », de manière « guidée », puis « autonome ». L’élève doit également apprendre à « mettre à distance son texte », afin d’être capable de l’évaluer mais également de l’améliorer. L’écriture devient ainsi une tâche complexe qui « s’inscrit dans la durée »² (Eduscol, 2018, p.17). L’un des objectifs du cycle 3 est d’amener l’élève à une meilleure maîtrise des normes de l’écrit pour qu’il devienne autonome et puisse apprendre à « identifier les zones d’erreurs possibles. »² (Eduscol, 2018, p.18).

1.2 – Au cycle 4

Le cycle 4 invite à l’approfondissement des compétences au niveau de la production écrite. Les principales compétences à développer par les élèves sont :

¹ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

- « L'exploitation des principales fonctions de l'écrit »,
- « L'adoption de stratégies et de procédures d'écriture efficaces »,
- « L'exploitation de lectures pour enrichir son écrit »,
- « Un passage du recours intuitif à l'argumentation à un usage plus maîtrisé »². (Eduscol, 2018, p.18, 19, 20).

A travers ces différentes compétences se dessine la notion de choix à opérer par l'élève, ce qui tend à le placer dans une posture d'auteur. Les élèves doivent enrichir leurs stratégies d'écriture pour permettre une diversification de leurs écrits grâce à l'adaptation de leurs stratégies à chaque situation de travail. Le développement de cette compétence passe nécessairement par des activités d'entraînement régulières. Les programmes soulignent l'importance du rôle de l'enseignant qui doit adopter « un regard positif » et ainsi encourager l'élève dans sa démarche pour parvenir à faire naître un « plaisir de l'écriture »³ (Eduscol, 2018, p.18).

Les attendus de fin de cycle indiquent que l'élève doit être capable de répondre à une consigne d'écriture par un écrit d'invention qui s'inscrit dans un genre littéraire du programme. Il est stipulé que cet écrit doit respecter les principales normes de la langue écrite.

Pour apprendre à utiliser l'écrit comme moyen d'apprentissage et de réflexion, il est suggéré de proposer un entraînement régulier s'appuyant sur des consignes qui favorisent « le développement de l'autonomie et de l'imagination »³ (Eduscol, 2018, p.18), ou qui proposent la mise en œuvre par écrit des spécificités propres à un genre étudié en classe.

En ce qui concerne le développement des stratégies d'écriture, les programmes insistent sur la nécessité d'arriver de manière progressive à l'autonomie quant à la mise en place d'une démarche d'écriture. Pour cela, il est une nouvelle fois conseillé de multiplier les entraînements grâce à des consignes qui « développent l'imagination » mais aussi par des « rituels d'écriture »³ (Eduscol, 2018, p.19). Grâce à ces situations d'écriture variées, l'élève apprend à construire un texte de bout en bout en mettant en œuvre « des stratégies permettant de trouver des idées ou des éléments du texte à écrire », en prenant en compte la situation d'énonciation et la visée de son texte, mais également en portant une attention particulière aux normes de l'écrit et à la cohérence textuelle. Pour mettre en valeur les productions des élèves, il est conseillé de procéder à des oralisations des travaux réalisés ou de les publier en respectant les codes de la mise en page. L'élève est ainsi invité à prendre du recul sur ses écrits, grâce aux retours de ses pairs sur sa production.

² https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf

La mise en relation des domaines de la lecture et de l'écriture est présentée comme essentielle pour permettre aux élèves d'enrichir leurs écrits grâce au lexique et aux tournures syntaxiques découverts lors de lectures. Les textes lus peuvent constituer des supports pour des exercices d'écriture, notamment grâce à des éléments déclencheurs de production de textes.

Enfin, l'argumentation est un point important des programmes de cycle 4. En maîtrisant les procédés du genre argumentatif, l'élève doit être capable de produire un écrit argumenté cohérent et illustré par des exemples qui lui sont propres.

1.3 – Au lycée

Les nouveaux programmes du lycée diffèrent des anciens principalement par la suppression du sujet d'invention aux Epreuves Anticipées de Français (EAF) et le rétablissement d'un programme précis au niveau de l'étude de la langue, concrétisé par l'intégration d'une question de grammaire lors de l'épreuve orale des EAF.

Si l'écriture d'invention est évincée du Baccalauréat, elle reste néanmoins présente dans les programmes, au sein d'une rubrique d'exercices appelée « écrits d'appropriation » : « Le professeur veille également à faire pratiquer le plus régulièrement possible des écrits d'appropriation. Ceux-ci concernent les lectures cursives et les lectures personnelles des élèves, mais aussi les œuvres et textes étudiés en classe, dont ils facilitent la compréhension approfondie. »³ (Eduscol, 2019). Ainsi, l'écriture d'invention est clairement présentée comme le moyen pour l'élève de rentrer dans une œuvre, et pour le professeur, d'évaluer la compréhension de cette œuvre.

De plus, il faut noter que la question de l'écriture est constamment rattachée à celle de l'oral. En effet, les programmes tiennent ces deux domaines liés sous un vaste champ intitulé « l'expression écrite et orale »⁴ (Eduscol, 2019). L'étude de la langue est mise en valeur en ce sens que, selon les nouveaux programmes, c'est par elle que l'élève va améliorer ses capacités à communiquer, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. L'attention est donc portée de manière accrue sur la correction de la langue :

La maîtrise de l'orthographe demeure une préoccupation constante au lycée : la connaissance et le respect des codes qui règlent une communication claire et précise, partagés par tous, constituent l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement scolaire. Plus généralement, dans l'ensemble des travaux écrits demandés aux élèves,

³ https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf

⁴ https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf

une attention spécifique est portée à la correction de la langue, qui doit être prise en compte dans l'évaluation.⁷ (Eduscol, 2019).

L'écriture est un nerf central des programmes de français au collège et au lycée, et il est intéressant de constater une grande diversité dans les différents travaux proposés aux élèves. De l'écrit de travail à l'écrit d'invention, en passant par la rédaction en plusieurs jets, la tâche d'écriture apparaît multiforme, se transformant pour s'adapter aux objectifs visés par l'enseignant. La modification de l'épreuve du Baccalauréat, avec la suppression de l'écrit d'invention, est une illustration concrète de l'évolution de la pratique scripturale ainsi que de la vision qu'en ont les enseignants et les élèves, vision qui n'a cessé d'évoluer, suivant ou niant les progrès de la recherche en didactique qui met au jour toute la complexité de la tâche écrite.

2 – L’écriture : une tâche complexe dont la perception a évolué au cours du temps

2.1 – La didactique de l’écriture

L’écriture est une activité complexe qui comprend différentes dimensions. Selon Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010), cette activité humaine est un phénomène à la fois socioculturel, langagier et psychologique. Phénomène socioculturel car sa pratique et son statut varient en fonction de sa « sphère d’usage » (p. 262), c’est-à-dire en fonction des normes et des conventions fixées par les institutions dans lesquelles elle prend place. La maîtrise de l’écriture est nécessaire pour accéder à la culture de la société. Phénomène langagier ensuite, en tant qu’elle prend en compte la situation d’énonciation, la cohérence textuelle mais aussi la syntaxe, la morphologie, le lexique et le système orthographique. Enfin, l’écriture est un phénomène psychologique car : « celui qui écrit mobilise sa pensée, son affectivité, son corps dans le geste graphique et ses représentations sur les contenus thématiques. [...] D’un point de vue affectif, écrire suppose que le scripteur engage son image dans l’écriture. » (p.262). En effet, l’activité d’écriture n’est pas neutre pour celui qui s’y attelle car elle suppose un véritable engagement et le dévoilement d’une vision du monde singulière qui transparaît à travers le langage. Chabanne (2002) met en évidence cette profonde imbrication, voire fusion, entre la tâche d’écriture et le sujet avec la notion de « rapport au langage ». Ce terme désigne « l’ensemble des représentations et des valeurs qui déterminent une manière d’agir avec le langage, de penser le langage » (p.51). Ces représentations et ces valeurs sont apportées par l’Ecole mais avant tout par le cercle familial. Pour Chabanne, à travers cette notion de « rapport au langage », l’écriture est synonyme d’engagement du sujet « qui s’expose et se met en danger » (p.180). En effet, la construction de savoirs dans le domaine de l’écriture apparaît « indissociable [de la] construction identitaire » (p. 54) d’un sujet singulier. Pour comprendre la tâche d’écriture dans sa globalité, il convient donc de s’intéresser plus en profondeur à la notion de sujet.

2.2 – Redonner une place prépondérante au sujet

Delamotte et al. (2000) ont remarqué une évolution dans les recherches en didactique de l’écriture. Auparavant très centrée sur le « produit » issu de la tâche d’écriture, la recherche s’intéresse de plus en plus à « l’activité du sujet écrivant et [aux] processus qu’il mobilise pour écrire » (p.34-35). Dans le cadre de ce mémoire, le questionnement autour de l’impact du

passage à l'écriture sur la qualité de l'écrit tient intimement liés le produit final de la tâche écrite et le sujet qui la réalise. Il convient donc de rappeler que la notion de sujet s'inscrit au cœur de l'acte d'écriture. Bertucci (2007) donne une définition de cette notion en tant qu'elle est une double-compétence pour l'homme, à savoir : « auto-réflexion, aptitude à la conscience de soi et auto-fondation, capacité à fonder son propre destin » (p. 11). On attend donc de l'homme, et par conséquent de l'élève, qu'il soit capable, en tant que sujet, de faire preuve de réflexivité sur ce qu'il produit mais également qu'il assume que ce produit est le reflet de son rapport spécifique au monde.

2.2.1 – Le sujet scripteur

Delcambre (2007) explique pourquoi cette notion de sujet a une place prépondérante dans la didactique de l'écriture. Selon elle, à travers l'écriture, le sujet « est à la fois acteur et agi, produisant de l'écriture et en même temps produit par elle. » (p.33). Ainsi, le sujet scripteur, à travers l'écriture, délivre une image de lui-même. Avec le terme de « sujet scripteur », l'accent est mis avant tout sur le geste-même de l'écriture. L'élève n'est pas perçu comme un auteur, quand bien même ce qu'on lui demande d'écrire relève de la fiction narrative à travers, par exemple, un écrit d'invention. Ainsi, Tauveron (2007) remarque qu'il existe une rupture entre le sujet scolaire scripteur et le statut d'écrivain. Pour pallier cette dichotomie abusive, le terme de « sujet écrivant » ou « sujet auteur » a émergé dans le domaine de la didactique de l'écriture.

2.2.2 – Le sujet écrivant ou sujet auteur

Pour remettre en question cette rupture entre l'élève scripteur et le statut de l'écrivain, C. Tauveron (2007) fait un parallèle avec l'activité de lecture. Elle souligne le fait qu'en didactique, il n'y a qu'un seul mot pour désigner le *lecteur*. En effet, qu'il soit débutant ou confirmé, à partir du moment où l'élève est capable de lire un texte, il devient *lecteur*. Cependant, dans le domaine de l'écriture, la didactique fait une nette distinction entre l'élève considéré comme *sujet scripteur* et l'auteur ou l'écrivain. Tauveron remarque : « quand l'acte lexique est perçu comme un *continuum*, l'acte d'écriture est perçu dans la pratique comme un parcours cloisonné : l'élève, coupé de l'écrivain par une frontière infranchissable, est cantonné dans l'espace de la 'scription'. » (p.76). Selon la chercheuse, ce qui autoriserait l'élève à revendiquer une posture d'auteur est le fait que, bien que débutant, il fasse preuve, dans le processus de production d'écrit, d'une « intention artistique » (p. 77). Cette intention artistique, particulièrement présente dans le cas des fictions narratives, est concrètement marquée par le

fait que l'élève se retrouve totalement maître de ses « choix énonciatifs, narratifs et linguistiques » et qu'il s'affirme comme « singulier dans [son] écriture et dans [sa] sensibilité. » (p.78).

2.2.3 – Les « postures d'écriture » de Bucheton

Pour relier le sujet à l'acte d'écriture, Bucheton (2014) a réfléchi aux différentes « postures » que peuvent endosser les élèves pour répondre à une tâche écrite demandée par l'institution scolaire. Le terme de « posture » désigne « une modélisation des types de conduites langagières observées quand les élèves abordent une même tâche scolaire » (Bucheton, 2014, p.101). Pour effectuer une tâche, l'élève a recours à des « schèmes d'actions cognitives et langagières » (Bucheton et Chabanne, 1998, cités par Bucheton, 2014, p.101), dont il dispose antérieurement à la mise au travail et qu'il mobilise pour répondre à la tâche qui lui est demandée. Bucheton souligne que les postures à adopter sont multiples et qu'elles peuvent varier d'une tâche à l'autre, voire au sein d'une même tâche. Les postures permettent à l'élève de « penser la tâche » (Bucheton, 2014, p.102). En s'intéressant aux postures d'écriture de l'élève, l'enseignant peut mesurer son engagement dans l'acte d'écriture. Bucheton propose une typologie des différentes postures.

2.2.3.1 – « Les postures scolaires : en aveugle ou stratégiques » (Bucheton, 2014, p.103)

Dans ce type de posture, les élèves ne perçoivent pas la finalité de la tâche, son sens, ce qui la motive. Bucheton remarque : « l'élève *fait pour faire* » (Bucheton, 2014, p.103). Dans cette posture, l'élève cherche avant toute chose à se plier aux attentes de l'enseignant. L'élève reproduit ce qu'on lui a appris à faire. La recherche montre que dans les cas les plus aboutis de cette posture scolaire, il n'est pas rare de retrouver des tournures ou des fragments tirés de textes vus en classe. Les élèves ne pouvant adopter que cette posture scolaire ont souvent « peur de 'mal faire' » (Bucheton, 2014, p.104) et sont déstabilisés par des consignes nouvelles, qui sortent de ce qu'ils ont l'habitude de faire. Bucheton remarque que cette posture empêche les élèves de penser et donc de se constituer comme sujets écrivant. Cependant, la chercheuse note ce qu'elle appelle un « versant positif de cette posture » (Bucheton, 2014, p. 104). En effet, en parallèle à cette posture scolaire que Bucheton qualifie « d'aveugle », cette même posture peut être « stratégique ». Dans ce cadre, l'élève utilise la posture scolaire pour se conformer aux attentes scolaires dans des écrits très codifiés comme le commentaire ou la dissertation. Dans une certaine mesure, les exercices proposant « d'écrire à la manière de », semblent eux aussi

relever de la posture scolaire stratégique. La maîtrise de cette posture, si elle ne peut se suffire à elle-même pour se construire comme sujet écrivain, apparaît donc comme essentielle à la réussite scolaire.

2.2.3.2 – « *La posture première* » (Bucheton, 2014, p.104)

Selon Bucheton, cette posture est indispensable car elle permet l'entrée dans la tâche écrite, du moins dans un premier jet. L'élève se lance dans la tâche sans analyser les enjeux de la tâche proposée et exprime sa pensée, ses émotions, sa vision du monde. Elle traduit une véritable implication dans la tâche écrite, voire un certain plaisir. Le problème de cette posture, si elle est la seule à être mobilisée, est que l'élève, absorbé dans son écrit, laisse de côté les normes, que cela soit d'un point de vue morphosyntaxique ou sémantique. La recherche souligne que les productions ressemblent à « une sorte d'oral intérieur transcrit » (Bucheton, 2014, p.105), et qu'il est très difficile de les faire évoluer par la suite. L'enseignant doit aider l'élève à sortir de cette posture pour améliorer son texte, grâce à un apport d'étayage.

2.2.3.3 – « *La posture ludique et créative de détournement de la tâche* » (Bucheton, 2014, p.105)

Comme son nom l'indique, l'élève cherche à détourner la tâche, à échapper aux contraintes imposées par l'institution qui commande la tâche écrite. Bucheton remarque que cette posture peut être autant bénéfique que préjudiciable, tout dépend du degré de maîtrise de l'élève qui va savoir ou non éviter le hors-sujet, qui n'est pas valorisé par l'institution scolaire. La recherche souligne que ce détournement de la tâche permet à l'élève de ne pas la subir et ainsi de s'y investir davantage. Il paraît intéressant de souligner ici que si l'institution ne valorise pas de manière explicite cette posture de détournement, et la sanctionne même durement parfois, elle semble malgré tout en attente d'une certaine prise de risque de l'élève. En effet, un élève ayant répondu parfaitement aux attendus explicites de la tâche écrite se verra parfois reproché d'être *trop scolaire*.

2.2.3.4 – « *Les postures réflexives* » (Bucheton, 2014, p.106)

Bucheton choisit d'utiliser le pluriel car ces postures « peuvent prendre des formes différentes » (Bucheton, 2014, p.106). A la différence d'un élève en posture première, qui couche sur le papier une pensée venant tout juste d'émerger, l'élève adoptant une posture réflexive va analyser ses pensées et développer « un point de vue singulier et argumenté » (Bucheton, 2014, p.106). La recherche souligne que dans le cadre des postures réflexives, la

tâche demandée n'est plus perçue comme une fin en soi mais comme un outil au service de la réflexion, de l'apprentissage. Pour occuper une posture réflexive, l'élève doit s'autoriser à penser, ce qui suppose une certaine confiance en soi et « [une] conscience de soi comme sujet écrivain » (Bucheton, 2014, p.107).

La capacité à investir plusieurs postures au sein d'une même tâche témoigne d'une habileté à porter plusieurs regards sur le travail demandé et permet ainsi de l'appréhender d'une manière plus complexe et moins figée. En effet, Bucheton explique que si l'élève n'est pas en mesure de convoquer plusieurs postures, alors il peut se retrouver enfermé dans une posture qui n'est pas adéquate pour effectuer la tâche. La chercheuse va encore plus loin en montrant que la capacité à mobiliser différentes postures est propre aux élèves qui réussissent scolairement et que cette capacité, malheureusement pour l'Ecole, est corrélée à un milieu social favorisé. Quoi qu'il en soit, le choix du terme de « postures » montre qu'un changement est possible, et que l'élève peut évoluer dans son appréhension de la tâche écrite, grâce à l'assimilation de ces différentes postures. L'enseignant doit en prendre conscience pour faire de ces postures d'écriture un objet d'apprentissage à part entière, à travailler avec les élèves.

Pour mettre le sujet en situation d'écriture, l'enseignant dispose de différents modèles qui ont évolué au cours du temps, en fonction des avancées de la recherche en didactique.

2.3 – Les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture

L'enseignement a connu plusieurs modèles didactiques en ce qui concerne l'apprentissage et la pratique de l'écriture. Chabanne (2002) en décrit quatre : la rédaction, l'expression écrite, la production d'écrit et l'évaluation critériée, et le modèle du sujet écrivain et des écrits intermédiaires.

2.3.1 – Le modèle de la rédaction

Il s'agit du modèle le plus « traditionnel » du fait de son ancienneté. L'apprentissage se fait par un principe « d'imprégnation » (Chabanne, 2002, p.26). L'élève entre dans un processus d'imitation de ce qu'il a acquis durant ses lectures, et la maîtrise des normes de l'écrit est un aspect essentiel, travaillé en amont de la tâche. Selon Chabanne, « l'écriture est conçue comme simple transcription d'une pensée qui lui préexiste. » (p.26).

2.3.2 – Le modèle de l’expression écrite

Le modèle de l’expression écrite se construit en opposition avec le modèle précédent qui maintient les inégalités entre les élèves. En effet, la rédaction privilégie les élèves ayant une facilité naturelle pour la tâche d’écriture et met de côté les élèves les plus en difficulté. Avec le modèle de l’expression écrite, il est établi que « chacun a quelque chose à dire » (Chabanne, 2002, p.28). L’école doit permettre à l’élève d’apprendre à surmonter ses inhibitions et ses craintes face à l’écriture. Ce modèle didactique trouve son origine dans la pédagogie Freinet avec les « textes libres ». Ceux-ci s’appuient sur une pratique quotidienne de l’écriture sous des formes diverses mais toujours en lien avec des « *pratiques sociales* [...], d’où la place primordiale de la correspondance et de l’imprimerie » (p.28). Chabanne décrit le processus d’évaluation de l’expression écrite comme une « invitation à une expérimentation libre des pouvoirs de l’écriture, à partir de jeux de contraintes ou de consignes sollicitant l’imagination ou même laissant l’écriture s’autodévelopper ». Pour le chercheur : « il s’agit avant tout de réconcilier les sujets avec l’écrit, d’en faire une activité positive, d’en faire expérimenter les pouvoirs et de montrer que chacun est capable de réussir à écrire par plaisir. » (p.29). De plus, l’expression écrite tend à mettre les élèves face à des situations d’écriture complexes qui nécessitent la mise en place de stratégies réfléchies. Elle s’éloigne donc bel et bien du modèle de la rédaction qui concevait l’apprentissage de l’écriture comme relevant d’exercices dirigés par l’enseignant. Ce modèle connaît malgré tout des limites. Chabane souligne le fait que son efficacité est fortement liée à l’implication des élèves au niveau de la tâche, tant sur le plan intellectuel (l’élève doit « en comprendre le sens, en voir la finalité, en estimer l’utilité sociale ») qu’affectif (« prise en compte du désir d’écrire, de se rendre utile ; du plaisir imaginer, d’apprendre, d’enseigner ») (p.29-30). De plus, la recherche insiste sur le fait que les élèves lancés dans l’écriture de textes libres sont souvent enclins à produire des écrits stéréotypés et qu’il est difficile pour l’enseignant, comme pour les élèves, de retravailler ces textes.

2.3.3 – Le modèle de la production d’écrit et de l’évaluation critériée

Ce modèle insiste sur la nécessité d’accompagner l’élève dans la compréhension de la tâche d’écriture qui est une tâche complexe. Chabanne (2002) explique que ce modèle didactique a modifié l’évaluation en instaurant la notion de critères connus, voire construits, par les élèves. Avec ce modèle, « la compétence d’écriture est posée comme un objet universel, indépendant des sujets, que chacun peut s’approprier selon une progression rigoureuse, aux

étapes parfaitement explicitées. » (p.31). En effet, la tâche d'écriture étant décomposée pour permettre aux élèves de mieux l'appréhender, la production écrite devient une construction progressive, avec une place importante accordée à la révision de texte. La limite de ce modèle, comme le souligne Chabanne, est la survalorisation des critères formels, qui, s'ils sont tous remplis, peuvent donner lieu à une évaluation positive pour le texte d'un élève qui n'en a pas saisi les enjeux et l'intérêt.

2.3.4 – Le modèle du sujet écrivant et des écrits intermédiaires

Ce modèle didactique s'appuie essentiellement sur la multiplication des situations d'écriture et sur l'importance donnée à la réécriture comme l'explique Chabanne (2002). Le but est de favoriser l'émergence d'une posture d'auteur en insistant sur le fait que les productions écrites sont *lues* (par l'enseignant, par les pairs) avant d'être *évaluées*. Les élèves sont également invités à inscrire leur démarche dans le temps, par un travail de réécriture impulsé par l'enseignant mais aussi par les autres élèves qui peuvent donner des conseils visant à améliorer le texte.

La didactique de l'écriture a montré que la tâche écrite est une tâche complexe, qui tient liées des dimensions socioculturelles, langagières et psychologiques. Le sujet est au cœur de cette activité d'écriture ; à travers elle, il dévoile son « rapport au langage » et donc, une vision du monde singulière. La vision de la tâche écrite proposée aux élèves a beaucoup évolué, du modèle classique de la rédaction au projet d'écriture en plusieurs jets, ces différents exercices prenant plus ou moins en compte l'existence d'un sujet écrivant. Comprenant la place prépondérante du sujet dans l'activité d'écriture, la didactique a peu à peu cessé de s'intéresser au seul résultat de la tâche écrite pour l'appréhender dans l'ensemble de son processus. Elle a ainsi mis au jour les différentes étapes qui constituent cette tâche complexe et, parmi elles, le moment de basculement entre le simple projet de la tâche écrite et sa mise à exécution, que Delamotte et al. (2000) ont nommé le « passage à l'écriture ».

3 – Le passage à l'écriture

3.1 – Définition et enjeux

Dans leurs travaux, Delamotte et al. (2000) insistent sur la distinction qu'il faut opérer entre les notions d'*entrée dans l'écriture* et de *passage à l'écriture*. L'*entrée dans l'écriture* s'inscrit dans un temps long. Il s'agit de la période où l'enfant va acquérir et développer la pratique de l'écriture. Cette période s'articule autour de deux dimensions. La dimension pragmatique d'une part, car l'enfant utilise l'écriture avant tout pour communiquer et faire passer une image de lui-même ; et la dimension corporelle d'autre part avec l'apprentissage notamment de la posture, de la tenue du stylo et de la gestion de l'espace graphique. Ainsi : « L'entrée dans l'écriture se solde par une accumulation de savoir-faire diversifiés. [...] Ils constituent des acquis sans lesquels le passage à l'écriture serait impossible. » (Delamotte & al., 2010, p.23). Par rapport à cette *entrée dans l'écriture*, les chercheuses définissent le *passage à l'écriture* de la manière suivante : « moment précis de la dynamique de production des textes où le scripteur est face à une feuille blanche qu'il a pour projet de couvrir » (p.25) ou, la plupart du temps dans le cadre scolaire, qu'il a pour *demande* de couvrir. Ces deux temps de l'écriture se distinguent donc par leurs temporalités différentes mais aussi par une certaine relation de subordination, puisque le passage à l'écriture est conditionné, en partie, par la manière dont s'est déroulée l'entrée dans l'écriture. En utilisant le terme de *passage à l'écriture*, Delamotte et al. (2010) filent la métaphore de l'écriture en tant qu'elle est un « chemin à parcourir » voire même « une aventure à vivre [...] difficile ou périlleuse et à laquelle on ne se résout pas sans difficulté. » (p.24). Le passage marque ainsi le seuil à franchir entre une période de doute, d'attente, et une période où l'écriture est lancée.

Delamotte et al. (2010) soulignent le fait qu'il existe deux modalités du passage : « donner les moyens de passer » et « se donner les moyens de passer » (p.29), ces deux modalités pouvant se combiner. Cette distinction fait apparaître la notion de *passeur* qui « montre, aide, propose, impose même. » (p. 29). Ce rôle n'est pas nécessairement ou uniquement celui du formateur, il est également celui des pairs.

La recherche remarque que cette question du passage à l'écriture n'est pas « explicitement posée dans l'institution scolaire » (Delamotte & al., 2000, p.30) alors qu'elle semble être l'une des préoccupations majeures des enseignants, qui peuvent se retrouver confronter à des refus mais aussi, la plupart du temps, à un manque d'investissement de la part des élèves qui accomplissent ce passage « 'du bout du stylo', sans conviction » (Delamotte &

al., 2000, p.30). Les chercheuses soulignent que cette passivité face au passage à l'écriture empêche l'élève de progresser dans la compétence d'écriture et, plus problématique encore, entraîne chez l'élève sorti de l'institution scolaire un évitement de la tâche écrite, au détriment des compétences scripturales essentielles pour « la vie professionnelle et personnelle » (Delamotte & al., 2000, p.30). Cette problématique pose la question de la facticité de l'exercice scolaire pour des élèves qui ne perçoivent pas l'utilité concrète de ces tâches et qui donc ne s'impliquent pas dans l'apprentissage de l'écriture. Pour pallier cette difficulté, Freinet rappelle la nécessité de respecter les normes sociales dans les exercices scolaires, et il les justifie « par [de] vraies pratiques sociales autour de l'écrit » (Chabanne, 2000, p.28), en accordant une place importante à la correspondance notamment.

3.2 – Le passage à l'écriture : une pluralité de modalités à envisager

3.2.1 – Les rituels : d'une pratique individuelle à une pratique collective dans les ateliers d'écriture

La notion de rite ou rituel fait référence à des « conduites spécifiques liées à des situations et des règles précises, marquées par la *répétition* » (Maisonneuve, 1999, cité par Delamotte & al., 2000, p.63). Delamotte et al. (2000) précisent le sens du rituel en rappelant qu'il ne peut se réduire à une simple routine mais revêt une dimension symbolique, voire sacrée. Les chercheuses choisissent donc ce terme pour désigner « le corps de pratiques qui entourent l'écriture et le passage à cette dernière, auxquels sont associés des valeurs et des symboles forts. » (Delamotte & al., 2000, p.63). Les rituels s'inscrivent tous dans la gestion matérielle de l'acte d'écriture avec par exemple le choix des outils, la gestion de l'espace et de l'ambiance de travail. Ces rituels s'organisent autour de grands pôles tels que « bruits/silence, profusion/ascétisme, relâchement/tension, immobilité/déplacement, jour/nuit, bruit/silence, isolement/contact » (Delamotte & al., 2000, p.68). En effet, chaque sujet écrivant a ses propres habitudes concernant l'acte scriptural. Si chaque scripteur a une manière bien particulière de construire son environnement propice au passage à l'écriture, Delamotte et al. proposent d'établir deux catégories générales de scripteurs : les « sociopètes » et les « sociofuges » (Delamotte & al., 2000, p.69). Les premiers sont les scripteurs qui recherchent l'interaction pendant l'acte d'écriture, qui se sentent bien dans un environnement bruyant, entourés d'autres personnes. A l'inverse, les « sociofuges » conçoivent l'écriture comme un acte solitaire et ont besoin de calme et d'un environnement dépouillé pour se lancer dans l'acte scriptural. L'attention portée à ces rites individuels et à leur importance dans l'acte d'écriture a permis de

faire émerger l'idée de rendre collectifs ces rituels de passage à l'écriture afin de soutenir davantage ce moment trop souvent mis de côté et sous-estimé. Les ateliers d'écriture se sont emparés de la question en proposant « une construction très ritualisée des séances » (Delamotte & al., 2000, p.95). Parmi les rituels présents dans les ateliers, la recherche souligne notamment l'organisation spatiale, avec des « tables en rond » et un « animateur au milieu des participants » (Delamotte & al., 2000, p.95). Les chercheuses précisent bien la portée symbolique d'une telle organisation, à savoir une désacralisation de l'acte d'écriture, une invitation à une libre circulation de la parole, et un animateur qui refuse la position frontale pour devenir réellement ce que Delamotte et al. appellent un « passeur d'écriture ». L'introduction d'un tel dispositif dans le cadre scolaire soulève nécessairement des questionnements sur les modalités de mise en œuvre, et sur les limites posées par l'institution, à savoir la nécessité de former les élèves à des exercices d'écriture bien précis, en vue d'examens nationaux. Néanmoins, la recherche affirme l'intérêt profond de faire entrer ces pratiques au sein de la classe. Delamotte et al. (2000, p.97) écrivent :

La réflexion sur le passage à l'écriture et le rôle des rites collectifs dans celui-ci [...] nous invite à davantage considérer, au sein de la classe, l'effet du réglage de certains paramètres sur la production d'écrits et, en particulier, l'effet de l'organisation de l'espace, du statut de la parole des apprenants, de la posture de l'enseignant et de sa manière de modaliser ou non ses remarques d'ordre évaluatif.

A côté de ces rituels, individuels et collectifs, l'on peut noter la présence d'autres pratiques, non conscientisées par leurs utilisateurs, qui permettent à ces derniers d'entrer dans l'acte d'écriture d'une manière détournée.

3.2.2 – « Les pratiques obliques » (Delamotte & al., 2000, p. 73)

Delamotte et al. (2000) ont montré que l'élève n'est pas obligé de rentrer frontalement dans le processus d'écriture. En effet, ce qu'elles appellent les « pratiques obliques » (p.73) permettent d'aborder l'acte d'écriture « sur la pointe des pieds » et constituent « un sas d'entrée dans l'écriture » (p.73). Ces pratiques, qui ne sont pas ritualisées, peuvent être de natures variées. Sont distinguées « les pratiques scripturales intermédiaires » et l'oral en tant qu'il est lui aussi « un intermédiaire pour l'écrit » (p.74). Les premières regroupent les signes non-linguistiques (gribouillis, dessins, ...) ainsi que l'acte de scription avant l'acte d'écriture (recopiage de textes, formules toutes faites, ...). Pour l'oral, il peut s'agir d'une interaction avec une personne autre que soi ou, au contraire, d'un dialogue avec soi-même sous la forme d'un

soliloque. Delamotte et al. (2000) précisent que ces « pratiques langagières », qu'elles qualifient « d'intermédiaires » (p.73), ne sont pas nécessairement conscientisées par ceux qui les utilisent alors qu'elles représentent un intérêt didactique certain dans l'étude du processus d'écriture.

3.2.3 – Liberté ou contrainte(s) ?

Le passage à l'écriture et ses modalités ont évolué dans le temps grâce à divers courants qui l'ont envisagé de manières très différentes. Delamotte et al. (2000) évoquent tout d'abord le modèle de la « pédagogie traditionnelle » (Reuter, 1996, cité par Delamotte & al., 2000, p.32) où le passage à l'écriture s'inscrit dans la proposition de sujets sur lesquels l'élève doit écrire dans un temps déterminé. En opposition à cette pédagogie traditionnelle, les chercheuses évoquent ensuite la pédagogie Freinet avec ses textes libres. Si cette proposition est très innovante et permet à certains élèves d'instaurer un nouveau rapport à l'écriture en y trouvant un sens et en affirmant leur place de sujet écrivain, chez beaucoup, elle est une source d'angoisse car elle pousse l'élève à « une confrontation avec son propre vide » (Bing, 1976, p.29). En effet, Delamotte et al. (2000) soulignent que « le simple décret » (p.32) d'une écriture libre ne suffit pas à la rendre comme telle. C'est à partir de ce constat que se sont développés les ateliers d'écriture, qui se sont détachés du « sujet rédactionnel, jugé sclérosant » et de « l'écriture libre, jugée angoissante » (Delamotte & al., 2000, p.33). Le rôle de la contrainte apparaît alors comme essentiel. Bisenius-Pénin (2006) remarque que le terme de contrainte a, dans le sens courant, une connotation négative car il est associé à l'idée d'une restriction de la liberté, allant donc à l'encontre de tout processus de création. Or, Loubet-Poëtte (2016) dit qu'il ne s'agit pas de restreindre l'imaginaire, mais, bien au contraire, de l'aider à se déclencher, en lui donnant un cadre dans lequel se développer. Cette vision positive de la contrainte dans le processus d'écriture a émergé grâce au groupe de l'OuLiPo, (Ouvroir de Littérature Potentielle), créé en 1960 par le mathématicien François Le Lionnais et l'écrivain Raymond Queneau, qui ont réfléchi, entre autres, à de nombreuses structures contraignantes destinées à encourager la création. Pour André (2007), « la contrainte est une bonne conductrice de l'inspiration » car elle « facilite, sécurise, débloque » (p.93). En effet, elle est un moyen de contourner les difficultés liées à la dimension proprement esthétique de la tâche d'écriture, en tant que processus de création littéraire. Les contraintes utilisées peuvent être de natures variées, de la simple imposition d'un thème à la mise en œuvre d'une structure extrêmement cadrée, s'appuyant sur des règles mathématiques.

3.2.4 – Le rôle de l’enseignant, entre présence et absence

Face au passage à l’écriture et aux enjeux qu’il soulève, le rôle de l’enseignant apparaît comme essentiel, entre présence rassurante et retrait nécessaire pour permettre à l’élève de gagner en autonomie dans sa pratique scripturale.

3.2.4.1 – « *Les interventions écrites de l’enseignant* » (Chabanne, 2002, p.181)

Chabanne (2002) défend l’idée que l’enseignant doit montrer l’exemple durant le travail d’écriture. En effet, le chercheur constate que « l’enseignant écrit rarement *pour l’élève* » (p.181), sauf quelques remarques évaluatives dans les marges des cahiers ou sur les copies. Or, assister « [au] spectacle de l’écriture en train de se faire » (p.181) est un moyen pour les élèves en difficulté de dédramatiser le processus de mise à l’écriture et de lever l’appréhension sur un moment qu’ils ne maîtrisent pas. C’est le rôle de l’enseignant que de montrer aux élèves comment lui ferait dans telle ou telle situation d’écriture. L’enseignant peut « traiter au tableau la recherche des idées, des premières formes, montrer qu’on rature, qu’on hésite, qu’on ajoute, [...] partager avec les élèves les difficultés, montrer comment on y répond. » (p.181).

3.2.4.2 – *La posture d’autorisation*

Delamotte et al. (2000) montrent que le principal rôle du formateur est la « mise en relation, l’instauration d’un espace garanti aux apprenants [...] pour qu’ils puissent observer, échanger, en toute sécurité. » (p.105). Les chercheuses rappellent par ailleurs qu’*auctor*, en latin, signifie « garant ». Tauveron (2007) insiste sur le fait que, pour qu’un élève adopte une posture auctoriale, il doit se sentir autorisé à écrire, à se dire dans l’espace de la classe.

3.2.4.3 – *La réception des textes : être lecteur plutôt que correcteur*

Chabanne (2002, p.74) écrit :

L’implication de l’élève dépend aussi de la réception qu’il imagine pour ses écrits. D’où l’importance décisive, pour lui, d’être assuré d’une lecture exigeante mais bienveillante, d’une lecture attachée à l’esprit tout autant qu’à la lettre, d’une lecture de *lecteur* et non de *correcteur d’imprimerie*.

Chabanne souligne le fait que cette réception bienveillante ne renonce pas pour autant à l’exigence. Cependant, il semble essentiel pour l’enseignant de ne pas se situer dans la simple évaluation d’un rapport à la norme, mais bien de chercher à voir ce qui, dans le texte de l’élève,

témoigne de son implication en tant qu'auteur. Ainsi, Tauveron (2007) insiste bien sur la nécessité d'une « lecture littéraire » (p.79) du texte produit, en tant qu'il est l'expression d'une singularité. E. Bing (1976) commente la phrase : « moi le plus que j'aime c'est les chevaux », écrite par un de ses élèves. Elle note dans la marge : « Faute syntaxique, mais impact violemment poétique. Puissance du pur-sang se déchaînant. » (p.12). A propos de la célèbre « faute d'orthographe », Bing (1976) écrit : « si faute il y a, on la dénommera, on la désamorcera : on s'en fout, on s'en fout initialement, l'essentiel est ailleurs. » (p.40). Ce faisant, le correcteur devient véritablement lecteur en acceptant de laisser de côté la norme orthographique et syntaxique pour ressentir, puis exprimer, l'effet que produit le texte sur lui, plaçant ainsi l'élève dans une véritable posture d'auteur.

3.2.4.4 – *Savoir se mettre en retrait : l'importance de la communication entre pairs*

Tauveron (2007) souligne le fait que l'élève ne peut être véritablement auteur « que s'il est inscrit avec ses pairs dans une communauté d'auteurs » (p.79). Selon elle, la confrontation des différents projets d'écriture et les discussions entre élèves contribuent à rendre le processus de l'écriture plus accessible, en le faisant apparaître « pour ce qu'[il] est », à savoir : « un travail d'artisan supposant des choix tactiques » (p.80). Delamotte et al. (2000) montrent également que cet échange entre pairs permet de parler des ruses d'écriture mais également *d'échanger* des ruses, certains élèves pouvant s'approprier des stratégies d'écriture mises en place par d'autres. Ainsi :

Passer l'écriture [...] n'est pas, en effet, communiquer un savoir à ceux qui en sont dépourvus. Cela suppose, au contraire, de savoir se mettre en retrait pour mettre en réseaux les savoirs des apprenants, de renoncer à un mode de transmission hiérarchisé au profit d'un mode d'apprentissage par porosité, entre pairs, dans le cadre d'échanges. (Delamotte & al., 2000, p. 104)

C'est par cette démarche, que l'enseignant devient réellement « passeur d'écriture » (p.103).

Le passage à l'écriture, s'il désigne un moment relativement bref du processus de production d'écrit, apparaît néanmoins dans les différents travaux de recherche comme un moment clé de la tâche scripturale. Il présente une grande diversité dans ses modalités de mise en place, que cela soit par le choix de l'organisation spatiale, la liberté laissée aux élèves ou encore la posture adoptée par l'enseignant. Souvent délaissé lors des réflexions sur la pratique

professionnelle, il m'a semblé intéressant de chercher à mesurer l'impact de ce moment précis de la tâche scripturale sur les productions des élèves, en me posant la question suivante :

Le passage à l'écriture, dans ses différentes modalités, a-t-il une influence sur la qualité des écrits des élèves ?

4 – Méthodologie du recueil de données

Pour apporter des éléments de réponse à cette problématique, j'ai construit une expérimentation à mettre en place sur mon lieu de stage, un collège dans la banlieue nord d'Angers.

4.1 – Le contexte de la recherche

Durant cette année de stage, j'ai eu la charge d'une classe de 6^{ème} et d'une classe de 5^{ème}, dans un collège situé dans la banlieue nord d'Angers. La population fréquentant l'établissement est issue de milieux socio-culturels variés avec cependant une part importante de familles représentant la classe moyenne. Les résultats au Diplôme National du Brevet sont bons, dans la moyenne académique (89,6 % en 2019), voire au-dessus, certaines années. Le collège propose dès la sixième la possibilité de faire une classe « bi-langues », avec l'enseignement de deux langues vivantes, et propose également l'option latin, que les élèves peuvent suivre dès la cinquième. Cette offre d'enseignements tend à attirer des élèves à bons profils. Le niveau global de mes deux classes est représentatif de ce bilan à l'échelle de l'établissement. Si quelques élèves présentent des difficultés certaines, la grande majorité de la classe parvient à se saisir des différents enseignements, sans problème particulier.

Comme expliqué dans l'introduction, mon stage de Master 1 s'est déroulé dans un autre établissement, classé REP, avec un nombre important d'élèves en grande difficulté. C'est en observant le rapport de ces élèves à l'écriture que j'ai choisi mon sujet de mémoire, souhaitant réfléchir aux raisons du blocage de certains face à la tâche d'écriture. En arrivant dans mon nouvel établissement en deuxième année de Master, j'ai pu constater qu'aucun de mes élèves ne présentait un tel blocage. C'est pourquoi j'ai réajusté mon sujet de recherche, m'intéressant désormais à l'impact des modalités du passage à l'écriture sur la qualité des écrits produits.

Pour pouvoir multiplier les expérimentations et étudier les éventuelles traces d'évolution entre les différentes productions écrites, j'ai fait le choix de conduire les différentes expériences avec une seule de mes classes : celle de 6^{ème}. Il s'agit d'une classe de vingt-six élèves, avec laquelle je dispose, une fois toutes les deux semaines, d'une heure en demi-classe.

4.2 – Le choix du devis méthodologique

Pour mener à bien cette recherche qui s'inscrit dans le cadre de la recherche qualitative, je me suis orientée vers une méthodologie que le chercheur Paillé (2007) appelle « recherche-

expérimentation » (p. 139). Cette méthodologie, comme son nom le suggère, consiste à mettre en place sur le terrain une expérimentation construite à partir de recherches préalables sur le sujet choisi. A partir de ces recherches, il faut formuler une hypothèse et concevoir une expérimentation qui va permettre de valider ou de réorienter cette hypothèse. Paillé décompose le processus de recherche en huit étapes fondamentales. Il faut tout d'abord choisir une méthode pour collecter les données puis préparer les « outils conceptuels et techniques » (Paillé, 2007, p. 139) nécessaires à cette collecte. Ensuite vient la mise en place de l'expérimentation et son exécution qui aboutissent à la collecte de données. Paillé souligne qu'il est possible de renouveler l'expérimentation plusieurs fois. À la suite de cela, il faut analyser les résultats obtenus et les décrire, pour pouvoir ensuite formuler une critique de l'expérimentation pour la faire évoluer, l'améliorer, dans la perspective éventuelle de la reconduire.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai envisagé de renouveler la phase d'expérimentation cinq fois, en modifiant à chaque fois les modalités du passage à l'écriture pour pouvoir analyser d'éventuels écarts qualitatifs entre les différentes productions écrites. Cependant, à cause du contexte sanitaire lié à la crise du Covid-19 et la fermeture des établissements scolaires, l'expérimentation n'a pu être conduite que quatre fois, ce qui fournit malgré tout un socle de données suffisamment solide pour ébaucher une première analyse.

4.3 – Quelles données recueillir et comment les analyser ?

Mon objectif étant d'analyser les possibles répercussions des modalités du passage à l'écriture sur les productions des élèves, il m'a semblé pertinent de récolter ces productions afin d'analyser une évolution, un changement qualitatif, en fonction des différents passages à l'écriture expérimentés en classe. A la suite de ce choix, des questions ont émergé : comment évaluer la qualité d'un écrit ? Comment mesurer, percevoir, ce changement qualitatif ? Quels critères regarder en priorité ?

L'une des grandes références en matière de l'évaluation de l'écrit est le tableau construit par le groupe EVA, publié en 2005 dans l'ouvrage *Evaluer les écrits à l'école primaire* (annexe n°1, p.65). Ce tableau propose une vision très synthétique des différents « points de vue » à adopter, en observant le texte d'abord d'une manière globale, puis à l'échelle de la relation entre les phrases, puis à l'échelle de la phrase seule. Ce tableau permet ainsi une observation complète de la production écrite, en détaillant les aspects pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel du texte. On attend ainsi d'un texte de qualité, qu'il réponde à l'ensemble de ces critères dans sa macro et microstructure. La présence des différents points de vue à adopter pour

évaluer le texte est intéressante car elle permet d'observer avec finesse si le passage à l'écriture a une incidence sur un aspect du texte en particulier. J'ai décidé de reprendre la majorité des critères présents dans ce tableau ; j'ai simplement supprimé ceux qui ne me semblaient pas ou peu pertinents dans le cadre des expérimentations menées. Par exemple, je n'ai pas conservé le critère qui s'intéresse au type d'écrit choisi par l'élève, puisqu'il était imposé de manière très explicite dans les différents sujets proposés.

En soutien au tableau EVA, qui se concentre essentiellement sur la qualité du texte, il m'a semblé intéressant de chercher également à évaluer l'implication de l'élève dans la tâche écrite. Dans ses travaux, Bucheton développe quatre critères à observer en priorité pour évaluer le « travail de l'écriture » (Bucheton, 2014, p.114). Ces critères sont en partie communs à ceux développés par le groupe EVA, car ils permettent une évaluation globale de la qualité du texte d'un point de vue pragmatique, sémantique et morphosyntaxique, mais de nouveaux critères, davantage centrés sur le sujet, s'y ajoutent. J'ai fait le choix d'en utiliser deux pour compléter l'analyse des données, et ainsi reconnecter la production écrite au sujet qui l'a construite. Concernant l'aspect pragmatique du texte, que Bucheton appelle « dimension énonciative », la chercheuse ajoute à l'étude de l'énonciation l'étude du « rapport à la tâche » (Bucheton, 2014, p.115) de l'élève. Les indicateurs de ce rapport à la tâche sont « [la] diversification et [l'] adéquation des postures d'écriture »⁵ (p.115). La chercheuse propose également un autre critère d'évaluation, absent du tableau du groupe EVA, que j'ai choisi d'intégrer à mon analyse de données : il s'agit du critère de la quantité, à savoir, combien de lignes, de mots, l'élève a écrit sur sa feuille. Si Bucheton reconnaît que cet indicateur, utilisé seul, n'est pas suffisant car un texte court « peut [...] s'avérer plus épais » qu'un texte qui est plus développé (Bucheton, 2014, p.115), elle souligne tout de même que l'observation de ce critère peut donner une première idée de « l'engagement de l'élève [...] dans l'écriture » (Bucheton, 2014, p.116). Voici ci-dessous un tableau qui reprend les critères que j'ai observés pour analyser mes données, avec en première partie du tableau, les critères empruntés au groupe EVA, et en seconde partie, les deux critères empruntés à Bucheton.

⁵ La notion de « postures d'écriture » a été développée dans la partie 2.2.3 : « Les 'postures d'écriture' de Bucheton » (p.13).

Tableau n°1 : Critères d'observation retenus pour l'analyse des données

Groupe EVA		
Point de vue	Unité	Critères d'observation
Pragmatique	Texte	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève tient compte de la situation (<i>qui parle ? A qui ? Pour quoi faire ?</i>). • L'écrit produit l'effet demandé.
	Inter Phrases	<ul style="list-style-type: none"> • La fonction de guidage du lecteur est assurée (<i>utilisation d'organismes textuels</i>). • La cohérence thématique est respectée (<i>progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements</i>).
	Phrase	<ul style="list-style-type: none"> • Les marques de l'énonciation sont adaptées (<i>système de récit ou du discours, choix des démonstratifs, ...</i>).
Sémantique	Texte	<ul style="list-style-type: none"> • L'information est pertinente et cohérente. • Le choix du type de texte est approprié. • Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés.
	Inter Phrases / Phrase	<ul style="list-style-type: none"> • La cohérence sémantique est assurée (<i>absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, ...</i>) • L'articulation entre les propositions est marquée efficacement (<i>choix des connecteurs</i>).
Morphosyntaxique	Texte	<ul style="list-style-type: none"> • Le système des temps est pertinent et maîtrisé.
	Inter Phrases	<ul style="list-style-type: none"> • La cohérence syntaxique est assurée (<i>utilisation des articles définis, des pronoms de reprise, ...</i>).
	Phrase	<ul style="list-style-type: none"> • La syntaxe de la phrase est grammaticalement acceptable. • L'orthographe grammaticale est respectée (pourcentage d'erreurs grammaticales par rapport au nombre de mots dans le texte).
Aspect matériel	Texte	<ul style="list-style-type: none"> • L'organisation de la page est adaptée.
	Inter Phrases	<ul style="list-style-type: none"> • La punctuation délimitant les unités de discours est maîtrisée.
	Phrase	<ul style="list-style-type: none"> • L'usage des majuscules est maîtrisé. • La punctuation au sein de la phrase est maîtrisée.
Bucheton		
Quantité		→ En nombre de mots.
Posture(s) d'écriture		→ La ou les postures d'écriture mobilisées par l'élève.

4.4 – Hypothèse sur les résultats attendus

Les différents recueils de données mis en place ont été construits dans l'optique de confirmer ou réfuter l'hypothèse suivante : agir sur les modalités du passage à l'écriture influe de manière positive sur la qualité des textes produits par les élèves. Par « agir sur les modalités du passage à l'écriture », j'entends plus spécifiquement « proposer des modalités de passage qui sortent du cadre scolaire traditionnel », à savoir, l'élève est à sa table, seul devant sa feuille blanche et son sujet. En effet, l'institution scolaire, si elle réfléchit aux modèles didactiques les plus bénéfiques pour la progression des élèves concernant la tâche écrite, laisse de côté ce moment très spécifique de l'acte scriptural : le passage à l'écriture. Chaque enseignant a déjà

pu constater que ce moment clé peut constituer un véritable blocage chez certains élèves. Mais réussir à « passer » est-il pour autant suffisant ? Ce moment charnière de la tâche écrite n'a-t-il pas un rôle à jouer pour permettre aux élèves de progresser ?

En m'appuyant sur le devis méthodologique « recherche-expérimentation », de Paillé (2008), j'ai procédé à plusieurs recueils de données visant à produire des études comparatives sur la qualité des textes produits par un même élève mais avec des conditions de passage à l'écriture différentes.

5 – Etude des données et mise en perspective

La mise en place de plusieurs expérimentations a permis de collecter des productions d'élèves. Si leur analyse n'a pas conduit à une validation de l'hypothèse de départ, elle a néanmoins mis au jour des évolutions intéressantes sur l'engagement des élèves dans la tâche écrite.

5.1 – Présentation de l'expérimentation

Le but de l'expérimentation est de pouvoir mesurer, en analysant des copies d'élèves, si les modalités du passage à l'écriture ont une quelconque incidence sur la qualité des textes produits. Par conséquent, il m'a semblé pertinent de procéder à plusieurs recueils de données, en mettant en place, pour chaque recueil, des modalités de passage différentes. Le but étant de parvenir à déterminer l'incidence du seul passage à l'écriture sur la production écrite, il a fallu réfléchir aux outils utilisés pour l'expérimentation, à savoir, les consignes d'écriture données aux élèves, afin qu'elles parasitent le moins possible les changements observés entre les différentes productions.

5.1.1 – Déroulé type des expérimentations

Chaque expérimentation, outre le changement des modalités de passage, s'est déroulée selon un schéma similaire afin de pouvoir établir une comparaison entre les différents résultats obtenus. Ainsi, pour chacune des expérimentations, les élèves ont disposé de vingt minutes d'écriture, et ont été avertis de ce temps avant de débiter leur travail. Il convient de souligner que peu d'élèves ont exploité ces vingt minutes jusqu'au bout, et qu'une grande majorité a estimé le travail terminé au bout d'une quinzaine de minutes. A chaque fois, j'ai lu le sujet aux élèves et ai répondu aux éventuelles questions soulevées, avant de les laisser se lancer dans l'écriture.

5.1.2 – Le choix du modèle didactique : l'expression écrite

Toujours dans l'optique de limiter les changements qui ne concernent pas le passage à l'écriture entre les différentes expérimentations, tous les travaux d'écriture proposés aux élèves se sont inscrits dans le modèle didactique de l'expression écrite. J'ai fait ce choix pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les élèves de sixième sont familiers de cet exercice. Ils l'ont davantage pratiqué que celui de la rédaction, durant leurs années d'études précédentes. De plus, la diversité des modalités de mise en place de l'exercice a permis de construire des expérimentations avec

des passages à l'écriture très variés. En effet, du texte libre hérité de Freinet, au sujet imposé et évalué, proche de la rédaction par le respect attendu des normes, l'éventail des possibles est large. Chabanne souligne que, contrairement à la rédaction, l'expression écrite part du principe que « chacun a quelque chose à dire » (Chabanne, 2002, p.29). Ainsi, cela a facilité à mon sens l'engagement dans l'expérimentation des élèves les plus en difficulté, dont l'étude des différentes productions présente un intérêt certain pour notre sujet. La recherche en didactique s'accorde aujourd'hui sur la pertinence du modèle des écrits intermédiaires. Cependant, j'ai volontairement écarté ce modèle didactique pour conduire les expérimentations. En effet, voulant mesurer les effets des modalités du passage à l'écriture, il m'a paru plus intéressant de comparer des productions équivalentes, c'est-à-dire ayant été produites en un seul jet, et n'ayant pas été retravaillées.

5.1.3 – Les différents sujets proposés et leurs modalités de passage à l'écriture

La création des différents sujets proposés aux élèves a été le fruit de nombreuses réflexions. En effet, pour permettre une analyse qualitative qui mette au jour l'incidence des modalités de passage à l'écriture, il a fallu construire des sujets différents mais invitant malgré tout à produire des textes similaires sur certains points. Sujets différents, car je ne voulais pas qu'un changement qualitatif dans les productions écrites soit lié à une familiarisation des élèves avec le sujet d'écriture ; mais sujets invitant à produire des textes similaires, car à mon sens, pour comparer une évolution qualitative, il fallait pouvoir s'appuyer sur des éléments communs entre les textes. Ainsi, mis à part le texte libre, les trois autres sujets demandent tous la production d'une lettre, écrite à la première personne, mais dont l'énonciateur n'est pas l'élève. Dans chaque lettre, l'élève est incité à introduire des passages narratifs pour conter des événements passés. Enfin, chaque lettre a un but pragmatique bien précis, que cela soit le message à délivrer mais aussi les émotions à faire ressentir au destinataire.

5.1.3.1 – Première expérimentation : le texte libre comme texte « témoin »

J'ai choisi de proposer aux élèves un texte libre lors du premier recueil de données. En effet, il m'a semblé intéressant de pouvoir analyser, comme texte « témoin », le travail des élèves libérés de toute contrainte. J'ai pensé que cela me permettrait d'avoir un aperçu global de leur niveau d'écriture hors du cadre de l'évaluation et du sujet imposé, qui semblent être la source des difficultés chez certains. Je souligne toutefois que l'écriture de ce texte libre s'est déroulée dans le cadre de la classe avec un passage à l'écriture traditionnel, à savoir : l'élève

est à sa table, seul devant sa feuille. J'ai annoncé aux élèves que les textes ne seraient pas évalués, mais simplement ramassés et lus par l'enseignante seule. Pour ne pas mettre dans une situation désagréable l'élève déstabilisé par le texte libre, qui peut se retrouver « [confronté] à son propre vide » (Bing, 1976, p.29), j'ai proposé à ceux qui ne trouvaient pas l'inspiration de simplement raconter un souvenir.

5.1.3.2 – Deuxième expérimentation : l'exercice d'écriture « classique » et le poids de l'évaluation

Pour cette deuxième expérimentation, les élèves ont été placés dans les conditions « classiques » d'une production écrite évaluée en milieu scolaire. J'entends « classique » dans le sens où je me suis appuyée sur un sujet d'expression écrite très contraint. En s'appuyant sur ce qu'ils ont retenu de leur lecture, les élèves ont dû répondre à un sujet d'écriture, en respectant les normes pragmatiques et morphosyntaxiques. Voici le sujet qui a été distribué aux élèves :

Ulysse écrit une lettre à Pénélope. Il lui raconte ses aventures mais ne veut surtout pas l'effrayer. Il essaye, au contraire, de la rassurer.

Cet écrit sera ramassé et évalué par la professeure. La correction de l'orthographe est prise en compte.

Cette expérimentation permet d'observer l'incidence d'un passage à l'écriture que l'on pourrait qualifier de « traditionnel ». L'élève est à sa table, seul face à sa copie et doit produire un texte qui sera soumis à l'évaluation du professeur. Ce dernier occupe une posture de correcteur et sanctionne les manquements aux normes orthographiques.

5.1.3.3 – Troisième expérimentation : laisser la place aux rituels individuels, écrire pour être lu

Il s'est agi pour ce troisième recueil de proposer un passage à l'écriture qui s'éloigne du modèle traditionnel. J'ai décidé pour ce recueil de données, de laisser les élèves expérimenter un passage à l'écriture solitaire mais, contrairement à la première expérience, avec une liberté totale dans les rituels mis en place, et une importance particulière accordée à la dimension matérielle de l'acte d'écriture⁶. J'ai fait ce recueil de données sur une heure en demi-groupes, ce qui a facilité le processus. Avant l'arrivée des élèves, j'ai remanié la disposition de la salle, j'ai changé la disposition « classique » (trois colonnes de tables doubles) en dispersant les

⁶ La question des rituels individuels et de l'importance de la gestion matérielle du passage à l'écriture a été abordée dans la partie 3.2.1 : « Les rituels : d'une pratique individuelle à une pratique collective dans les ateliers d'écriture » (p.19).

chaises et les tables de manière aléatoire dans la salle. Le but de ce réaménagement était d'immerger les élèves dès le début de l'expérimentation dans un cadre scolaire différent de celui qu'ils connaissent. J'ai annoncé l'exercice d'écriture aux élèves et leur ai demandé de s'installer confortablement, comme ils le souhaitaient, pour écrire. La grande majorité des élèves a fait le choix de s'isoler, en gardant une certaine distance avec les pairs et, plus remarquable encore, en tournant le dos aux autres élèves. J'ai pu aussi constater une certaine variété au niveau de l'installation des élèves. Certains ont choisi une posture « scolaire », s'installant sur une chaise, le support d'écriture posé sur la table, quand d'autres ont préféré s'installer sur des chaises seules, ou encore sur le sol. J'ai précisé aux élèves que le texte qu'ils allaient écrire ne serait pas évalué, mais simplement lu par moi-même. Ainsi, la posture de l'enseignante n'était plus celle de correctrice mais bien celle de lectrice⁷. Voici le sujet que j'ai alors proposé aux élèves :

Un garçon/une fille écrit une lettre à une personne pour lui déclarer son amour. Il/elle lui rappelle leur rencontre et explique ce qui lui a plu chez elle.

5.1.3.4 – *Quatrième expérimentation : le rite collectif, écrire pour partager son texte*

Pour cette dernière expérimentation, menée une nouvelle fois en demi-groupes, j'ai amené les élèves à s'inscrire dans un rite collectif, sur le modèle des ateliers d'écriture⁸. Pour cela, les élèves et moi-même nous sommes rassemblés en un cercle et j'ai proposé le sujet suivant :

Un garçon/une fille écrit une lettre à une personne pour lui annoncer la fin de leur relation. Il/elle lui rappelle leur rencontre et explique les raisons de sa décision.

J'ai indiqué aux élèves que les textes étaient destinés à être partagés avec les autres après la phase d'écriture. Je me suis moi-même prêtée à l'expérience et j'ai annoncé que, comme eux, j'allais écrire puis lire mon texte. Ainsi, après avoir expérimenté les rites individuels, les élèves ont pu s'inscrire dans une ritualisation collective de l'acte d'écriture. La posture de

⁷ Voir la partie 3.2.4 : « Le rôle de l'enseignant, entre présence et absence », et plus précisément le point 3.2.4.3 intitulé : « La réception des textes : être lecteur plutôt que correcteur » (p.22).

⁸ La ritualisation collective, notamment au sein des ateliers d'écriture, a été abordée dans la partie 3.2.1 : « Les rituels : d'une pratique individuelle à une pratique collective dans les ateliers d'écriture » (p.19).

l'enseignante était également différente : je suis passée de correctrice, à lectrice, à sujet écrivain.⁹

Durant ce quatrième recueil de données, il a été intéressant d'observer la réaction des élèves face à cette ritualisation collective. La disposition en cercle a permis beaucoup d'échanges de regards, les élèves s'observaient mutuellement et pouvaient réellement assister « [au] spectacle de l'écriture en train de se faire » (Chabanne, 2002, p.181). J'ai également pu noter quelques échanges murmurés entre les pairs et des coups d'œil échangés sur les textes respectifs.

5.1.3.5 – Une cinquième expérimentation envisagée, mais non conduite

La crise sanitaire du Covid-19, avec la fermeture des établissements qu'elle a engendrée, a coupé court au recueil de données envisagé. En effet, j'avais pour objectif de conduire une dernière expérimentation en classe pour essayer de déterminer si la ritualisation collective, dans le cadre d'un exercice évalué de manière traditionnelle, sur le modèle rédactionnel, pouvait avoir un quelconque impact sur la qualité des écrits produits. J'aurais ainsi pu comparer cette cinquième expérimentation à la deuxième, qui mettait les élèves en situation d'exercice d'écriture évalué avec un passage à l'écriture traditionnelle, et également avec la quatrième, qui proposait un exercice non évalué mais avec un passage à l'écriture s'inscrivant dans le rite collectif. Ces comparaisons auraient peut-être permis de déterminer si la seule pression de l'évaluation avait un impact sur la qualité des écrits, ou si le passage à l'écriture traditionnelle, répandu dans le cadre scolaire, était à l'origine de ces changements qualitatifs éventuels. En l'absence de données à analyser à ce sujet, je me tiendrais donc à de simples hypothèses.

5.2 – Analyse du recueil de données

Dans le temps qui m'était imparti, pour construire une analyse précise qui étudie avec attention les changements entre les différents écrits d'élèves au gré des expérimentations, j'ai fait le choix de réduire le corpus analysé aux productions de douze élèves. J'ai pris soin, pour constituer ce panel, de sélectionner à parts égales des élèves de niveaux différents. Je me suis pour cela appuyée sur la moyenne générale obtenue en français au deuxième trimestre. Ainsi, ce groupe de douze élèves peut être subdivisé en quatre groupes de niveau de trois élèves

⁹ Voir la partie 3.2.4 : « Le rôle de l'enseignant, entre présence et absence », et plus précisément le point 3.2.4.1 intitulé : « 'Les interventions écrites de l'enseignant' (Chabanne, 2002, p.181) » (p.22).

chacun, le groupe n°1 étant le groupe ayant les meilleurs résultats, et le groupe n°4 contenant les élèves les plus en difficulté. Ce choix d'une diversité des profils à parts égales m'a permis d'étudier les changements observés en ajoutant le critère du niveau des élèves qui peut, à certains moments, être significatif pour expliquer certaines variations. En contrepartie, les résultats obtenus à l'échelle du groupe entier, doivent être lus en ayant en tête qu'ils ne reflètent pas nécessairement la réalité d'une classe, sur le terrain. En effet, la répartition des élèves dans une classe, en fonction des niveaux, est rarement à parts égales.

Les critères sélectionnés pour l'analyse des données peuvent être séparés en deux pôles, avec d'un côté les critères s'intéressant à la qualité de la production écrite, empruntés au groupe EVA, et de l'autre les critères construits par Bucheton, davantage centrés sur l'engagement de l'élève dans la tâche d'écriture. J'ai fait le choix de traiter ces deux aspects de l'analyse l'un après l'autre, même si, et je le soulignerai, une certaine corrélation peut parfois apparaître entre ces deux pôles.

5.2.1 – L'influence du passage à l'écriture sur la qualité des écrits : observation des critères du groupe EVA

Les critères du groupe EVA sont les plus pertinents au regard de la problématique développée dans ce mémoire. En effet, le groupe EVA a conçu un tableau (annexe n°1, p.65) permettant une analyse qualitative approfondie du texte, en décortiquant chacun de ses aspects, à différentes échelles d'observation. Cependant, si pour chaque élève des changements ont été notés sur ces différents critères, l'usage d'outils statistiques comme l'analyse de variances (ANOVA) n'a pas permis de mettre au jour un impact significatif des modalités de passage à l'écriture sur une évolution globale de la qualité des textes produits par les élèves. Néanmoins, dans le cadre d'une recherche qui se veut avant tout qualitative, ce constat n'invalide pas l'analyse qui peut être faite de l'évolution de certaines copies, qui soulèvent des questions intéressantes sur des éventuels liens entre modalités de passage et qualité de l'écrit. Le fait est que ces observations sont des observations particulières concernant un aspect très spécifique du texte ou un petit groupe d'élèves, et qui donc ne semblent pas pouvoir fournir de règles généralisées. Ces observations peuvent toutefois permettre de formuler des hypothèses qu'il conviendrait de vérifier grâce à l'analyse d'un plus grand échantillon. En effet, un résultat non significatif obtenu sur un panel restreint peut devenir significatif grâce à l'agrandissement du panel étudié.

5.2.1.1 – Du point de vue sémantique : la question du registre de langue

L'élément le plus notable lorsque j'ai observé les textes des élèves à travers le prisme sémantique, est l'évolution du critère englobant le vocabulaire et les registres de langue utilisés par les élèves. En effet, j'ai pu constater une recrudescence de l'usage du registre familier lors des expérimentations n°3 et n°4. Chez six élèves (50% du panel d'observation), il est possible d'observer une variation du registre de langue utilisé entre les deux premières et les deux dernières expérimentations. Pour affiner encore cette observation, j'ai remarqué que chez quatre élèves (33% du panel d'observation), ce changement de registre a lieu plus spécifiquement lors de la quatrième expérimentation. Il est aussi intéressant de souligner que ces variations ne concernent pas le groupe d'élèves n°1.

Exemple 1 : le cas de L., appartenant au groupe n°4 (annexe n°3, p.67)

Extrait de l'expérimentation n°1 (texte de 83 mots), l'orthographe a été corrigée :

[...] Et aussi j'adore la pêche avec mon papa des fois quand il pêche il me donne la canne à pêche puisque je sais très bien pêcher je pêche de la carpe miroir ou commune, brochet, sandre et les vifs. Même des fois je dors à la pêche dans un bivi [...].

Pour écrire son texte libre, L. utilise le registre courant. Il se sert également de termes spécifiques au domaine de la pêche, comme les noms des différents poissons ou encore le mot « bivi », venant de « *bivouac shelter* », qui désigne un sac de bivouac individuel, très utilisé par les pêcheurs. L'utilisation de ce vocabulaire très précis contribue à placer L. dans une posture experte concernant le thème abordé.

Extrait de l'expérimentation n°2 (texte de 64 mots), l'orthographe a été corrigée :

Pénélope : j'ai aperçu au loin une île, magnifique et flottante au bord de l'eau, je me suis dit que fallait que je vais dans cette grotte, et j'ai vu un monstre à un œil, et il voulait me tuer mais je lui ai dit que je voulais pas lui faire du mal. [...]

Extrait de l'expérimentation n°3 (texte de 63 mots), l'orthographe a été corrigée :

Je suis Monsieur Jules. J'ai écrit une lettre pour toi pour te déclarer mon amour. On s'est rencontré dans un jardin magnifique rempli de fleurs. [...]

Lors des expérimentations n°2 et 3, L. utilise une nouvelle fois majoritairement le registre courant, le terme de « magnifique » se rapprochant presque du registre soutenu et montrant de ce fait la volonté d'inclure un vocabulaire plus recherché.

Extrait de l'expérimentation n°4 (texte de 125 mots), l'orthographe a été corrigée :

J'te quitte parce que notre couple va beaucoup mal et on fait que de se disputer on casse des assiettes et des mugs et moi j'en marre de ce couple du coup tu vas prendre ta valise et rentrer chez tes parents. [...] Tu vas récupérer ton chat qui pue et ton chien. [...]

C'est un changement assez radical que l'on observe dans l'expérimentation n°4. En effet, L. bascule dans le registre familier, que cela soit par l'usage d'expressions comme « en avoir marre », de vocabulaire, avec le verbe « puer » ou de tournures traduisant l'oralisation, avec notamment l'élision injustifiée grammaticalement du -e du pronom personnel « je », écrit « j' » par l'élève au début de texte.

Exemple n°2 : le cas de M2, appartenant au groupe n°2 (annexe n°4, p.72)

Extrait de l'expérimentation n°1 (texte de 168 mots), l'orthographe a été corrigée :

[...] Ce que je vais faire pendant les vacances la première semaine je reste avec ma mère et mes deux frères, je vais faire un stage de tennis les trois premiers jours la deuxième semaine je vais chez mon papy et ma mimie. Ce que j'aime faire dans la vie j'aime le sport exemple (tennis athlétisme) j'aime lire, j'aime jouer aux Playmobil, j'adore les Lego, j'aime jouer à la PS4 pas longtemps mais y jouer un peu de temps en temps [...].

Ici, M2 utilise le registre courant, parfaitement adapté à la vie quotidienne qu'il décrit.

Extrait de l'expérimentation n°2 (texte de 206 mots), l'orthographe a été corrigée :

CC ma chérie tu vas bien moi ça va je suis chez une dame car mon bateau s'est échoué en pleine mer. Mes compagnons et moi nous sommes échoués sur une île. Nous avons gravi une montagne pour arriver à un château où vit une jeune dame. Elle nous sert de la soupe et un bon vin chaud puis nous logea. [...] Nous avons pris des provisions pour le voyage et nous voilà partis sur la mer. [...] On but du vin des boissons juteuses. L'île était tropicale donc on avait plein de fruits et beaucoup de douceurs. Depuis cinq jours on avait repris la mer glaciale et sale. On était bien rassasié.

Fin

Bisous

Ulysse

JTM

Pour l'expérimentation n°2, il est très intéressant de constater que les éléments du cadre pragmatique de la situation d'énonciation, à savoir la lettre adressée à un destinataire, sont rédigés en langage dit « SMS », avec des abréviations comme « CC » pour « coucou » ou encore « JTM » pour « je t'aime », et s'inscrivent donc dans le registre familier, qui est sans doute celui que M2 utilise quand il écrit lui-même une lettre. Cependant, dès que M2 entame le récit des aventures d'Ulysse, le registre change pour alterner entre langage courant et langage soutenu avec une certaine recherche dans le vocabulaire utilisé comme par exemple les verbes « gravir » et « rassasier » ou le nom « provision ». M2 s'appuie sur les récits connus et étudiés pour construire son texte et, sans doute par un phénomène d'imprégnation, se tourne naturellement vers un registre courant, voire soutenu, pour la partie narrative de son écrit.

Extrait de l'expérimentation n°3 (texte de 124 mots), l'orthographe a été corrigée :

Bonjour Chère Poline tu te souviens quand on s'est rencontré sur les Champs Elysées sur l'Arc de Triomphe à Paris. Tu t'étais faite bousculée par une personne âgée. Je t'ai aidée à te relever à la minute où je t'ai regardée c'était le coup de foudre, je t'ai proposé de venir manger au restaurant au troisième étage de la Tour Eiffel et tu as accepté. [...]

Lors de la troisième expérimentation, M2 utilise à nouveau le registre courant avec encore malgré tout une recherche dans le vocabulaire avec l'euphémisme de courtoisie : « personne âgée » ou la tournure figée très répandue : « à la minute où ».

Extrait de l'expérimentation n°4 (texte de 80 mots), l'orthographe a été corrigée :

Chère Poline, je voulais te dire que depuis quelques temps tu n'es pas souvent là, j'ai regardé ton portable tu parles à un autre gars tu lui dis je t'aime et plein d'autres trucs. [...]

De même que dans le cas de L., le registre utilisé diffère pour l'expérimentation n°4 avec l'introduction de termes familiers comme « gars » et « truc ».

Ces observations sur l'introduction du registre familier à travers les expressions, le choix du vocabulaire ou la volonté d'écrire une langue « oralisée », sont représentatives des autres copies qui montrent un changement de registre lors de l'expérimentation n°4. Plusieurs explications peuvent être envisagées. Tout d'abord, il faut souligner la corrélation qui existe entre l'usage du registre familier et les postures d'écriture mobilisées par les élèves concernés. En effet, si l'on s'intéresse aux quatre élèves dont les productions ont changé uniquement lors de la quatrième expérimentation, pour trois d'entre eux, l'une des postures d'écriture mobilisées est la posture dite « ludique et créative », selon Bucheton (2014). Cette corrélation ne reste

qu'une hypothèse, mais il est envisageable de concevoir que l'un des biais de ce que Bucheton appelle « le détournement de la tâche » soit l'usage, pour certains élèves, d'un registre de langue qui n'a pas ou peu sa place dans l'institution scolaire. Cependant, et je reviendrai plus longuement sur ce point par la suite ¹⁰, la posture ludique est également convoquée par certains élèves lors de l'expérimentation n°3, sans pour autant entraîner un changement de registre récurrent et significatif. Dans ce cas, une hypothèse sur ce changement de registre spécifique à l'expérimentation n°4 pourrait s'appuyer sur les conditions du passage à l'écriture. En effet, la spécificité de l'expérimentation n°4 est de mettre les élèves dans les conditions d'un atelier d'écriture avec comme objectif le partage des textes après la phase d'écriture. La perspective d'un échange entre pairs, et non d'un échange à sens unique avec l'enseignant, a pu favoriser l'émergence du registre familier qui est sans doute le plus utilisé entre les élèves.

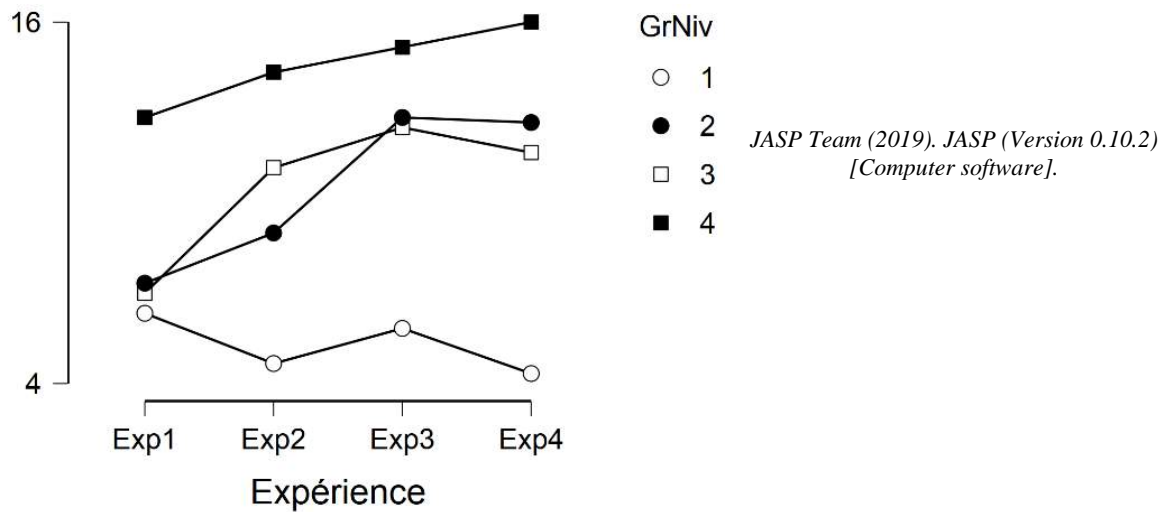
5.2.1.2 – Du point de vue morphosyntaxique

• *L'orthographe grammaticale : des disparités entre les différents groupes de niveau*

L'un des critères majeurs du point de vue morphosyntaxique est le respect de l'orthographe. Dans le cadre de mon expérimentation, j'ai ciblé l'analyse sur le respect de l'orthographe grammaticale. En effet, prendre en compte l'orthographe lexicale ne me paraissait pas pertinent compte tenu du fait que chaque élève possède un stock lexical très différent et que les textes analysés étaient des premiers jets. Pour observer l'évolution du respect de l'orthographe grammaticale entre les différentes productions, j'ai procédé pour chaque texte à un calcul permettant de dégager un pourcentage d'erreurs par rapport au nombre de mots : $\frac{\text{nombre d'erreurs} \times 100}{\text{nombre de mots}}$. Une étude statistique fondée sur l'analyse des variances (ANOVA) du pourcentage d'erreurs dans les différentes expérimentations (annexe n°2, tableau n°1, p.66) n'a pas montré un impact significatif des modalités de passage sur ce critère d'observation. Cependant, comme évoqué plus haut, ces statistiques dessinent malgré tout des tendances qui peuvent nourrir la réflexion.

¹⁰ Voir la partie 5.2.2.2 : « Influence des modalités du passage à l'écriture sur les postures d'écriture : des changements significatifs » (p.45).

Figure n°1 : L'évolution du pourcentage d'erreurs grammaticales par groupes de niveau, en fonction des différentes expérimentations.



Cette figure, qui représente l'évolution du pourcentage d'erreurs grammaticales en fonction des différentes expérimentations (Exp.), permet de montrer des évolutions différentes selon les groupes de niveau (GRNiv). La courbe du groupe n°1, regroupant les élèves ayant les meilleurs résultats, est sans doute la plus à part. Il semble en effet que ces élèves fassent preuve d'un plus grand contrôle orthographique lors des expériences n°2 et n°4. Ce contrôle renforcé lors de l'expérimentation n°2 peut sans doute s'expliquer par la consigne donnée aux élèves, qui annonce de manière explicite que l'orthographe est prise en compte pour l'évaluation¹¹. Comment expliquer alors que ce mécanisme de contrôle renforcé apparaisse également dans l'expérimentation n°4, qui consistait à la mise en place d'un rite de passage collectif dans le but d'un partage des textes entre pairs ? Une hypothèse à envisager pourrait être le fait que, pour ce groupe d'élèves, la confrontation de leurs textes avec les pairs soit perçue comme une forme d'évaluation, au même titre que l'expérimentation n°2, et donc induise les mêmes comportements de contrôle. Concernant les trois autres courbes, qui correspondent aux groupes n°2, 3 et 4, force est de constater que la mention explicite dans la consigne d'une nécessité d'un contrôle de l'orthographe n'a aucune incidence sur les erreurs relevées dans les productions. Ce constat, s'il n'est pas en lien direct avec la question du passage à l'écriture, montre bien cependant l'intérêt de favoriser le plus possible les écrits intermédiaires et le retravail des textes,

¹¹ Voir le sujet donné aux élèves dans la partie 5.1.3.2 : « Deuxième expérimentation : l'exercice d'écriture 'classique' et le poids de l'évaluation » (p.32).

puisque qu'il apparaît que seuls les très bons élèves sont capables d'effectuer un contrôle efficient sur l'orthographe, dès le premier jet.

• *L'écriture partagée : vers une oralisation de l'écrit au détriment de la syntaxe ?*

Concernant le critère de la syntaxe de la phrase, j'ai pu constater une certaine dégradation dans les écrits des élèves pour l'expérimentation n°4. Si ce constat ne touche pas le groupe n°1, il s'applique néanmoins aux trois autres groupes. Ainsi, pour l'expérimentation n°4, six élèves (50% du panel) ont produit un écrit avec une syntaxe dont la qualité est jugée insuffisante, contre deux pour les expérimentations n°2 et 3, et un seul pour l'expérimentation n°1. Cette diminution de la qualité syntaxique n'est pas sans rappeler le constat d'un abaissement du niveau de langue pour cette même expérimentation n°4¹². Les problèmes de syntaxe ne proviennent pas tant de tournures inexacts mais plutôt de la juxtaposition de courtes propositions qui finissent par construire des phrases syntaxiquement incorrectes car dépourvues de toute ponctuation ; point que je vais analyser plus en détails dans la partie suivante.

5.2.1.3 – Du point de vue de l'aspect matériel : la maîtrise de la ponctuation ou la confirmation des observations liées à la syntaxe

En effet, les problèmes de syntaxe sont intimement liés à l'usage de la ponctuation par les élèves, et l'observation de ce critère permet de montrer une évolution conséquente entre les productions de certains élèves.

Exemple : le cas de L1, appartenant au groupe n°4 (annexe n°5, p.77)

L1 a des difficultés avec l'usage de la ponctuation. Cependant ses écrits, et notamment celui de la troisième expérimentation, témoignent de ses efforts pour essayer de structurer son propos et faire des phrases syntaxiquement correctes.

Expérimentation n°3 (texte intégral), l'orthographe a été corrigée :

Bonjour chère manon.

je suis tombée amoureux de toi dès que je t'ai vue. Je te trouvais belle. souriante. Et jolie comme un arc-en-ciel. On s'est rencontré près d'un arbre et on s'est assis sur le banc et on a parlé et je t'ai acheté des fleurs roses et rouges et un collier en argent, et c'était écrit je t'aime de tout mon cœur. Et je lui ai demandé de sortir

¹² Voir la partie 5.2.1.1 : « Du point de vue sémantique : la question du registre de langue » (p.36).

avec moi et elle a dit oui. Et après on s'est promené dans la forêt, et je lui ai dit que je l'aime et elle aussi elle m'aime.

De la part de Léo.

En effet, si des lacunes sont à constater du côté des majuscules, dont l'usage n'est pas tout à fait maîtrisé, il est intéressant de voir un effet de sur-découpage, notamment au début du texte, avec les deux phrases non verbales : « souriante » et « et jolie comme un arc-en-ciel ». L'introduction de quelques virgules souligne une nouvelle fois la volonté de structurer le propos, de le rendre plus intelligible, malgré la rupture énonciative perceptible à la fin du texte, avec un passage au récit.

Expérimentation n°4 (texte intégral), l'orthographe a été corrigée :

Bonjour chère manon

Je veux te dire quelque chose je t'aime plus je suis désolé de te quitter mais j'ai plus de sentiments pour toi j'ai passé des beaux moments avec toi je me souviens de notre rencontre j'ai passé de belles années avec toi mais je ne t'aime plus je suis désolé.

De la part de léo.

A contrario, le texte produit lors de l'expérimentation n°4 montre un abandon de cette volonté de structuration. Une seule phrase, sans aucune segmentation, constitue le corps du texte. Les propositions s'enchaînent, parfois coordonnées mais la plupart du temps simplement juxtaposées.

Ce lâcher-prise au niveau de la syntaxe ne peut pas être simplement imputé à l'utilisation par l'élève de la posture première, même si cette dernière peut être l'un des facteurs d'une baisse de la qualité globale de la production écrite lorsqu'elle est employée dans son versant négatif. En effet, Bucheton souligne que l'inconvénient de la posture première est qu'elle peut conduire à « une absence assez spectaculaire d'opérations de contrôle du texte », que cela soit sur le plan morphosyntaxique ou sémantique (Bucheton, 2014, p.105). Cependant, la posture première a été mobilisée par ces élèves lors d'autres expérimentations qui ne témoignent pas d'une telle baisse du contrôle syntaxique, elle n'est donc pas la seule raison de cette baisse qualitative. L'une des raisons à envisager serait peut-être ce qui a été évoqué plus haut, à savoir, une oralisation de la langue écrite liée au fait que l'élève, durant l'expérimentation n°4, produit son texte dans l'optique de le partager à ses pairs et donc s'oriente naturellement vers une oralisation de la langue utilisée, l'oral étant le biais de communication privilégié entre les pairs.

5.2.1.4 – Du point de vue pragmatique

L'étude des aspects liés à la pragmatique des textes n'a pas permis de mettre au jour de vrais changements significatifs entre les différentes expérimentations. Le nombre d'élèves dont les textes montrent des lacunes, que cela soit au niveau du texte dans son ensemble ou dans le cadre plus restreint de la phrase, varie très peu selon les expérimentations. Le seul changement réellement notable est le fait que les critères du respect de la situation d'énonciation et de l'effet produit par le texte ont été plus respectés par les élèves lors de la dernière expérimentation, avec seulement 17% d'élèves en difficulté contre entre 41% et 50 % dans les autres expérimentations. Une hypothèse envisageable serait de considérer que la perspective d'oraliser le texte pour le groupe des pairs ait aidé les élèves à mieux se saisir du cadre pragmatique qui est, de plus, celui de la lettre, avec un énonciateur et un destinataire, comme dans le cadre de la communication orale. Cependant, l'augmentation du respect du cadre pragmatique n'a pas entraîné d'amélioration à l'échelle inter-phrastique ou phrastique, la cohérence thématique, la fonction de guidage du lecteur ou encore les marques de l'énonciation ne faisant pas l'objet d'un contrôle accru de la part des élèves. Les données paraissent donc trop minces pour formuler un constat sur une éventuelle hausse qualitative d'un point de vue pragmatique, selon les expérimentations.

Si les critères empruntés au groupe EVA ont permis de faire quelques analyses sur des points précis de la production écrite, comme par exemple un changement dans les registres de langue utilisés ou un usage plus ou moins contrôlé de la ponctuation en fonction des expérimentations, il ne paraît pas pertinent d'en tirer des règles générales sur un changement qualitatif des productions écrites en fonction des modalités de passage à l'écriture proposées. Cependant, il semble que les critères tirés des travaux de Bucheton (2014), notamment l'observation des postures d'écriture mobilisées par les élèves, permettent davantage de repérer de véritables changements liés au passage à l'écriture dans ses différentes mises en place.

5.2.2 – L'influence du passage à l'écriture sur l'engagement des élèves dans leurs écrits : les postures d'écriture de Bucheton

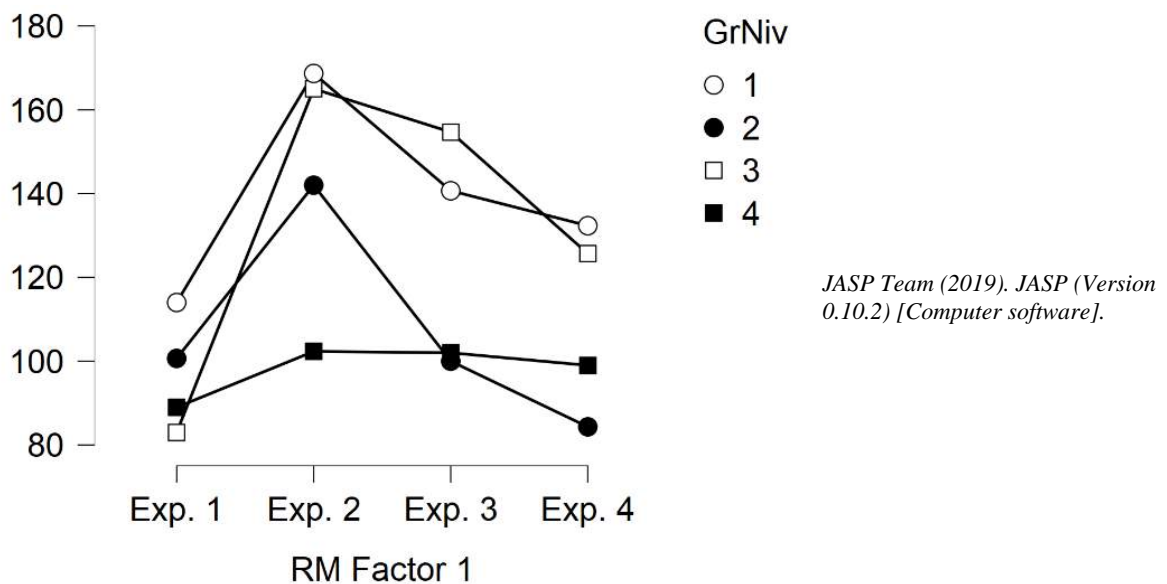
Les critères d'observation empruntés à Bucheton ont la particularité de se centrer davantage sur le sujet écrivant que sur la production. En effet, les critères de la quantité et des postures d'écriture sont observables dans les textes eux-mêmes mais donnent néanmoins des indications sur l'engagement, l'investissement du sujet dans la tâche écrite. Si le critère de la quantité fournit des indications sur l'implication des élèves, il reste très partiel car il ne permet

pas d'analyser une évolution qualitative des textes produits. L'analyse des postures d'écriture est en revanche très fructueuse, et semble être le point particulier qu'influencent les modalités du passage à l'écriture.

5.2.2.1 – Le critère de la quantité, un indicateur insuffisant

Bucheton souligne l'intérêt d'une « évaluation quantitative de l'activité d'écriture » (Bucheton, 2014, p.116). En effet, regarder rapidement le nombre de lignes ou de mots écrits par l'élève permet en un coup d'œil de voir si celui-ci s'est engagé dans la tâche écrite. Cependant, et la chercheuse insiste sur ce point, ce critère est imparfait car il ne faut pas confondre textes « longs » et textes « épais » qui, s'ils sont plus courts en terme de signes, sont plus riches selon les points de vue pragmatique, sémantique et morphosyntaxique. La figure ci-dessous décrit l'évolution du nombre de mots selon les expérimentations (Exp.), par groupes de niveau (GrNiv).

Figure n°2 : L'évolution du nombre de mots, par groupes de niveau, en fonction des différentes expérimentations.



Grâce à cette figure, on remarque l'augmentation évidente (sauf pour le groupe n°4 où l'augmentation est légère) du nombre de mots lors de l'expérimentation n°2, cette augmentation étant particulièrement significative par rapport à l'expérimentation n°1 qui concernait le texte libre. Les principales différences de l'expérimentation n°2 par rapport à l'expérimentation n°1 sont d'une part l'introduction de la contrainte avec un sujet imposé aux élèves, et d'autre part le changement de la posture de l'enseignante qui passe de lectrice à correctrice. Les expérimentations 2, 3 et 4 montrent un nombre de mots, en moyenne, supérieur à

l'expérimentation n°1. Ce constat vient confirmer le pouvoir engageant de la contrainte qui, selon André, « est une bonne conductrice de l'inspiration » (André, 2007, p.93)¹³. Si les écarts sont moins significatifs entre l'expérimentation n°2 et les deux dernières, ils existent tout de même et ne peuvent pas être imputés à l'introduction de contraintes, puisque ce critère est commun aux trois expérimentations. Comment expliquer dans ce cas ces différences ? Une hypothèse envisageable serait de considérer que le cadre de l'évaluation traditionnelle pousse les élèves à écrire davantage pour espérer répondre aux attentes de l'enseignante. En effet, quantité et qualité se confondent souvent dans l'esprit des élèves, en partie peut-être car l'institution scolaire a pour habitude d'imposer un nombre de mots lorsqu'elle demande des tâches écrites, envoyant ainsi le signal sans nuance qu'un écrit de qualité est nécessairement un écrit développé. Or, si l'on prend le simple critère des erreurs concernant l'orthographe grammaticale, le taux moyen en pourcentage est moins élevé pour l'expérimentation n°1. De plus, du point de vue pragmatique, et donc de l'énonciation, l'expérimentation n°2 montre que les élèves rencontrent autant de difficultés que pour les autres expérimentations. Ainsi, le critère de la quantité, s'il permet de confirmer le fait que la contrainte stimule l'écriture, ne peut pas rendre compte de manière assez précise de l'engagement de l'élève dans la tâche écrite, ou, du moins, montre que cet engagement n'est pas garant d'une meilleure qualité de l'écrit.

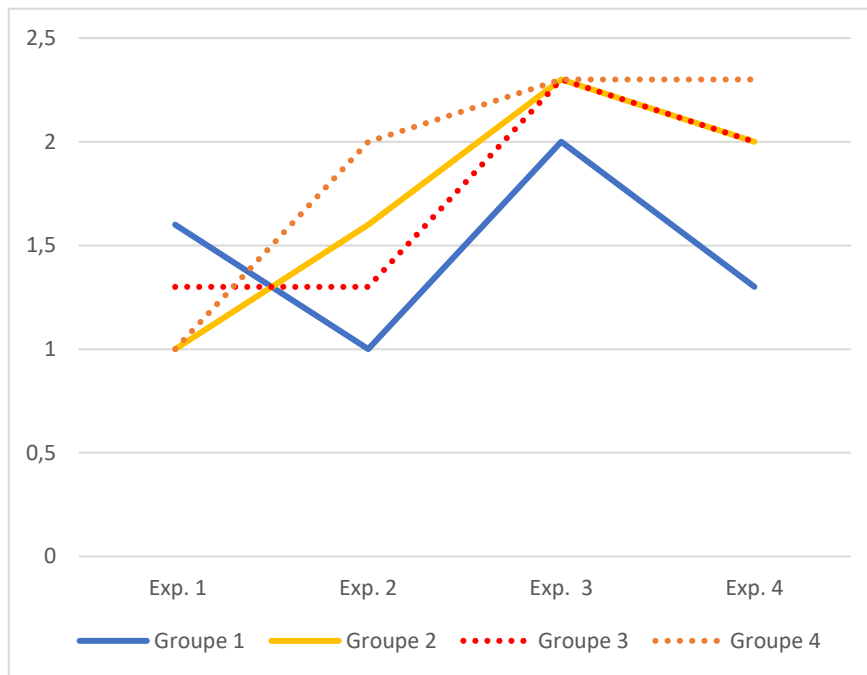
5.2.2.2 – Influence des modalités du passage à l'écriture sur les postures d'écriture : des changements significatifs

Toujours grâce à l'outil d'analyse des variances (ANOVA), j'ai pu voir que l'évolution, selon les différentes expérimentations, des postures d'écriture mobilisées par les élèves était très significative et donc très probablement liée aux différentes modalités de passage mises en place (annexe n°2, tableau n°2, p.66). Pour évaluer les postures à l'œuvre dans les textes collectés, je me suis appuyée sur les travaux de Bucheton (2014)¹⁴ en cherchant dans les écrits des élèves des indices permettant d'identifier la présence de certaines postures. Les variations constatées sur l'usage des postures peuvent être observées selon deux angles. Le premier est l'évolution au gré des expérimentations du nombre de postures utilisées en moyenne par un élève, selon le groupe de niveau auquel il appartient, illustrée par la figure suivante.

¹³ Voir la partie 3.2.3 : « Liberté ou contrainte(s) ? » (p.21).

¹⁴ Voir partie 2.2.3 : « Les 'postures d'écriture' de Bucheton » (p.13).

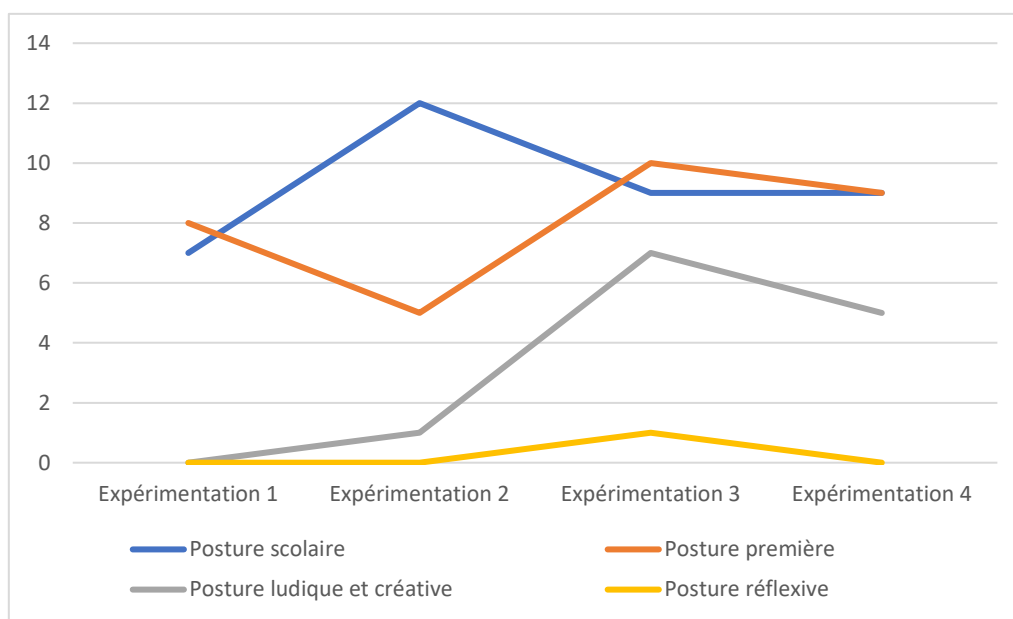
Figure n°3 : L'évolution au fil des expérimentations du nombre de postures d'écriture utilisées en moyenne par un élève, selon son groupe de niveau.



La figure montre clairement une hausse générale du nombre de postures investies par les élèves pour l'expérimentation n°3. Et si les résultats baissent pour le groupe n°1 lors de l'expérimentation n°4, ils restent dans l'ensemble élevés pour les trois autres groupes. Cela signifie que l'introduction de modalités de passage à l'écriture différentes de celles imposées dans le cadre scolaire habituel, pousse les élèves à diversifier les postures d'écriture qu'ils mobilisent pour la tâche écrite. Ces observations sont d'autant plus intéressantes que, selon Bucheton, cette capacité à circuler entre différentes postures lors d'une même tâche écrite est « un gage de la réussite scolaire » (Bucheton, 2014, p.112).

Le second angle d'analyse pour observer l'usage des postures par les élèves est de s'intéresser aux postures spécifiques mobilisées durant les différentes expérimentations, qui apparaissent sur la figure ci-dessous.

Figure n°4 : Récurrence de l'utilisation des postures d'écriture en fonction des expérimentations.



Il apparaît de manière claire que les deux postures les plus mobilisées par les élèves sont la posture scolaire et la posture première. La posture scolaire se détache nettement lors de l'expérimentation n°2, où elle est la plus utilisée par les élèves, de manière assez attendue puisque ceux-ci étaient en condition d'évaluation avec un passage à l'écrit traditionnel. Les deux postures les moins investies par les élèves, de manière générale, sont donc la posture ludique et créative et la posture réflexive. Or, ces deux postures sont importantes pour permettre aux élèves de progresser dans la production d'écrits.

• *Laisser la place aux rituels individuels pour favoriser l'émergence de la posture réflexive ?*

La posture réflexive, comme le souligne Bucheton (2014), est la posture la plus valorisée dans l'institution scolaire. La chercheuse remarque que « cette posture est exigée dans toutes les disciplines en enseignement général au lycée » (Bucheton, 2014, p.107), ce qui en fait un objet d'apprentissage absolument nécessaire, mais difficile à assimiler pour beaucoup d'élèves s'ils ne s'y confrontent pas régulièrement depuis le plus jeune âge. Dans le cadre de mes expérimentations, la posture réflexive est celle qui a été la moins mobilisée par les élèves, sa courbe restant bien en-dessous de celles des autres postures. Néanmoins l'on peut remarquer que la seule apparition de cette posture réflexive a lieu lors de l'expérimentation n°3, c'est-à-dire lorsque les élèves ont eu la liberté de mettre en place leurs propres rituels de passage à l'écriture.

Exemple : le cas de C., appartenant au groupe n°2 (annexe n°6, p.81)

Expérimentation n°1 (texte intégral), l'orthographe a été corrigée :

Il était une fois une jeune fille nommée C. elle avait 11 ans, née le XX/XX/XXXX elle avait deux frères son papa et sa maman deux animaux.

Son 1^{er} animal est un chat et son 2^{ème} est un cochon d'Inde, son chat s'appelle Winny et son cochon d'Inde s'appelle flocon.

Elle vivait heureuse, elle va au collège Jean Zay, son autre frère à l'école Henri David, et le plus petit chez la nourrice.

Lors de cette première expérimentation, C. se place majoritairement dans une posture scolaire. En effet, l'élève essaye de reproduire le schéma de l'incipit du conte pour se décrire. On remarque qu'il oscille entre système du récit au passé, avec l'usage de l'imparfait, et discours au présent, sans doute car la réalité décrite est celle de son quotidien.

Extrait de l'expérimentation n°2 (texte de 142 mots), l'orthographe a été corrigée :

Bonjour Pénélope,

Je t'écris pour te dire que j'allais bien même si je suis loin de toi et de notre enfant.

Je voulais te dire que mon voyage aurait dû être plus rapide mais j'ai été prisonnier de Calypso pendant sept longues années [...]. Et après il m'est arrivé plein de petits problèmes où je m'en suis sorti, comme par exemple la tempête lancée par Poséidon, quand j'ai arraché l'œil d'un cyclope, ... Mais je m'en suis sorti avec l'aide d'Athéna la déesse de l'intelligence. Grâce à elle je suis en vie.

A bientôt mon amour, je t'aime.

Ulysse

Une nouvelle fois, C. cherche à répondre aux exigences de l'enseignante et adopte une posture scolaire qui n'est pas aveugle mais plutôt « consciencieuse », selon la terminologie de Bucheton (2014). C. veut répondre à la consigne et montrer ses connaissances, et pour cela l'élève adopte notamment le format de la liste, où il énumère les aventures traversées par le héros, sans pour autant rentrer dans les détails.

Extrait de l'expérimentation n°3 (texte de 123 mots), l'orthographe a été corrigée :

Bonjour Line,

Je voulais te dire que la première fois que je t'ai vue j'ai flashé sur toi. Tes yeux bleus me font penser au ciel bleu, tes cheveux blonds dans le vent me font penser à une jonquille au printemps, tes lèvres rouges me font penser à mon cœur qui bat quand je te vois. Ce que je veux te dire c'est que je t'aime. Et si tu crois que je suis

un lâche comme tous les hommes détrompe-toi [...] même si tu ne m'aimes pas moi je t'aimerai quand même.

Maël

L'expérimentation n°3 permet à C. de diversifier les postures mobilisées. La posture scolaire est toujours utilisée car C. cherche à répondre à la consigne et réinvestit des procédés poétiques vus en classe comme l'anaphore et la comparaison. En plus de cette posture scolaire, l'élève adopte de manière discrète la posture ludique et créative. En effet, la consigne demandait un récit des circonstances de la rencontre entre les deux amants, récit que C. ne développe pas, préférant se concentrer sur les émotions ressenties lors de cette rencontre. Enfin, on peut trouver dans l'écrit de C. une posture réflexive en germe qu'il convient de souligner. En effet, l'élève amorce une généralisation très rapide mais bien présente sur les hommes et l'image qu'ils peuvent avoir dans la société. C. décentre son regard du personnage principal (Maël) pour formuler un stéréotype, à savoir que tous les hommes sont des lâches, pour ensuite présenter ce personnage en opposition à cette masse et faire valoir ses qualités exceptionnelles. De plus, la formulation anticipée de la crainte de la destinataire de la lettre montre un certain recul et une réflexion sur les blocages possibles face à la réception d'un tel courrier et sur la manière de lever ces blocages, ici en l'occurrence, en assurant la destinataire d'un amour fidèle, même sans réciprocité.

Expérimentation n°4 (texte intégral), l'orthographe a été corrigée :

Bonjour Maël,

Je t'annonce le divorce car ça ne peut plus durer. Je fais toutes les tâches ménagères je m'occupe de notre enfant et toi tu restes fixé devant la télé. J'ai l'impression d'être la bonne de la maison et toi tu manges, tu dors, tu regardes la télé, et ça se répète tous les week-ends. Même si tu travailles pour gagner de l'argent tu ne fais rien. Je penserai toujours de notre mariage quand tu m'as demandée en mariage et tout ce que tu as fait. Mais ça c'est du passé.

Line

Pour cette dernière expérimentation, C. réduit le nombre de postures mobilisées et se retranche essentiellement derrière la posture première et la posture scolaire. On remarque que la posture première est investie surtout dans la première partie du texte qui fait transparaître ce que Bucheton appelle des « doxas familiales ou sociales » (Bucheton 2014, p.110). C., à travers l'énonciateur, porte un jugement très strict sur le destinataire de la lettre et va même jusqu'à produire un énoncé presque contradictoire : « même si tu travailles pour gagner de l'argent, tu ne fais rien ». Quant à la posture scolaire, elle est particulièrement perceptible à la fin du texte

lorsque C. se raccroche à la consigne donnée par l'enseignante et évoque de manière très rapide et superficielle des souvenirs du couple. Cette évocation marque quelque peu une rupture avec le reste du texte, notamment à cause d'une syntaxe problématique : « Je penserai toujours de notre mariage quand tu m'as demandée en mariage ».

Il apparaît ainsi que, si la posture réflexive a été très peu mobilisée par les élèves lors des différentes expérimentations, la mise en place d'un passage à l'écriture respectant les rituels individuels pourrait être un moyen d'aider les élèves à investir naturellement cette posture, si essentielle pour réussir scolairement.

• *Proposer un passage à l'écriture qui sort du cadre scolaire traditionnel, un moyen de laisser les élèves s'approprier la posture ludique et créative ?*

La figure n°4¹⁵ montre de façon très claire une forte augmentation de l'usage de la posture ludique et créative lors des expérimentations n°3 et 4. La principale différence avec les expérimentations n°1 et 2 est la mise en place pour la troisième et la quatrième expérimentation de modalités de passage à l'écriture qui changent des habitudes scolaires. L'expérimentation n°3 se fondait sur la liberté des élèves à mettre en place les rituels individuels qu'ils souhaitaient quand la quatrième expérimentation tâchait de construire un rite de passage collectif sur le modèle des ateliers d'écriture. Ce constat visible sur la figure n°4 est confirmé par une analyse des variances (annexe n°2, tableau n°3, p.66) qui prouve que ce changement observé est bien le fruit des modalités de passage mises en place pour les expérimentations. Il est d'autant plus intéressant de voir que l'investissement de cette posture, spécialement lors de l'expérimentation n°3, touche tous les groupes de niveau, sans exception.

Exemple 1 : le cas de H., appartenant au groupe n°1 (annexe n°7, p.85)

Extrait de l'expérimentation n°1 (texte de 108 mots), l'orthographe a été corrigée :

Un jour chez mes grands-parents (en Normandie dans la Manche) j'étais avec mes cousins et ma sœur (tous plus âgés que moi) on jouait à cache-cache tout le monde avait été trouvé sauf deux cousins [...] quand tout à coup une pierre de 15 centimètres de diamètre environ surgit de derrière la bute [...] elle alla à plusieurs mètres de haut quand elle retomba sur mon crâne...

(histoire vraie)

¹⁵ Voir la figure n°4 : « Récurrence de l'utilisation des postures d'écriture en fonction des expérimentations » (p.47).

Dans le cadre de la première expérimentation, H. mobilise particulièrement la posture première. En effet, son récit tient en une seule phrase très longue sans ponctuation, qui devient donc syntaxiquement incorrecte malgré le soin apporté aux tournures pour rendre le récit clair et structuré avec par exemple « un jour » ou « quand tout à coup ». H. délivre son histoire d'une traite et insère des éléments de précision entre parenthèses car ils lui viennent sans doute « au fil de la plume ». La deuxième posture utilisée est la posture scolaire, car H. s'appuie sur la consigne donnée par l'enseignante en cas de manque d'inspiration, à savoir raconter un souvenir marquant. L'élève se plie parfaitement à l'exercice et veut le prouver en ajoutant des détails très précis comme la taille de la pierre et en allant jusqu'à écrire à la fin de son texte : « histoire vraie ».

Extrait de l'expérimentation n°2 (texte de 232 mots), l'orthographe a été corrigée :

Pénélope, je t'écris cette lettre car j'ai un peu de temps. Je vais tout te raconter : l'interminable guerre de Troie faisait rage, nos hommes tombaient un à un [...]. [...] Euryloque, le seul qui s'était méfié, vint me prévenir j'y allais. Grâce à l'aide d'Hermès et de ma ruse je délivrai mes compagnons, nous restâmes quelques temps chez Circé puis je lui demandai si nous pouvions rentrer dans nos patries, elle me répondit que nous devions consulter l'âme de Tirésias, nous sommes en chemin, j'espère te revoir bientôt.

Ton mari, Ulysse

Ici c'est la posture scolaire qui domine largement. L'élève a saisi les attentes implicites de l'enseignante qui, à travers le sujet donné, souhaite vérifier la compréhension des épisodes de *l'Odyssée*. H. en raconte plusieurs, de manière très détaillée, en insérant bien les noms des différents protagonistes. L'élève est tellement focalisé sur ce travail de restitution qu'il oublie néanmoins le but de la lettre à rédiger, à savoir : rassurer Pénélope. Cet aspect pragmatique passe complètement au second plan.

Expérimentation n°3 (texte intégral), l'orthographe a été corrigée :

Bonjour Sarah, je t'écris cette lettre pour te dire ce que j'ai sur le cœur. Comme tu peux t'en douter je veux te dire que... que... que je t'aime voilà, c'est dit je comprendrais que tu ne m'aimes pas mais je ne voudrais pas louper une belle histoire d'amour entre nous, c'est pour ça que je t'ai écrit un poème :

Sarah tu brilles comme un soleil

Sarah tu es une merveille

Quand je te vois je souris

Pour le reste de ma vie

Dans toutes les matières tu es bonne

Comme une déesse tu rayannes

Dans la vie tout te réussit

Car tu es la plus jolie

Je t'aime Sarah.

Jacques

Durant cette troisième expérimentation, H. utilise toujours la posture première et la posture scolaire mais il se laisse également aller vers la posture ludique et créative. En effet, H. décide de laisser de côté la partie de la consigne qui demandait le récit de la rencontre entre les deux amants et préfère développer les raisons de l'attachement à l'être aimé. Pour ce faire, il intègre une forme très personnelle au sein de la lettre, la forme poétique. Ici l'élève se libère véritablement de la consigne pour jouer avec la langue et explorer de nouvelles manières de communiquer.

Expérimentation n°4 (texte intégral), l'orthographe a été corrigée :

Sarah, je suis désolé de ce que je vais écrire mais, je te quitte, je te quitte à cause de nos disputes incessantes, je te quitte car tu ne m'aimes plus, je te quitte car je n'ai plus la magie du début désolé Sarah. Je me rappelle encore quand je t'ai vue au parc à chiens avec ton labrador, ça a été le coup de foudre immédiat. Je me souviens aussi de cette lettre que je t'avais écrite et dans laquelle je te disais que je t'aimais, je me souviens même du poème que je t'avais écrit et c'est par une autre lettre que je t'annonce notre rupture.

Jacques

Pour cette dernière expérimentation, H. retourne à une posture scolaire quasi exclusive. L'élève respecte l'entière de la consigne et suit le « plan » indiqué en commençant par énoncer les raisons de la rupture puis en racontant quelques souvenirs du couple. H. reprend même dans la dernière phrase la presque totalité de la consigne comme pour valider le fait qu'il y a parfaitement répondu : « c'est par une autre lettre que je t'annonce notre rupture ». Ce retour à une posture scolaire n'est pas sans rappeler l'observation d'un contrôle accru des normes morphosyntaxiques lors de l'expérimentation n°4, pour les élèves du groupe n°1. H. entre dans ce schéma, avec un taux d'erreurs concernant l'orthographe grammaticale de 2% pour la dernière expérimentation, contre 8% pour la troisième. Ainsi, l'hypothèse formulée sur le

respect des normes morphosyntaxiques, à savoir que, dans le cadre d'un partage du texte entre pairs, les très bons élèves retrouvent le même schème d'actions que dans une situation d'évaluation, pourrait s'appliquer pour expliquer les postures utilisées. Alors que H. avait multiplié les postures lors de la troisième expérimentation, se laissant même aller à expérimenter la posture ludique, il retourne à une posture exclusivement scolaire pour la dernière expérimentation, de manière identique à la deuxième expérimentation, qui était une situation classique d'évaluation.

Si dans le cas de H. la posture ludique et créative semble initier un jeu avec le langage et une certaine recherche littéraire avec le travail de la forme poétique, il faut néanmoins préciser que la posture ludique n'est pas exploitée par tous les élèves de la même façon. En effet, selon les groupes de niveau, l'appropriation de cette posture ne conduit pas nécessairement à une « sublimation » de la tâche écrite.

Exemple 2 : le cas de L2, appartenant au groupe n°3 (annexe n°8, p.89)

Expérimentation n°1 (texte intégral), l'orthographe a été corrigée :

C'était hier j'étais en train de faire mes lacets et tout à coup quelqu'un m'a poussé dans les buissons. Quand je suis tombé dans les buissons je me suis pris une branche dans la tête et ça m'a fait une grosse griffure sur le visage. Après je suis allé à l'infirmierie. L'infirmière m'a mis du désinfectant et elle m'a donné de la glace. Quand ça a sonné elle m'a mis une pommade et je suis retourné en cours.

Expérimentation n°2 (texte intégral), l'orthographe a été corrigée :

Ulysse. Après la guerre de Troie je suis allé chez Calypso qui m'avait ensorcelé et je suis resté 7 ans chez Calypso et on a eu 2 enfants un jour Hermès a demandé à Calypso de me libérer Calypso a accepté donc je suis reparti en mer. Il y a eu une tempête qui nous a emmenés chez les Phéaciens et avant j'ai crevé l'œil d'un cyclope. J'ai raconté toute l'histoire aux Phéaciens. Ils m'ont laissé repartir et je suis en mer nous avons vu une terre mes compagnons sont allés voir ils ont vu des géants donc ils sont revenus sur le bateau. Les géants sont arrivés et nous ont lancé des pierres qui ont détruit plusieurs bateaux sauf le nôtre.

Bisous Pénélope

Extrait de l'expérimentation n°3 (texte de 132 mots), l'orthographe a été corrigée :

Bonjour chère Janine je t'aime. On s'est rencontré un soir d'été quand tu te noyais et que je t'ai sauvée. Je suis tombé amoureux de toi si belle si gentille que je t'ai

accueillie chez moi quand tu es rentrée je nous ai préparé un chocolat chaud avec des chamallows et on est allé dormir [...]. Je suis devenu sauveteur en mer et j'ai au moins sauvé une cinquantaine de personnes c'est grâce à toi que j'ai trouvé ce métier maintenant je ne te vois plus est-ce que tu pourrais me rendre visite un jour.

Signé François Hollande

Dans les trois premières expérimentations, L2 oscille majoritairement entre posture première et posture scolaire. L'élève cherche à répondre à la consigne dans tous les cas de figure. Dans le cadre de la deuxième expérimentation, si la chronologie des événements rapportés est inexacte et floue, on peut tout de même remarquer la volonté de restituer un certain nombre de péripéties et d'acteurs présents dans *l'Odyssée*, presque au détriment du cadre pragmatique qui demandait que la lettre rassure Pénélope. La posture première se manifeste par des phrases très longues, surtout dans les textes n°2 et 3. Les idées s'enchaînent au fil de la plume avec une structuration insuffisante malgré la présence de quelques connecteurs. Dans l'expérimentation n°3, on peut observer un phénomène d'identification forte de l'élève dans le récit où la première personne est très présente, avec la volonté d'héroïser le personnage énonciateur qui a « au moins sauvé une cinquantaine de personnes », en plus de la destinataire de la lettre.

Cette troisième expérimentation laisse également entrevoir une posture ludique et créative en germe, avec le choix fait par l'élève de signer : « François Hollande ». Pourquoi avoir choisi comme énonciateur un homme politique connu ? Une première hypothèse pourrait envisager que faire le choix d'un énonciateur connu met une distance entre l'élève scripteur et son texte et empêche ainsi un éventuel lecteur de faire un rapprochement conscient ou non entre le personnage écrivant la lettre et l'élève à l'origine du texte. La seconde hypothèse, qui semble davantage confirmée par l'expérimentation n°4, est la présence d'une posture ludique en germe et d'une volonté chez l'élève de s'échapper d'un sujet jugé peut-être trop sérieux, trop engageant émotionnellement, en cherchant à susciter le rire chez son lecteur en jouant sur le décalage entre l'imaginaire autour du personnage choisi comme énonciateur et le contenu de la lettre.

Expérimentation n°4 (texte intégral), l'orthographe a été corrigée :

Janine je sais que tu viens de partir en Egypte mais je pense qu'il vaut mieux se séparer après toutes ces disputes qu'on a eues je suis parti de la maison juste après toi maintenant je suis retourné en France dans le Maine-et-Loire je suis retourné

vivre chez mes parents j'ai retrouvé ma PS4 et je vais jouer à Fortnite maintenant je retrouve tous mes potes G., N., L., L1, et J. et tous les soirs on va en soirée et on fait la fête je suis devenu commentateur télé comme N., J. et G. Alors que L1 est comptable et que L. est prof.

Signé : François Hollande

L'hypothèse d'une posture ludique et créative en germe dans l'expérimentation n°3 semble se confirmer au regard de cette dernière expérimentation. L2 utilise à nouveau la posture première, mais la posture scolaire se fait détrôner par la posture ludique et créative, beaucoup plus affirmée que dans la troisième expérimentation. En effet, si L2 respecte globalement le sujet en formulant une lettre de rupture, la tâche écrite est détournée pour devenir le moyen d'afficher une connivence avec ses amis, présents dans le cercle de partage, et cités dans le texte (les prénoms ont été remplacés par des initiales). L'élève profite de l'écrit pour présenter à ses pairs sa vie fantasmée, toujours « masqué » sous l'identité de François Hollande. Ce choix de l'énonciateur prend une nouvelle dimension comique puisque l'élève laisse transparaître des moyens d'identification dans son écrit et donc se présente aux autres comme étant le personnage politique connu de tous.

Contrairement au cas de H. où la posture ludique et créative est au service d'un véritable travail littéraire, ici, l'usage de cette posture n'a aucune influence « qualitative » sur le texte produit. Pour aller plus loin, on peut même soutenir que cette posture ludique et créative nuit à la qualité globale du texte car, tourné vers l'objectif d'amuser un cercle restreint du public, ses amis, L2 laisse complètement de côté les enjeux pragmatiques du texte, et néglige les aspects sémantique et morphosyntaxique. Il semble donc que, dans le cadre de cette expérimentation, L2 tombe dans le versant négatif de la posture ludique et créative car il ne la maîtrise pas assez pour éviter le piège du hors sujet. Cependant, ce constat est-il pour autant négatif ? Pas à mon sens, car il faut garder en tête qu'L2 a sans doute eu très peu d'occasions d'expérimenter cette posture d'écriture dans le cadre scolaire. Et faisant partie du groupe n°3, il paraît tout à fait normal que cet élève ne parvienne pas, dès les premiers essais, à se saisir avec subtilité de la posture ludique et créative. On peut supposer que de la pratique et de l'entraînement permettraient peu à peu une meilleure maîtrise de cette posture.

Il convient donc de retenir que, grâce à des passages à l'écriture sortant des habitudes scolaires, qu'ils soient tournés vers des rituels individuels ou collectifs, il semble possible d'obtenir un levier pour pousser les élèves à expérimenter des postures qu'ils n'investissent pas habituellement, que cela les fasse produire des textes de meilleure qualité ou non. Cet enjeu est

d'autant plus crucial que Bucheton souligne bien que « les élèves en réussite [sont] ceux qui disposent du plus large éventail de postures » (Bucheton, 2014, p.103). Or la chercheuse déplore que l'école ne soit pas à l'origine de cette diversité des postures, mais qu'il s'agisse plutôt d'un héritage socio-culturel, inégalement réparti. Partant de ce constat, la recherche incite les enseignants à considérer ces postures comme un objet d'apprentissage pour offrir à tous les élèves la possibilité d'élargir leur panel de postures. D'après l'analyse qui a été conduite ici, il semblerait qu'agir sur les modalités de passage à l'écriture soit, pour les enseignants, l'un des moyens d'y parvenir.

5.3 – Mise en perspective

À la suite de la conduite et de l'analyse des différentes expérimentations, plusieurs points méritent réflexion dans l'optique d'une amélioration ou d'une poursuite du dispositif de recherche.

5.3.1 – Pistes pour améliorer le dispositif de recherche

Si la démarche expérimentale était à reconduire, deux points majeurs me semblent intéressants à modifier pour obtenir des résultats permettant une exploitation plus poussée des données, avec d'un côté l'élargissement du panel d'élèves dont les productions sont analysées, et de l'autre une réflexion autour des moyens à mettre en place pour laisser plus de place à la posture réflexive.

5.3.1.1 – Choisir un panel plus large pour obtenir des résultats plus précis

L'usage d'outils statistiques sur un panel restreint, plus précisément dans le cadre de cette recherche, un panel de douze élèves, permet d'observer de grandes tendances mais ne permet pas de produire d'analyses précises et nuancées. Ce choix d'observer un nombre restreint de copies, s'il a avant tout été dicté par des contraintes matérielles et organisationnelles, a tout de même permis de faire émerger des résultats significatifs sur les changements de postures d'écriture, montrant donc de manière efficace que la plus forte influence des modalités de passage à l'écriture ne se joue pas au niveau de la qualité des productions mais bien au niveau des sujets écrivant et de leur appréhension de la tâche écrite. Néanmoins l'on peut supposer qu'avec un nombre d'élèves plus élevé, il serait possible de confirmer des nuances apparaissant de manière trop subtile ou, au contraire, de prouver qu'elles ne sont pas liées aux facteurs déterminants mis en place dans les différentes expérimentations. Je pense par exemple aux critères empruntés au groupe EVA. J'ai souligné que l'analyse de

variances sur ces critères indiquait que les changements observés étaient trop minces pour être imputés aux conditions de passage à l'écriture proposées. Refaire l'expérimentation avec un panel plus large permettrait d'affirmer de manière certaine si oui ou non les conditions de passage ont réellement une incidence sur la qualité des productions écrites, même si cette incidence resterait de ce fait, moins importante que celle sur les postures d'écriture.

5.3.1.2 – Laisser plus de place à la posture réflexive : repenser les sujets d'écriture proposés ?

Le critère d'observation des postures d'écriture n'était pas le point central de l'hypothèse que je souhaitais tester grâce aux différentes expérimentations, car les critères empruntés au groupe EVA étaient plus directement connectés à la problématique liée à la qualité des productions écrites. De ce fait, les sujets d'écriture proposés n'ont pas été conçus en ayant en tête la possibilité pour les élèves d'y investir toutes les postures d'écriture. S'il a été possible de démontrer que la mise en place de modalités de passage à l'écriture différentes de celles habituellement proposées dans le cadre scolaire pousse les élèves à diversifier les postures d'écriture mobilisées et à se tourner davantage vers la posture ludique et créative et la posture réflexive, l'investissement de cette dernière posture par les élèves est resté trop faible à l'échelle du groupe observé pour tirer des conclusions générales solidement établies. Pour permettre de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle la mise en place de rituels individuels favorise l'apparition de la posture réflexive, je pense qu'il faudrait retravailler les sujets proposés aux élèves lors des différentes expérimentations. En effet, la posture réflexive se traduit notamment par une mise à distance du sujet par l'élève, une prise de recul, lui permettant ainsi de développer une pensée singulière et de l'argumenter. Or, le fait de proposer aux élèves d'écrire dans le cadre d'un échange épistolaire, mettant en jeu des sentiments, des émotions très personnelles, et qui plus est, en leur imposant de choisir un énonciateur qui se distingue d'eux-mêmes, constitue peut-être une barrière à l'investissement de cette posture réflexive, même si l'on a vu que cela n'était pas impossible. Il serait sans doute intéressant de proposer des exercices d'écriture offrant de manière plus frontale la possibilité de mobiliser cette posture. Dans ses travaux, Bucheton (2014) propose par exemple un sujet interrogeant les élèves sur leur vision de l'écriture. Délivrer un point de vue à la première personne semble en effet plus propice à un développement argumenté et à une réflexion approfondie, pour les élèves qui le peuvent. Une autre possibilité, toujours présentée par Bucheton, est de demander aux élèves de rédiger un avis sur un texte vu en classe, le sujet étant présenté comme suit : « vous commentez ce texte comme lorsque vous sortez d'un match ou d'un film : vous en parlez librement » (Bucheton, 2014, 109). Quoi qu'il en soit, le choix des sujets pour mener les

différentes expérimentations est un point crucial du dispositif de recherche et doit être ajusté en fonction des observations tirées des premières expérimentations, et des hypothèses que l'on souhaite tester, qui elles-mêmes évoluent en fonction de l'analyse des données.

5.3.2 – Comment poursuivre ?

Au regard des observations que j'ai pu dégager du recueil de données, des pistes se dessinent pour une éventuelle poursuite du processus de recherche, avec d'un côté la question de l'évolution du rapport à l'écriture des élèves et de l'autre l'incidence éventuelle du travail sur les postures d'écriture sur la qualité des productions écrites.

5.3.2.1 – S'intéresser au rapport des élèves à l'écriture et à son évolution

Durant ce processus de recherche, je me suis volontairement limitée à l'étude d'un seul type de données : les productions écrites des élèves. L'analyse de ces données a pu démontrer que les modalités du passage à l'écriture influencent les postures mobilisées par les élèves pour répondre à la tâche écrite. Pour aller plus loin dans cet intérêt porté au sujet écrivant, il pourrait être fructueux, qui plus est dans le cadre d'une recherche qualitative, d'avoir recours à des entretiens ou des questionnaires pour analyser l'évolution du rapport à l'écriture des élèves en fonction des différentes modalités de passage expérimentées. En effet l'on peut supposer que si les modalités de passage influencent l'investissement de nouvelles postures d'écriture, elles ne soient pas sans conséquence sur la vision qu'ont les élèves de la tâche écrite. Il pourrait donc être pertinent de collecter ces données permettant d'étudier l'évolution de la dimension psychologique de l'écriture chez les sujets écrivant, de manière à éventuellement faire des liens entre l'évolution dans l'investissement des postures et l'évolution du rapport à l'écriture des élèves, toujours par le biais des modalités de passage à l'écriture.

5.3.2.2 – Etudier l'impact du travail sur les postures d'écriture sur la qualité des productions écrites

Enfin, pour relier les observations faites grâce à l'analyse des données à la problématique initiale de ce mémoire, qui s'intéressait à une potentielle évolution de la qualité des productions écrites en fonction des modalités de passage à l'écriture, il pourrait être intéressant de chercher à savoir si le travail des différentes postures d'écriture, par le biais de modalités de passage diversifiées, conduit, à plus ou moins long terme, à une amélioration globale de la qualité des écrits des élèves. Ce type de recherche nécessiterait une étude s'inscrivant dans un temps long, offrant ainsi la possibilité de comparer l'évolution des

productions écrites au fur et à mesure que les élèves s'approprient les différentes postures d'écriture.

Quoi qu'il en soit, le sujet du passage à l'écriture et de l'influence de ses modalités sur le sujet écrivant et ses productions soulève une multitude de nouveaux questionnements qui ne peuvent qu'inviter à poursuivre le travail entrepris.

Conclusion

Pour ce mémoire, je me suis intéressée au passage à l'écriture, un moment bien particulier de la dynamique de la production d'écrits, à travers la problématique suivante :

Le passage à l'écriture, dans ses différentes modalités, a-t-il une influence sur la qualité des écrits des élèves ?

Dans le cadre de cette recherche qui s'est voulue avant tout qualitative, j'ai cherché, grâce au protocole de la recherche-expérimentation, à montrer une évolution de la qualité des productions des élèves selon les conditions de passages à l'écriture qui leur étaient proposées, l'hypothèse principale étant que la mise en place de modalités de passage sortant des habitudes scolaires, comme la liberté de choisir des rituels individuels ou la création d'un rite de passage collectif, entraînait une hausse de la qualité des écrits des élèves. Pour analyser les données, j'ai eu recours à deux ensembles de critères. Le premier, emprunté au groupe EVA, se concentrait sur la production écrite en elle-même et permettait de décortiquer en détails chaque aspect du texte, pour déterminer une éventuelle évolution de la qualité. Le second, issu des travaux de Bucheton, se centrait davantage sur l'engagement du sujet dans la tâche écrite, notamment grâce à la typologie des postures d'écriture.

L'étude des données recueillies a permis de montrer que si certaines variations étaient perceptibles sur le plan qualitatif, elles étaient trop minces pour pouvoir en dégager des constats généraux. En revanche, le véritable changement que j'ai pu observer en fonction des différentes modalités de passage à l'écriture est la diversification des postures d'écriture mobilisées par les élèves pour répondre à la tâche écrite. En effet, il semble que proposer aux élèves des modalités de passage à l'écriture différentes de celles généralement appliquées dans le cadre scolaire leur permette d'investir des postures qu'ils n'utilisent pas de manière habituelle, à savoir la posture ludique et créative et la posture réflexive, selon la terminologie de Bucheton. Si l'hypothèse de départ a donc été invalidée, les constats qui ont découlé des expérimentations ne sont pas sans intérêts. En effet, Bucheton (2014) souligne que l'une des clés de la réussite scolaire en matière de tâche écrite est la maîtrise d'un large éventail de postures. Ainsi, l'une des missions des enseignants est de réussir à faire de ces postures des objets d'apprentissage à part entière. Suite à cette recherche, l'une des pistes possibles pour la mise en œuvre de cet apprentissage pourrait donc être une plus grande attention portée aux modalités de passage à l'écriture se traduisant par une diversification des pratiques, allant de la liberté de choisir des rituels individuels à la mise en place d'un rite collectif de passage, d'un enseignant lecteur à un enseignant sujet

écrivain inscrit dans le cercle de partage des textes... Autant de manières de procéder qui, si elles gagnent du terrain, ne sont pas encore véritablement démocratisées dans l'institution scolaire.

Les résultats obtenus soulèvent de nouveaux questionnements qui pourraient nourrir une poursuite du processus de recherche, autour notamment d'une possible évolution de la vision de la tâche écrite par les élèves, en lien avec la diversification des modalités de passage à l'écriture, ou encore d'une étude sur le long terme d'une éventuelle amélioration de la qualité des productions écrites des élèves, corrélée à l'appropriation des postures d'écriture. La question du passage à l'écriture, si elle peut paraître anecdotique par le moment très précis de la dynamique de production de texte qu'elle recouvre, apparaît bel et bien comme un point crucial de la tâche scripturale qu'il convient de penser et de réfléchir pour construire sa pratique professionnelle.

Bibliographie

ANDRE, A. (2007). *Devenir écrivain un peu, beaucoup, passionnément*. Paris, LEDUC.S Editions.

BERTUCCI, M.M. (2007). La notion de sujet. *Le Français aujourd'hui. Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?* (n°157), p.11-18

BING, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris, Editions des femmes.

BISENIUS-PENIN, C. (2006). Essai d'une typologie de la poésie oulipienne. *Poétique*. (n°147), p.353-366 [En ligne] Disponible sur :
<https://www.cairn.info/revue-poetique-2006-3-page-353.htm#>

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, Editions Retz.

CHABANNE, J.C. (dir. BUCHETON, D.). (2002). *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris, Delagrave Edition.

DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A. & PENLOUP, M.C. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris, Presse Universitaire de France.

DELCAMBRE, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le Français aujourd'hui. Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?* (n°157), p.33-41

LOUBET-POETTE, V. (2016). L'orthographe à la lettre avec les Oulipiens. Enseigner la langue : du bon usage des règles du jeu. *Les Cahiers de didactique des Lettres*, (3) [En ligne] Disponible sur :
<https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/450>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2010). Programme de l'enseignement commun de français en lycée général et technologique. *Eduscol*. [En ligne] Disponible sur :
<https://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2018). Programme du cycle 3. *Eduscol*. [En ligne] Disponible sur :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2018). Programme du cycle 4. *Eduscol*. [En ligne] Disponible sur :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2019). Nouveaux programmes de l'enseignement du français en lycée général et technologique. *Eduscol*. [En ligne] Disponible sur :

https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/69/9/spe577_annexe1CORR_1063699.pdf

PAILLE, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives* (n°27), p.133-151

SIMARD, C., DUFAYS, J.L., DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, De Boeck.

TAUVERON, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le Français aujourd'hui. Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?* (n°157), p.75-82

Table des annexes

<u>Annexe n°1</u> : tableau EVA pour évaluer les écrits.....	p.65
<u>Annexe n°2</u> : tableaux statistiques.....	p.66
<i>Tableau n°1</i> : Evolution du pourcentage d'erreurs d'orthographe grammaticale en fonction des expérimentations	
<i>Tableau n°2</i> : Evolution des postures mobilisées par les élèves selon les expérimentations	
<i>Tableau n°3</i> : Evolution de l'utilisation de la posture ludique selon les expérimentations	
<u>Annexe n°3</u> : écrits de L.....	p.67
<i>Expérimentation n°1</i>	
<i>Expérimentation n°2</i>	
<i>Expérimentation n°3</i>	
<i>Expérimentation n°4</i>	
<u>Annexe n°4</u> : écrits de M2.....	p.72
<i>Expérimentation n°1</i>	
<i>Expérimentation n°2</i>	
<i>Expérimentation n°3</i>	
<i>Expérimentation n°4</i>	
<u>Annexe n°5</u> : écrits de L1.....	p.77
<i>Expérimentation n°1</i>	
<i>Expérimentation n°2</i>	
<i>Expérimentation n°3</i>	
<i>Expérimentation n°4</i>	
<u>Annexe n°6</u> : écrits de C.....	p.81
<i>Expérimentation n°1</i>	
<i>Expérimentation n°2</i>	
<i>Expérimentation n°3</i>	
<i>Expérimentation n°4</i>	
<u>Annexe n°7</u> : écrits de H.....	p.85
<i>Expérimentation n°1</i>	
<i>Expérimentation n°2</i>	
<i>Expérimentation n°3</i>	
<i>Expérimentation n°4</i>	
<u>Annexe n°8</u> : écrits de L2.....	p.89
<i>Expérimentation n°1</i>	
<i>Expérimentation n°2</i>	
<i>Expérimentation n°3</i>	
<i>Expérimentation n°4</i>	

Annexe n°1 : tableau EVA pour évaluer les écrits

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

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

Tableau EVA

Annexe n°2 : tableaux statistiques

Tableau n°1 : Evolution du pourcentage d'erreurs d'orthographe grammaticale en fonction des expérimentations

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
RM Factor 1	76.104	3	25.368	2.535	0.074
Residuals	330.271	33	10.008		

Note. Type III Sum of Squares

JASP Team (2019). JASP (Version 0.10.2) [Computer software].

Tableau n°2 : Evolution du nombre de postures mobilisées par élève selon les expérimentations

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
RM Factor 1	7.063	3	2.354	6.123	0.002
Residuals	12.688	33	0.384		

Note. Type III Sum of Squares

JASP Team (2019). JASP (Version 0.10.2) [Computer software].

Tableau n°3 : Evolution de l'utilisation de la posture ludique selon les expérimentations

Within Subjects Effects

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
Expérience	2.729	3	0.910	7.466	< .001	0.288
Residual	4.021	33	0.122			

Note. Type III Sum of Squares

JASP Team (2019). JASP (Version 0.10.2) [Computer software].

Annexes n°3 : écrits de L.

Expérimentation n°1 :

L.
EXP. N°1

Exercice d'écriture

Bonjour je m'appelle L. j'ai 10 ans
je joue au foot je suis gardien de
but et je pense réussir. et aussi
j'adore la pêche avec mon papa parfois
quand il pêche des poissons il me
donne la carpe à pêche puisque je
sais très bien pêcher je pêche de
la carpe miroir ou commune, brochet,
et les vifs. même parfois je vais à la ^{sauvage}
pêche dans un bûche par exemple après
les vacances je vais aller à la pêche.

Expérimentation n°2 :

L.
Exp. N°2
p. 1

Sujet d'écriture :

Ulysse écrit une lettre à Pénélope. Il lui raconte ses aventures mais ne veut surtout essayer, au contraire, de la rassurer.

Cet écrit sera ramassé et évalué par la professeure. La correction de l'orthographe compte.

~~Pénélope, Ulysse est aller sur une île flottante et naviguait dans l'eau~~

~~Pensais Pénélope, je vais te raconter mes aventures je suis allée sur une île flottante au bord de la mer puis j'ai aperçu un monstre à un oeil, il voulait me tuer mes je l'ai rassurer en lui disant que je voulais pas lui faire du mal~~

Pénélope; j'ai aperçu au loin une île, magnifique et flottante au bord de l'eau, je me suis dit que fallait que je vais dans cette grotte, et j'ai vu un monstre à un oeil, et il voulait me tuer me

L.
EXP. N°2
P.2

je lui est dit que je voulais pas lui faire
du mal • j'ai pas trop compris ce que fallait faire

Expérimentation n°3 :

L.

EXP N°3

① 12/03/2020

Je suis Monsieur Jules, j'ai écrit une lettre pour toi pour te déclarer mon amour et on s'est rencontrés dans un jardin magnifique rempli de fleurs. Et qu'il me plaît chez toi ses ton regard, tes yeux, ta bouche, tes cheveux et ta manière d'être. Tu es la plus belle et je veux me marier avec toi. Mon amour

~~Jules~~

JULES

JULES

Ton amour
Jules

Expérimentation n°4 :

L.
EXP N°4

Jean
Salut ^{dillon} ses ~~jean~~ je t'annonce une ^{grande} nouvelle
J'te quitte parce que notre couple va
beaucoup mal on fait que de se disputer
on case des assiette ^{et des goug} et moi j'en ai marre
de ce couple du coup tu va prendre
la valise et rentrer chez tes parents
arrête de te croire la plus belle, mes
enfants du est comme les autres filles de
mondes

mes ~~du coup~~ tu
va récupérer ton chat qui pue ^{et} ton chien
Moi je garde mes poissons ^{mes} Rapi et moi
chien a moi ~~le~~ les souvenirs qu'on a eu ses le
jet ski aller au Haras ~~et~~ aller au zoo de la ps
Jean



Annexe n°4 : écrits de M2

Expérimentation n°1 :

M.2

EXP. N°1

Exercice d'écriture

Bonjour je m'appelle M. j'ai 14 ans, j'ai
2 frères un grand, un petit, le grand s'appelle H.
le petit s'appelle R. Ma mère s'appelle K.
mon P. - Se que je fais faire pendant les
vacances la 1^{ère} semaine je reste avec ma mère,
mes deux frères, je vais faire un stage de tennis
les trois premiers jours la 2^{ème} semaine je vais
chez mon papy et ma mimie. Se que j'aime
faire dans la vie j'aime le sport exemple (tennis
aérobic) j'aime lire, j'aime jouer au ping-pong,
j'adore les lego, j'aime jouer à la ps4 pas
longtemps mais y jouer un peu de temps en temps,
j'adore écouter de la musique j'aime quasiment
tout les style de musique (le rap) je m'aime
pas du tout le djaze la musique classique...
Voilà c'est tout ce que j'avait à dire
bisous à tous.

Expérimentation n°2 :

M.2

EXP. N°2

p. 1

Sujet d'écriture :

Ulysse écrit une lettre à Pénélope. Il lui raconte ses c
essaye, au contraire, de la rassurer.

Cet écrit sera ramassé et évalué par la professeure. L
compte.

Ce ma chérie tu va bien m'a ça ^{na} je suis chez
une dame car mon bateau a euté un rochi en
plien mer. Mes compagnons et moi nous nous
sommes échoué sur une ile. Nous avons gravie
une montagne pour arrivé à un chateau où
vivait une jeune dame. Elle nous servait une
bonne soupe et un bon vin chaud puis nous
logèrent. Tout les matins nous allons s'occupé
des cochons que la dame volait dans des prés
au de là. Nous y resteront tant que le bateau
ne sera pas réparé. Nous travaillons jour et nuit
Au bout de 2 mois le bateau était construit, nous
avons des forces pour partir. Nous avons pris de
prix profition pour le voyage et nous voilà partis
sur la mer. Ça vesait 2 jours que nous affrontons
la mer. Quand la mer se calme, nous nous
anctien sur une ile pour se reposer, et mangé
quand vesait le jour de mon anniversaire nous
organisons une grande fête. On but du vin des
boisson juteuse. L'ile était tropical donc on
avait plein de fruit et beaucoup de douceur.

M.2

EXP. N°2

p.2

Depuis 5 jours on avait repéré la mer
glaciale et sale. On était bien ragassien.

Fin

Bisoussss

Ulysse

JTM

Expérimentation n°3 :

M2

EXP. N°3

Bonjour, cher Solime tu te souviens quand on s'est rencontré sur les chant Elysée sur l'arc de Triomphe à Paris. Tu étais faite beaucoup de part une personne âgé. Je t'ai aidé à te relever à la minute ou je t'ai regardé c'était le coup de foudre, je t'ai proposé de t'emmener manger au restaurant au 5^{ème} étage de la tour Eiffel et tu as accepté. Depuis ce jour on s'est plus quitté sauf pour aller travailler.

Tu te souviens, 3 mois après notre rencontre je t'ai emmené au chant Elysée je t'ai demandé en mariage tu as accepté.

Tu te souviens 1ans après notre rencontre on eut des jumeaux Nicola et Simon.

Bisous

Léo qui t'aime.



Expérimentation n°4 :

M2
EXP. N°4

cher Soline, je voulais te dire
que depuis quel que temps tu m'as
pas souvent vu, j'ai regardé ton portable
tu parle à un autre gars tu lui jettes
et plein d'autre truc. ~~je n'ai rencontré~~ ^{je n'ai} ~~une~~
~~autre colocataire~~. Je suis de te dire
ça de quitter car tu rentre ton le
son, et quand je t'en-
mène au restaurant tu regarde que ton
portable. sa même je ne t'aime plus
au revoir. et tu as jeté mes PS 4
par la fenêtre

Léo

Annexe n°5 : écrits de L1

Expérimentation n°1 :

Exercice d'écriture

L1.
EXP. N°1

Il était une fois, une fille et un garçon
qui vivaient avec ses parents et un ~~de~~ jour
les parents de Lisa et Léon ont décidé de ~~de~~ bien
~~leur~~ offrir leurs enfants parce que ils avaient
plus d'argent, et les parents de Lisa et Léon
les ont abandonnés au milieu de forêt. Et Lisa
a vu une maison avec bien de sucre et.
Et Léon dit ~~en sa~~ ^{de} on n'aura, et le ~~petit~~
le petit garçon dit non parce que il a vu
que s'était une maison enter, mais la
petite fille d'ore et elle a vu une grande
dommes et une vieille ~~l'ancienne~~ qui était
avec de Léon et les deux les devotes.

Expérimentation n°2 :

Sujet d'écriture :

Ulysse écrit une lettre à Pénélope. Il lui raconte ses aventures, essaye, au contraire, de la rassurer.

Cet écrit sera ramassé et évalué par la professeure. La correcte compte.

L1.

EXP. N°2

Je suis parti pendant 10 ans et il m'a arrivé des
choses, un jour je suis parti en mer avec mes
compagnons sa, des bien passés on a vu des sirènes
qui mangent des hommes surtout on est pas mort
j'aurais voulu aller à l'enfer pour aller voir
un homme et il m'a dit que se qui m'allait arriver
et il m'a dit que il fallait que je fasse attention
aux sirènes. Et aussi je suis reparti sur le
bateau. Et que j'ai vu ma maman et elle
m'a dit bien de choses sur des personnes.
Et je vous bien je reviens bientôt bisous.

Expérimentation n°3 :

L1.

EXP. N°3

Bonjour chère maman.

je suis tombée amoureux de toi dès que
je t'ai vu. Je te trouvais belle
souriante. Et jolie comme un arc-en-ciel.
On s'est rencontré près d'un arbre et on
s'est aimé sans le bont et on a parlé et je
t'ai achetées des fleurs rose et rouge et un
collier en argent, et c'était écrit je t'aime
de tout mon cœur. Et je t'ai est d'emmener
de sortir avec moi et elle a dit oui. Et après
on s'est promener dans la forêt, et je t'ai
est dit que je t'aime et elle aussi elle
même.

De la part de Léon. ♡

Expérimentation n°4 :

L1. Bonjour cher manon

EXP. N°4

Je veut te dire quelle que chose je t'aime plus je suis desolé de te quitter mais j'ai plus de sentiment peut-être j'ai passer des beau moment avec toi je me souvien de notre se raconter j'ai passer de belle s'année avec toi mais je t'aime plus je suis desolé.

De la part de léo.

Annexe n°6 : écrits de C.

Expérimentation n°1 :

C.

EXP. N°1

Exercice d'écriture

Il était une fois une jeune fille nommée
C. elle avait Hans nich xx/xx/xxxx elle
avait 2 frères sont papa et sa maman + deux animaux

Sont 1^{er} animal est un chat et sont 2^{es} est un
cochon d'inde, sont chat s'appelle Winny et sont
cochon d'inde s'appelle glocon.

Elle vivait ~~avec~~ ^{avec} sa mère, elle ~~alla~~ ^{alla} au collège
Jean Gary, sont n'autre frère à l'école Henry
David, et le plus petit chez la nourrice.

Expérimentation n°2 :

C.
EXP. N°2

Sujet d'écriture :

Ulysse écrit une lettre à Pénélope. Il lui raconte ses aventures, essaye, au contraire, de la rassurer.

Cet écrit sera ramassé et évalué par la professeure. La corr compte.

Bonjour Pénélope,

Mais je t'écris pour te dire que j'attais bien même si je suis sûr de toi et de notre enfant. Je voulais te dire que mon voyage aurait dû être plus stupide mais j'ai été prisonnier de Calypso pendant 7 longue années elle m'a ensorcelé pour que je sois son époux et j'ai même eu l'enfant avec elle, mais le sort n'a pas voulu donc j'ai pu reprendre mon chemin et après il m'est arrivé petit de petit problème où je me suis senti, comme par exemple la tempête l'ancien qui possède quand j'ai enlevé l'œil d'un cyclope... mais je me suis sorti avec l'aide de ~~l'antenna~~ la déesse Athéna la déesse de l'intelligence. Grâce à elle je suis en vie et bientôt mon amour.

À bientôt mon amour je t'aime. ♥

~~Ulysse~~

Expérimentation n°3 :

C.
EXP. N°3

Bonjour Liane Liane, ♥

Je voulais te dire que la première fois que je t'ai vu j'ai ~~eu une flash~~ flashé sur toi, dès la première instant que je t'ai vue tes yeux bleu me font penser au ciel bleu, tes cheveux blond dans le vent me font pensé à une Jonquille au printemps, tes lèvres rouge me font penser à mon cœur qui bat quand je te voit. Et que je veut te dire c'est que je t'aime. Et si tu croit que je suis un lâche comme toute les Homme déconne toi, moi quand je flashe je flashe et je ne te lâcherai jamais car tu est la femme de ma vie et personne ne pourra te remplacer, même si tu ne même pas moi je t'aimerais quand même.

Maël

Expérimentation n°4 :

C.

EXP. N°4

Bonjour Mère,

Je t'annonce la classe car tu ne peux plus dire. Je fais toute les tâches ménagères Je m'occupe de notre enfant et toi tu reste gèle devant la télé. ~~Je~~ J'ai l'impression d'être la Bonne de la maison et toi tu mange, tu dors, tu regardes la télé, et tu se répète tout les week-end. ^{même si} Tu travaille pour gagner de l'argent tu ne fait rien. Je penserait toujours de notre mariage, quand tu me de mardon au mariage et tout se que tu a fait mais se es du passé.

Line

Annexe n°7 : Ecrits de H.

Expérimentation n°1 :

Exercice d'écriture

H.

EXP. N°1

Un jour chez mes grand parents en Normandie dans le mande
et ma sœur
j'étais avec mes cousins (tous plus âgés que moi) on jouait à
cache cache tous le monde avaient été trouvé sauf deux cousins
nous les avons chercher pendant quelques minutes, quand nous les
avons appelés ils ont fait un bruit, il venait de derrière une
petite bute de terre nous nous sommes approchés ^{lentement} quand tout
coup une pierre de 15 cm de diamètre environ surgit de
derrière la bute, c'était mes deux cousins qui l'avaient lancée,
elle alla à plusieurs mètres de haut quand elle retomblait sur
mon crâne ~~et l'impact...~~...

(histoire vraie)

Expérimentation n°2 :

H.

EXP. N°2

Pénélope, je t'écris cette lettre car j'ai un peu de temps temps. Je vais tout te raconter : la l'interminable guerre de Troie faisait rage, nos hommes tombaient un à un, un jour j'en eus cela me frustra tellement que je passa 5 jours à chercher une solution, j'en trouva une consistant à creuser un énorme cheval dans lequel des hommes pourrait se cacher ensuite, dans la nuit, ils ont surpris les portes de la ville, ainsi nous pourrions les avoir attaqués. Mon plan marcha nous gagnâmes rapidement et nous commençâmes à rentrer. Les vents nous portèrent sur l'île des cyclopes, je partis en reconnaissance avec mes plus braves guerriers, de nuit nous enfirma et devrâmes jour à jour mes guerriers avec ma ruse nous nous enfirma et nous partîmes sauf que le monstre maudit les dieux de nous maudire se qu'ils fut furant. Nous arrivâmes sur l'île de Circe, la moitié de mes compagnons partèrent à sa rencontre. Elle réussit à tous les transformer en porcs, Euryclaque, le seul qui s'était méfié, vit vint en prévenir j'y allai. Grâce à l'aide d'Hermès et de ma ruse je délivrais mes compagnons, nous restâmes quelques temps chez Circe puis je lui demanda si nous pourrions rentrer dans nos patries, elle me répondit que nous devrions consulter l'âme de Tiresias, nous sommes en chemin, j'espère te revoir bientôt.

ton mari, Odyssée

Expérimentation n°3 :

H.
EXP. N°3

Dans tout Sarah, je t'écis cette lettre pour te dire
ce que j'ai sur le cœur. & Comme tu peut t'en
douter je veut te dire que... que... que je t'aime
voilà, est dit je comprendrais comprendrais que
tu ne m'aime pas mais je ne voudrais pas loupé une
belle histoire d'amour entre nous, c'est pour ça que
je t'ai écrit un poème :

Sarah tu brille comme un soleil

Sarah tu est une merveille

Quand je te vois je souris

Pour le reste de ma vie

Dans toutes les matières tu est bonne

Comme une déesse tu raisonne

Dans la vie tout te réussit

Car tu est la plus jalouse

Je t'aime, Sarah.

Jacques

Expérimentation n°4 :

H.

EXP. N°4

Lorak, je suis désolé de ce que je vais t'écrire mais, je te quitte, je te quitte à cause de nos disputes incessantes, je te quitte ^{tu ne m'aime plus} car je n'ai plus la magie du début désolé Lorak. Je me rappelle encore quand je t'ai vu au parc à chien avec ton Labrador, ça a été le coup de foudre immédiat. Je me souviens aussi de cette lettre que je t'avais écrite dans laquelle je te disais que je t'aimais, je me souviens même du rythme que je t'avais écrit et c'est par une autre lettre que je t'annonce notre rupture.

Jacques

Annexe n°8 : Ecrits de L2

Expérimentation n°1 :

Exercice d'écriture

L2.

EXP. N°1

C'était hier j'étais en train de faire mes lacets et tout à coup accident on me rouspé dans les buisson.
Quand je suis tombé dans les buisson je me suis pris une branche dans la tête et ça me fait une grosse enflure sur le visage. Après je suis aller à l'infirmier. L'infirmière ma mis du désinfectant et elle ma donné de la glace. Quand ça a sonné elle ma mis une compresse et je su retourner en cours.

Expérimentation n°2 :

L2.

EXP. N°2

Sujet d'écriture :

Ulysse écrit une lettre à Pénélope. Il lui raconte ses aventures mais ne veut surtout pas l'effrayer. Il essaye, au contraire, de la rassurer.

Cet écrit sera ramassé et évalué par la professeure. La correction de l'orthographe est prise en compte.

Ulysse. Après la guerre de Troie je suis allé chez Calypso
Qui m'a tenu en esclavage et je suis resté 7 ans chez elle.
Calypso m'a eu 2 enfants avec Zeus. Hérmès a demandé
à Calypso de me libérer. Calypso a accepté donc je
suis reparti en mer. Il y a eu une tempête ^{qui m'a}
à cause des dieux et avant j'ai crevé l'œil
à un cyclope. J'ai raconté toute l'histoire à
Athènes. Il m'a laissé repartir et maintenant je suis en mer
avec mes amis sur une île. Je me consolerai en allant
voir il ont une des géants donc il ont ramené sur le bateau.
Les géants sont devenus et nous ont lancé des pierres qui ont
détruit plusieurs bateaux sauf le nôtre.

Bonne nuit

Expérimentation n°3 :

L2.

EXP. N°3

Bonjour cher Janine je ~~t'aimais~~^{t'aimais} ~~te~~ ~~fait~~. On s'est
rencontrés en août d'été quand tu te voyais et que je
tais pauvre ~~dit~~ je suis tombé amoureux de toi et
belle signette que je t'ai accordé ~~chez~~ moi avant tu es
venue je t'aurais pu ~~rien~~ un chocolat ~~avec~~ un de
chocolat et on est allés dormir le lendemain matin tu es
partie et on ne s'est plus jamais revus. C'est était pour
de dire à quelle ~~est~~ je t'aimais maintenant j'habite
en Espagne à Madrid je suis devenu journaliste en mer
et j'ai toujours envie en compagnie de retourner ses
opère à toi que j'ai toujours ce métier maintenant je ne
te vois plus est-ce que tu pourrais me rendre visite
un jour ?

signé François Hollande

Expérimentation n°4 :

L.2
EXP. N°4

J'avais je sais que tu viens de partir en Egypte mais je
sens que il veut nous se séparer après toute les déroute
qui on a eu je suis parti de la maison jeudi après 20h maintenant
je suis retourné en France dans le même et boire je suis
allé avec une des mes parents j'ai retourné ma DS et je suis
jeune a l'extrême maintenant je retourné tout mes pote Guetan
Alis, Lilian, Liel, Janel et tout les soir on va en soirée
et on fait la fête je suis de venue commentateur telle
comme Alis, Janel, Guetan. alors que Liel est comptable et que
Lilian est Prof ~~est~~

signé François Hollande

Table des tableaux et figures

Tableaux

Tableau n°1 : Critères d'observation retenus pour l'analyse des données.....p.28

Figures :

Figure n°1 : L'évolution du pourcentage d'erreurs grammaticales par groupes de niveau, en fonction des différentes expérimentations.....p.40

Figure n°2 : L'évolution du nombre de mots, par groupes de niveau, en fonction des différentes expérimentations.....p.44

Figure n°3 : L'évolution au fil des expérimentations du nombre de postures d'écriture utilisées en moyenne par un élève, selon son groupe de niveau.....p.46

Figure n°4 : Récurrence de l'utilisation des postures d'écriture en fonction des expérimentations.....p.47

Résumé :

La question de l'écriture est un point central de l'enseignement du français. La tâche écrite est une tâche complexe du fait des dimensions multiples qu'elle tient liées – psychologique, socioculturelle, langagière – et des différentes étapes qui la composent. Pour ce mémoire, je me suis intéressée à un moment particulier du processus d'écriture, appelé « passage à l'écriture », qui désigne l'instant précis où l'élève, face à sa feuille avec le projet de la remplir, se lance dans l'écriture. En mettant en place des expérimentations qui proposaient aux élèves des exercices d'écriture avec des modalités de passage différentes, certaines reproduisant des conditions d'évaluation et d'autres s'éloignant des habitudes scolaires, j'ai voulu voir si le passage à l'écriture, dans ses différentes modalités, avait un impact sur la qualité des écrits des élèves. Si l'analyse des productions écrites n'a pas mis au jour de changements qualitatifs significatifs en fonction des expérimentations, il s'avère cependant que les modalités de passage à l'écriture ont bien une incidence, mais davantage sur l'engagement des élèves dans la tâche écrite, perceptible grâce à l'étude des postures d'écriture, théorisées par Bucheton.

Mots clés :

passage à l'écriture – posture d'écriture – atelier d'écriture – évaluation de l'écrit

Summary :

The question of writing is a central issue of literature instruction. The writing task is a complex task because of the multiple dimensions it holds - psychological, socio-cultural, linguistic - and the different steps which build it. For this essay, I focused on a specific moment of the writing process, called "transition to writing," which refers to the precise moment when the student, in front of his sheet with the project of filling it, embarks on writing. By setting up experiments that offered to students writing exercises with different modalities to embark on the writing task, some reproducing the conditions of assessment and others moving away from school habits, I wanted to see if the transition to writing, with its various modalities, had an impact on the quality of the students' writings. While the analysis of written productions did not uncover significant qualitative changes based on the experiments, it turns out that the modalities of the transition to writing do have an impact, but on the students' commitment to the writing task, noticeable thanks to the study of writing behaviours, theorized by Bucheton.

Keywords :

transition to writing – writing behaviour – writing workshop – writing assessment