

Développer une attitude réflexive sur sa pratique scripturale grâce à la réécriture

Nolwenn Raulet

▶ **To cite this version:**

Nolwenn Raulet. Développer une attitude réflexive sur sa pratique scripturale grâce à la réécriture. Education. 2020. dumas-02978082

HAL Id: dumas-02978082

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02978082

Submitted on 26 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.

Master MEEF

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

Mention Second degré

ÉCRIT RÉFLEXIF

Développer une attitude réflexive sur sa pratique scripturale grâce à la réécriture.

Soutenu par

Nolwenn Raulet

Le 11 mai 2020

En présence de la commission de soutenance composée de :

Mme. MORETTI Orianne, directrice de mémoire

Mme. DORDAIN Martine, membre de la commission

SOMMAIRE DU MÉMOIRE

INTRODUCTION ..... p. 6

I. CADRE THÉORIQUE ..... p. 10

A. La place de l'écriture dans les instructions officielles ..... p. 11

B. L'enseignement de l'écriture à l'école, un état de l'art ..... p. 13

C. La problématique ..... p. 17

II. MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNÉE ..... p. 19

A. Choix du devis méthodologique ..... p. 20

B. Contexte de la recherche ..... p. 21

C. Choix des critères d'observation et d'analyse ..... p. 22

1. Les projets menés ..... p. 22

2. Quelles données collecter ? ..... p. 25

3. Quels seront les critères d'observation ? ..... p. 25

D. Hypothèses sur le résultat attendu ..... p. 26

III. Analyse des données ..... p. 28

A. Intérêts de l'expérimentation menée ..... p. 29

1. Des modifications linguistiques ? ..... p. 29

2. Des modifications d'ordre stylistique et narratif ? ..... p. 39

3. La dimension psycho-affective permettrait-elle donc d'impliquer davantage les élèves dans leur activité scripturale et d'adopter une attitude réflexive sur celle-ci ? ..... p. 42

4. Le bilan est-il le même pour les deux projets menés ? ..... p 44

B. Limites de l'expérimentation menée ..... p. 44

1. Un constat ..... p. 44

2. Un obstacle épistémologique ? ..... p. 47

C. Comment poursuivre ? ..... p. 50

Conclusion ..... p. 54

Bibliographie ..... p. 57

Annexes ..... p. 60

I . Projets Menés ..... p. 61

II. Fiche d'aide écrit long en cinquième ..... p. 63

III. Copies des Écrits longs individuels (le cas des cinquièmes) ..... p. 64

IV. Copies des Écrits longs collectifs (le cas des quatrièmes) ..... p. 82

V. Retours sur les écrits longs individuels (le cas des cinquièmes) ..... p. 92

VI. Retours sur les écrits longs collectifs (le cas des quatrièmes) ..... p. 94

INTRODUCTION

Travaillez à loisir, quelque ordre qui vous presse.
Et ne vous piquez point d'une folle vitesse : […]
Hâtez-vous lentement ; et, sans perdre courage,
Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage :
Polissez-le sans cesse et le repolissez ;
Ajoutez quelquefois, et souvent effacez.

BOILEAU Nicolas, *L'Art Poétique,* chant I, 1674.

Daniel Pennac fait état dans *Chagrin d'école* des difficultés auxquelles il était confronté dès qu'il était assis sur les bancs de la classe. Celui qui obtint le prix Renaudot pour ce même ouvrage y explique qu'il était considéré comme un cancre et que l'écriture était l'une de ses principales sources d'angoisse, que malgré sa bonne volonté, il était incapable d'appliquer les consignes qu'on lui donnait. Plusieurs années après, il revient sur cette période : « c'est sans doute à cette envie de fuir que je dois l'étrange écriture qui précéda mon écriture. Au lieu de former les lettres de l'alphabet, je dessinais des petits bonshommes qui s'enfuyaient en marge pour s'y constituer en bande. Je m'appliquais pourtant, au début, j'ourlais mes lettres tant bien que mal, mais peu à peu les lettres se métamorphosaient d'elles-mêmes […]. » (Pennac, 2007, p. 28-29). Les prémices de l'activité scripturale, à commencer par la graphie, lui apparaissaient donc comme un obstacle insurmontable en cela qu'elle était étroitement associée à l'école.

Et en effet, l'enseignement de l'écriture semble avoir été énormément requestionnée ces dernières années : comment faire pour que l'activité scripturale —jadis appelée rédaction puis expression écrite— ne soit pas un simple exercice de graphie, de style, un exercice répondant à des consignes somme toute arbitraires ? Comment donner du sens à cet exercice afin qu'il devienne support d'apprentissage ?

Aujourd'hui plus que jamais, avec l'essor et la démocratisation des technologies qui permettent à chacun de garder un contact permanent avec autrui ainsi que de publier sur les réseaux sociaux, ces questions se posent. Bien que le déclin inévitable de l'écriture ait été annoncé à la fin du vingtième siècle (Bucheton, 2014, p. 5), il semblerait que ces vingt dernières années le mouvement inverse se soit opéré. Ainsi, à la surprise générale, l'écrit est devenu omniprésent dans nos vies. Dominique Bucheton, professeure et chercheuse spécialiste de la question de la pratique de l'écriture, explique : « [c]ontrairement aux prédictions des années 2000, annonçant la disparition programmée de l'écriture au profit du téléphone, les pratiques d'écriture explosent dans les pays développés. Le numérique a provoqué un véritable raz-de-marée. » (Bucheton, 2014, p. 5) En effet, l'ère du numérique ne semble pas avoir annihilé le recours à l'écriture ; bien au contraire, une « deuxième révolution culturelle» se profilerait (Bucheton, 2014, p. 6) —cette deuxième révolution culturelle succédant à une première, celle de la lecture— puisque chacun, désormais, utiliserait l'écrit pour se faire entendre à travers les réseaux sociaux.

L'auteurisation[1] de chaque individu ferait donc de l'apprentissage de l'écriture un enjeu majeur de l'enseignement actuel. Les programmes font d'ailleurs état de ce rôle crucial des activités écrites au collège à l'ère du numérique en faisant de la communication « par écrit et sur des supports variés (papier, numérique) [d'un] sentiment, [d'un] point de vue, [d'un] jugement argumenté en tenant compte du destinataire et en respectant les principales normes de la langue écrite » un objectif majeur du cycle 4 (Ministère de l'éducation nationale, 2018c, p. 19). Les compétences liées à l'écriture sont donc perpétuellement sollicitées et l'absence de maîtrise des codes langagiers peut être plus discriminante aujourd'hui que jamais puisque dans son quotidien, chaque individu est amené à exprimer ses opinions par écrit. C'est pourquoi les programmes invitent à apprendre aux élèves à « utiliser l'écrit pour réfléchir » en leur fournissant les outils nécessaires pour ce faire.

Pourtant, une fois sur le terrain, nous pouvons observer une réelle disparité de niveau et de réelles réticences à se lancer dans l'activité d'écriture. Ces élèves qui peinent à s'investir dans l'apprentissage de l'écrit sont souvent les élèves qui ne maîtrisent pas certains codes langagiers, ils appréhendent donc de débuter une activité dans laquelle ils ne sont pas experts, voire risquent d'être mis en difficulté. Rappelons-le, Dominique Bucheton souligne dans *Refonder l'enseignement de l'écriture* (2014, p. 29) la difficulté de cet exercice qui demande à la fois une activité cognitive, une activité sociolangagière, une activité langagière, mais aussi une activité psychoaffective.

Nous pouvons toutefois nous demander si ce n'est pas justement grâce à cette diversité d'axes mis en jeu, et notamment grâce à la dimension psychoaffective de l'écriture que nous pourrions donner à chacun l'envie de faire entendre sa voix. L'une des conditions premières serait de parvenir à faire de l'écrit un espace « hors-menace » (Meirieu, 2004, p.149), pour reprendre la thèse de Philippe Meirieu, afin que l'élève puisse pleinement s'investir dans son écrit et avoir à coeur de le soigner le plus possible, sachant que le professeur recevra sa copie en se posant comme lecteur assumant sa « subjectivité » (Besnard & Elalouf, 2018, p. 74) et non pas comme simple correcteur.

Ainsi, avec l'envie d'écrire, l'élève pourrait peut-être dépasser certains obstacles pédagogiques, donnant du sens à ses apprentissages et construisant de lui-même ses

[1] Néologisme créé sur un autre néologisme : « auteuriser » afin de souligner la transformation d'un individu en auteur créé par l'AFEF (Association française des enseignants de Français).

propres connaissances en éprouvant le besoin d'utiliser celles-ci en contexte. Dominique Bucheton rappelle d'ailleurs l'importance de la mise en contexte de certaines notions. Elle explique par exemple dans son ouvrage *Écriture, réécritures : récits d'adolescents* publié en 1995, l'importance de ne pas figer les apprentissages, mais bien au contraire de laisser aux élèves le loisir de les manipuler.

> La langue, pour l'essentiel, est enseignée hors contexte d'utilisation par l'élève, hors situation d'écriture ou de lecture véritable […]. L'enseignement de la grammaire reste l'enseignement d'un code rigide, désincarné, fait de petites cloisons qu'on déplie dans un ordre canonique. Jadis très performant pour la version ou le thème latin —ce pour quoi il fut mis en place— il s'avère d'une relative inefficacité pour aider les élèves à écrire et comprendre un texte. Il est même possible qu'il perturbe ces apprentissages en donnant de la langue, de l'élaboration du sens dans un texte, une vision élémentaire et figée. (Bucheton, 1995, p. 288)

La recherche actuelle tend donc à montrer que nous avons eu tendance à cloisonner les apprentissages ce qui n'a pas nécessairement été le plus stimulant pour les élèves. Dominique Bucheton explique en effet que la grammaire a été enseignée hors contexte, sans tisser de liens avec des ouvrages étudiés et sans permettre à l'élève d'éprouver ou de donner du sens à cette notion grammaticale en écrivant. Nous nous demanderons donc, au cours de cette brève étude, si l'écriture d'invention, bien qu'elle sollicite de nombreuses compétences et peut-être grâce à ces nombreuses compétences qu'elle sollicite, peut permettre d'offrir à l'élève un espace décloisonné propice aux apprentissages, ou du moins de permettre à l'élève de s'impliquer davantage dans son apprentissage en en devenant acteur. En somme, la posture auctoriale permet-elle de faciliter le passage à l'écriture ? Et à l'ère de l'instantané, où la moindre de nos pensées peut être publiée sur un réseau social immédiatement, de nombreuses recherches invitent à inscrire les travaux des élèves dans un temps plus long, permettant ainsi de former la pensée et de travailler l'autoréflexivité. Aussi, nous nous interrogerons quant à la possibilité pour l'élève de s'inscrire dans une posture d'auteur, grâce à un travail sur un « axe longitudinal » (Bucheton, 2014, p. 37) favorisant donc la réflexion sur son écrit, ainsi que de débloquer certains problèmes majeurs et de s'investir plus en avant dans son apprentissage de la langue et de la syntaxe. Ainsi, nous tenterons donc d'étudier comment accompagner au mieux le sujet écrivant et nous nous demanderons si des stratégies

d'écriture telles que l'épaississement[2] du texte sur un temps long peuvent permettre, non seulement d'épauler le sujet écrivant, mais de lui permettre de construire un jugement critique sur ses écrits. En somme, la réécriture permet-elle à l'élève d'adopter une posture réflexive sur ses écrits et sa pratique scripturale ?

Pour ce faire, nous nous intéresserons dans un premier temps aux différentes recherches jusqu'alors menées concernant l'enseignement de l'écriture et de la réécriture, avant d'exposer la méthodologie du recueil de données et d'analyser lesdites données en en étudiant les réussites et les pistes d'améliorations.

[2] L'épaississement du texte est la complexification « des significations de celui-ci […] Ce travail d'épaississement des significations s'accompagne d'une complexification importante des usages du langage devenant plus souple et polysémique. » (Bucheton, 2014, p.45). Ainsi, épaissir un texte n'est pas nécessairement l'allongement de celui-ci, mais plutôt la densification qualitative de celui.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE THÉORIQUE

Nous nous intéresserons donc, dans un premier temps, à la place de cette écriture menée sur « un axe longitudinal », également nommé réécriture, dans les textes officiels et dans la recherche actuelle. Soulignons tout d'abord que la réécriture est une notion polysémique. Le préfixe « re » indique la répétition de l'action, néanmoins cette répétition en elle-même peut être lue de manière multiple : s'agit-il d'écrire une seconde fois un texte adressé ? S'agit-il de réécrire intégralement un premier texte ? Ou s'agit-il de le réécrire partiellement, ajoutant, supprimant et transformant juste quelques passages dans le but d'améliorer le premier texte ? S'agit-il de réécrire son propre texte ou le texte d'autrui ? Nous n'exclurons aucun de ces sens exposés par Daniel Bessonnat (2000, p. 7), conscients qu'ils jouent tous leur rôle dans l'imaginaire du professeur et de l'élève. Les projets que nous avons menés ont toutefois pour enjeu principal l'écriture comme manière de réfléchir à nouveau son texte, non seulement de le continuer mais aussi de le « penser et l'écrire à nouveau en poursuivant la réflexion sur le noyau sémantique de départ. [Il s'agit de] le remettre en mouvement sur tous les plans » (Bucheton, 2014, p.39). Nous entendrons donc le terme de réécriture comme une prise de recul sur un premier texte en vue de le modifier. Nous nous intéresserons donc dans cette partie aux différentes modalités de l'activité de « réécriture » dans les textes officiels et scientifiques afin de nous demander comment cet exercice peut être mis en place et surtout quelles sont les fins recherchées.

A. LA PLACE DE L'ÉCRITURE ET DE LA RÉÉCRITURE DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES.

L'écriture occupe une place essentielle dans les programmes, étant l'un des quatre grands domaines travaillés dans l'enseignement du français à savoir : la lecture, l'écriture, l'oral et l'enseignement de la langue. Le rôle de la réécriture, qui nous intéressera tout au long de notre étude, est donc présent dans les différents textes officiels notamment des cycles 3 et 4. Celle-ci a en effet pris place dans les programmes après l'essor de la réflexion autour de l'écriture dans les années 1980 (Bessonnat, 2000, p. 5). Consulter et travailler à nouveau son propre texte permettrait à l'élève de construire une posture autoréflexive, les programmes nous invitent en effet à apprendre aux élèves à retravailler leurs écrits, et ce, dès leur plus jeune âge.

Dans le programme du cycle 2 déjà, la compétence « réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit » est mise à l'honneur. Au cycle 3, qui, rappelons-le, se termine avec la première année de collège : la sixième, apprendre à retravailler son texte (que ce soit avec de nouvelles consignes ou en comparant son texte avec les attendus et en essayant de l'améliorer sans que les consignes aient été changées) devient une compétence majeure :

> Au cycle 3, les élèves s'engagent davantage dans la pratique d'écriture, portent davantage attention aux caractéristiques et aux visées du texte attendu. Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées. La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus. (ministère de l'Éducation nationale, 2018b, p. 15)

Pour ce faire, on valorise donc le « processus engagé par l'élève » en les invitant à mettre en place des « brouillons[3], écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit » pour que l'élève puisse acquérir « une plus grande autonomie » et devenir « de plus en plus conscient de ses textes » (ministère de l'Éducation nationale, 2018b, p. 15-16). Le but est donc que l'élève puisse travailler à plusieurs reprises sur un même texte pour réellement s'impliquer dans l'écriture de celui-ci et qu'il lui tienne à coeur de faire un texte soigné. Cette finalité est explicitée dans le programme du cycle 4 :

> La pratique de l'écrit devient ainsi plus réflexive et les élèves acquièrent de l'autonomie dans l'amélioration de leurs écrits. Ils savent utiliser l'écrit pour travailler et apprendre. Ils comprennent qu'un écrit n'est jamais spontanément parfait et qu'il doit être repris pour rechercher la formulation qui convient le mieux, préciser ses intentions et sa pensée, justifier un point de vue. (ministère de l'Éducation nationale, 2018c, p. 17-18)

Ainsi, l'enseignement de l'écriture et de la réécriture devrait offrir une plus grande autonomie aux élèves vis-à-vis de leur pratique scripturale. Celle-ci développerait « le plaisir de l'écriture et aiguise[rait] la curiosité pour la langue et son fonctionnement » (ministère de l'Éducation nationale, 2018c, p. 18), associée à une possible émulation intellectuelle puisqu'en écrivant en plusieurs étapes, on s'offre la possibilité d'échanger et d'avoir des retours sur nos textes.

[3] Ces « brouillons » reviennent dans les programmes du cycle 4 puisqu'il y est proposé de faire un « travail explicite du brouillon ; verbalisation des intentions d'écriture, élaboration d'un « plan de travail » préalable à l'écriture, utilisation de schémas, etc. » (Programmes du cycle 4, 2018, p. 19.)

Au cycle 3 et au cycle 4, contrairement aux programmes du lycée qui ne mettent pas l'accent sur cette pratique, la réécriture est mise en avant afin de développer différentes compétences : « concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée », « mettre à distance son texte pour l'évaluer », « enrichir par la recherche des formulations plus adéquates » pour le cycle 3 et « vérifier et améliorer la qualité de son texte (être capable de mettre à distance son texte pour l'évaluer et le faire évoluer), en cours d'écriture, lors de la relecture et a posteriori », « être conscient de ses fragilités et apprendre à identifier des zones d'erreurs possibles de manière autonome afin de faciliter la révision » et « prendre en compte les normes de l'écrit pour réviser son texte : cohérence, cohésion (syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte) et normes linguistiques » au cycle 4. Nous le voyons donc, ces compétences s'organisent autour de deux pôles : apprendre que le fait de retravailler un texte permet d'affiner ses idées dans un premier temps et s'obliger à questionner la norme pour adapter son texte.

Les façons de développer ces compétences sont très largement exposées dans les programmes du cycle 3 et une fiche Eduscol « Réécrire : principes et tactiques » vient elle aussi servir de support aux professeurs pour accompagner les élèves dans l'écriture en plusieurs étapes. Le programme propose d'ailleurs d'exploiter la polysémie du terme de réécriture en organisant des phases de réécriture individuelles et collectives, à partir d'un retour de l'enseignant ou de nouvelles consignes (ministère de l'Éducation nationale, 2018b, p. 17). En cela, le programme s'inspire des recherches de Dominique Bucheton et de Jean-Charles Chabanne qui ont proposé dans *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves* différentes « tactiques » pour guider les élèves dans ce travail de reprise d'un premier texte.

B. L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE À JET À L'ÉCOLE, UN ÉTAT DE L'ART :

Aussi, si le programme met depuis plusieurs années l'accent sur l'écriture, c'est parce que la recherche a, elle aussi, peu à peu montré l'importance de l'activité scripturale sur un temps long. Roland Barthes soulignait déjà en 1975, lors d'un entretien pour la revue scientifique *Pratiques* cité ensuite par Jean-François Halté : « il faudrait donner aux élèves la possibilité de créer des objets complets, dans une temporalité longue. Il faudrait presque imaginer que chaque élève va faire un livre et qu'il se pose toutes les tâches nécessaires à sa réalisation. » (Halté, 1989, p. 3). Il explique ainsi qu'impliquer l'élève

dans l'activité scripturale est nécessaire, invitant même à étendre ce temps long à la conception intégrale d'un ouvrage, ce qui n'est pas sans faire penser à la célèbre « imprimerie » de Célestin Freinet qui militait pour révolutionner la pratique de l'écriture en permettant aux élèves de s'affranchir de normes arbitraires pour apprendre à penser, pour devenir un sujet écrivant qui penserait la production écrite dans l'intégralité de son processus.

Yves Reuter, professeur émérite et didacticien, retrace dans de nombreux articles l'évolution de l'enseignement de l'écriture depuis les années 1970 et montre qu'il a fallu un certain temps pour changer la pratique de la rédaction à l'école. Dans « l'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique » publié dans le périodique *Pratiques* en 1989, il explique que la tradition des « rédactions » ou « expressions écrites » a été très présente durant de nombreuses années et que malgré les critiques, multiples, qui ont pu être soulevées, ce modèle a été prédominant, même après la proposition de nouvelles alternatives. Ce modèle n'était pourtant pas sans laisser apparaître plusieurs failles, à commencer par une « situation de communication artificielle » (Reuter, 1989, p. 69), la situation de communication étant essentielle —nous le savons aujourd'hui— pour donner du sens à l'activité scripturale qui est avant tout une activité de communication. À cette critique s'ajoute le fait que « le statut du texte reste ambigu » (*idem*) ce qui pose encore une fois la question de la finalité de l'écrit et qui ne permettait pas aux élèves de s'interroger sur la « fonctionnalité » de cet écrit. Ce « modèle traditionnel » se serait donc avéré « inefficace et cl[ôt] » puisqu'il s'agit de faire écrire pour évaluer, pour noter et non pas pour accompagner l'apprenant. Yves Reuter met donc en évidence qu'il s'oppose en cela « aux processus d'une évaluation formative » (*idem*). Finalement, il explique que les stratégies d'apprentissage se réduisaient bien trop souvent à l'imitation et les stratégies d'amélioration à des « renvois psychologisants » (*idem*). Toutefois, c'est le modèle que nous avons connu le plus longtemps et qui, selon Yves Reuter, était encore dominant à la fin du XX^{e} siècle. Il met donc en garde contre un écueil souvent lié aux exercices sollicitant l'écrit : celui de noter l'élève en partie sur des prérequis qu'il n'aurait pas forcément, puisque ce qui jadis était nommé rédaction, est un exercice ambigu, multipliant les attentes du correcteur qui par ailleurs ne sont pas toujours précises. Il s'appuie en cela sur les travaux de Jean-François Halté qui soulignait qu'on ne faisait pas assez de l'écriture un objet d'enseignement (Reuter, 1996). L'arrivée de la narratologie a fourni quelques outils, notamment concernant l'analyse des actions, des actants et de la narration mais aurait plus éclairé les écrits que « les mécanismes de l'écriture » (Reuter, 1989, p. 70). Les jeux d'écriture (*ibid*, p. 71) puis l'arrivée des ateliers d'écriture (*ibid*, p. 73) ont permis

de changer l'approche de l'exercice et du sujet écrivant de plus en plus vu comme un créateur qui doit modeler son texte, parfois sur un temps long.

Ces trente dernières années, nous l'avons donc vu, la façon de considérer le sujet-scripteur, les finalités du travail d'écriture et de l'enseignement ont été requestionnées. Les articles de Marielle Besnard et Marie-Laure Elalouf ainsi que ceux de Caroline Raulet-Marcel permettent de poursuivre la réflexion quant à ces questions, nous invitant à requestionner les gestes professionnels associés à l'activité scripturale des élèves. Dans « réapprendre à lire les textes des jeunes scripteurs », les deux autrices (Besnard et Elalouf, 2018, p. 75) expliquent que cette activité doit être construite sur le respect et la confiance, elles invitent donc le professeur à prendre place dans un panel de lecteurs parmi d'autres pour que l'élève puisse réellement éprouver sa posture auteur. Cette dimension de confiance est également chère à Caroline Raulet-Marcel qui explique qu'il faudrait créer un espace « hors-menace », basé sur « l'écoute et l'entraide » (Raulet-Marcel, 2018, p. 55). L'autrice privilégie la pratique de la réécriture comme façon de permettre aux élèves de réfléchir *a posteriori* à leurs productions. Elle explique en effet :

> Outre son rôle créatif, la réécriture est envisagée comme un moyen d'aider l'élève à mettre à distance sa production pour en apprécier les réussites, les échecs éventuels, surtout pour en mesurer l'évolution. La construction d'une « posture d'auteur » va de pair, en effet, avec la capacité à envisager son travail d'écriture de façon distanciée. (Raulet-Marcel, 2018, p. 54)

Caroline Raulet-Marcel explique donc que la réécriture permet de développer une autoréflexivité chez le sujet-scripteur. Elle permet de déjouer l'écueil de la rédaction « inefficace » (Reuter, 1989, p. 69) parce que ponctuelle et close, puisqu'une temporalité plus longue permettra d'impliquer davantage l'élève qui construira ainsi une « posture d'auteur ».

Caroline Raulet-Marcel s'inscrit ainsi dans la lignée de Dominique Bucheton qui a beaucoup apporté à la transformation de l'activité scripturale et aux écrits en jets qu'elle développe dans deux ouvrages : *Écriture, réécritures : récits d'adolescents* et *Refonder l'enseignement de l'écriture.* Elle distingue notamment trois points essentiels à une activité d'écriture féconde pour les élèves que nous tâcherons d'envisager tout au long de notre étude. Elle explique dans un premier temps qu'il est nécessaire de prendre en considération « le temps de maturation de la pensée et de l'écrire » (Bucheton, 1995, p. 279), rappelant la célèbre formule de Paul Ricoeur « le récit, c'est le temps ». C'est en recueillant les différents jets et en demandant aux élèves de porter un jugement sur

l'évolution de leur texte que nous tenterons de savoir si cette temporalité aura permis d'enrichir leur maîtrise de l'écrit et en quoi elle leur aura été utile. En effet, la chercheuse explique dans *Refonder l'enseignement de l'écriture* que les écrits intermédiaires permettraient d'apprendre à penser sur un temps long et à se nourrir des lectures, des discussions que nous pouvons avoir avec autrui. D'ailleurs, Dominique Bucheton relève dans un second temps le rôle des interactions entre élèves, que nous pouvons élargir au professeur lui-même considéré comme lecteur et non pas comme correcteur en nous référant aux propositions de Marielle Besnard et Marie-Laure Elalouf. L'autrice explique dans un dernier temps l'importance de la subjectivité dans le processus d'écriture, raison pour laquelle nous avons choisi de faire cette étude uniquement sur des travaux d'invention qui nous semblent permettre un investissement psychoaffectif plus grand de la part de l'élève. Dominique Bucheton invite donc dans *Refonder l'enseignement de l'écriture*, à engager les élèves dans des écritures longues, qui bien évidemment impliquent diverses phases de révision et de réécriture puisqu'elles sont « un levier important de l'engagement de l'élève dans l'écriture comme de l'appropriation de savoirs travaillés par ailleurs. » (Bucheton, 2014, p. 249).

Bien que l'apport de Dominique Bucheton soit considérable et largement diffusé à travers les programmes, Anne Vibert fait le constat dans la préface de l'ouvrage *Le temps de l'écriture : écritures de la variation, écritures de la répétition* que « les situations d'écriture ne sont ni assez fréquentes, ni assez diversifiées, les travaux aboutis sont encore privilégiés au détriment d'écritures de travail ou de brouillons. » (Le Goff et Larrivé, 2018, p. 7-8). François Le Goff et Véronique Larrivé invitent donc dans cet ouvrage à ne pas minimiser l'enseignement de l'écriture pour favoriser l'enseignement de la lecture, mais au contraire à penser les deux conjointement. Ils s'intéressent donc à la pratique de l'écrit de la variation, c'est-à-dire « à la production de différents états textuels » (Le Goff et Larrivé, 2018, p. 18) sur un temps long, et soulignent à leur tour que ce type d'écrits permet aux élèves d'employer des compétences nouvellement acquises puisque celle-ci « implique une démarche de résolution des problèmes d'écriture » (Le Goff et Larrivé, 2018, p. 19) que ce soit dû à une nouvelle consigne, ou à une relecture qui inviterait à se questionner sur les ressources disponibles dans les textes littéraires étudiés.

C. PROBLÉMATIQUE

La recherche en didactique nous livre donc un constat : trop longtemps, l'enseignement de l'écriture n'a pas permis aux élèves de comprendre le sens des productions demandées. Souvent, celles-ci prenaient la forme d'évaluation de fin de chapitre, de « production écrite notée, généralement placée au terme de la séquence ce qui ne permet[tait] guère de prendre en compte la temporalité du processus de l'écriture » (Le Goff et Larrivé, 2018, p.8) comme l'explique Anne Vibert. Elles ne permettaient donc pas aux apprenants de se sentir pleinement acteurs de leur tâche finale puisqu'ils ne pouvaient lever tous les implicites de cette tâche complexe et finissaient par avoir l'impression qu'il fallait avoir un certain « talent » pour écrire. Ce constat scientifique se double d'un constat sur le terrain : j'ai pu, en effet, remarquer dans mes classes de cinquièmes et de quatrièmes que certains élèves peinent à se lancer dans l'activité d'écriture parce qu'ils « ne sont pas auteurs », « vont mal faire », « n'ont pas d'idées », « vont faire trop de fautes » ou « ne savent pas écrire ».

Notons également que la didactique de la langue a elle aussi évolué ces dernières années et que l'enseignement hors contexte d'utilisation a peu à peu montré des failles. Rappelons-le, Dominique Bucheton explique que le risque de cette pratique serait de donner « de la langue [et] de l'élaboration du sens dans un texte, une vision élémentaire et figée » (Bucheton, 1995, p. 288). Selon la didacticienne, cette méthode fonctionnerait bien mieux pour apprendre à traduire les langues anciennes que pour apprendre à manipuler notre langue maternelle. L'élève aurait donc besoin d'éprouver ses compétences en contexte.

Aussi, nous pouvons avancer l'hypothèse que si l'écriture implique une activité psychoaffective de l'élève, qui l'invite à déployer son imaginaire, mais que l'écriture en un jet ne permet pas de créer le climat de confiance nécessaire pour s'investir ; peut-être que l'écriture longue permettrait à l'élève de s'impliquer pleinement dans ce projet et de devenir pleinement acteur de ses apprentissages. Ainsi, nous tenterons donc d'étudier comment accompagner au mieux le sujet écrivant et nous nous demanderons si des stratégies d'écriture telles que l'épaississement du texte sur un temps long peuvent permettre à l'élève de dépasser certains obstacles didactiques et reprendre confiance en son travail. En somme, en se déployant sur un « axe longitudinal », la réécriture permet-elle à l'élève d'adopter une posture réflexive sur sa production écrite et, plus largement, sur sa pratique scripturale ?

Nous tenterons donc de répondre à cette interrogation en faisant des études sur le terrain que nous analyserons à la lumière de ces écrits scientifiques.

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNÉES

Nous l'avons donc vu, ces dernières années, la recherche questionne les modalités d'enseignement de l'écriture afin que celle-ci puisse prendre pleinement sens dans la formation de l'élève. Pour étudier l'engagement psychoaffectif des apprenants dans le cadre d'écritures longues et son potentiel effet sur leurs apprentissages, nous déploierons donc dans cette deuxième partie la méthodologie adoptée pour le recueil de données. Pour ce faire, nous poserons, dans un premier, temps le devis méthodologique choisi avant de nous intéresser brièvement au contexte de la recherche en tâchant de souligner les besoins qui avaient pu apparaître dans les deux classes avec lesquelles j'ai pu faire mon stage, nous nous pencherons ensuite sur les choix des critères d'observation et d'analyse pour finalement émettre quelques hypothèses sur le résultat attendu.

A. LE CHOIX DU DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

Pour mener à bien cette expérimentation et pour faire le lien entre recherche et étude de terrain, nous suivrons le devis méthodologique de Pierre Paillé qui propose dans son article « la méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires » d'adapter une démarche au type de recherche menée sur le terrain. Je mènerai donc ce travail en suivant la méthodologie de « recherche-expérimentation » qu'il théorise dans son article.

Le devis de la recherche-expérimentation « consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit » (Paillé, 2007, p. 139). Elle permet donc, comme son nom l'indique, de mêler recherche et expérimentation puisque le but de cette méthodologie est « d'étudier, de comprendre, puis de communiquer les conditions mêmes de l'expérimentation » (*idem*). Le but sera donc de mener une analyse réflexive rétrospective de l'expérience menée.

Pierre Paillé conseille donc de mener cette étude en huit temps. Il invite tout d'abord à réfléchir aux méthodes de collectes de données pour lesquelles il faudra, dans un second temps, préparer des outils. Les trois étapes suivantes concernent la deuxième phase à savoir l'expérimentation : il faut la mettre en place, la mener en collectant les données puis répéter si besoin. Les trois derniers temps, ceux de la phase d'analyse se divisent eux aussi en trois temps : l'analyse de données de la recherche-expérimentation, la mise en forme de la description des résultats puis la critique, non plus des résultats,

mais de l'expérimentation à laquelle nous pouvons éventuellement ajouter des recommandations. (Paillé, 2007, 139-140).

L'intérêt de ce devis méthodologique sera donc d'apporter au travail de documentation que nous avons mené précédemment des exemples concrets à analyser à leur lumière. Nous tâcherons de respecter les étapes conseillées par le chercheur afin d'arriver à une analyse de résultats aussi objective que possible.

B. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'appuiera sur deux projets différents menés sur le terrain avec deux classes elles aussi très différentes. Les élèves impliqués dans ces projets étudient dans le collège de l'Èvre dans les Mauges, la population y est assez hétérogène et de nombreux élèves sont issus de milieux défavorisés. Donner du sens à chaque activité est donc d'autant plus important que ces élèves ne peuvent pas nécessairement être épaulés à la maison, il faut donc parvenir à les impliquer d'emblée pour qu'ils puissent poursuivre leurs apprentissages.

Dans chacune de ces deux classes, plusieurs élèves souffrent de dyslexie et ont, pour la plupart, des PAP mis en place.

La classe de cinquième est une classe de vingt-neuf élèves. Les niveaux sont extrêmement hétérogènes puisque de nombreux élèves ne se considèrent ni comme des lecteurs, ni comme des scripteurs — ils éprouvent donc une certaine appréhension face à ces activités qu'ils ont tenu, pour beaucoup, à partager dès le début de l'année — tandis que quelques élèves ont quant à eux des facilités. Les élèves les plus fragiles se découragent rapidement et peinent à se considérer en tant que sujets-écrivants. Il est arrivé que certains élèves n'osent pas écrire et ne me rendent que quelques lignes à l'issue d'une séance d'écriture, voire qu'ils refusent de faire lire leur travail en le jetant à la poubelle (cf. Annexe 8) ou en le cachant bien qu'ils sachent que leur brouillon n'était pas noté et que je le lirais en me positionnant comme lectrice et non pas comme correctrice. L'ambiance de classe n'est pas optimale, la classe est scindée en très petits groupes isolés qui ne s'apprécient pas les uns les autres, cela étant allé jusqu'au harcèlement.

En quatrième au contraire, l'ambiance est très positive, les élèves s'entraident les uns les autres et ont à coeur de faire en sorte d'épauler l'un de leur camarade, autiste. Le niveau est globalement élevé et les éléments les plus à l'aise essaient volontiers d'aider leurs camarades les plus en difficulté à progresser.

Les enjeux des projets d'écriture longs étaient donc différents dans ces deux cas : pour la classe de cinquième, il s'agissait d'impliquer des élèves assez réticents dans une activité d'écriture et leur montrer qu'ils étaient capables, individuellement et au terme d'un travail mené sur un temps long, de produire un écrit cohérent et syntaxiquement correct. Pour les quatrièmes, il s'agissait d'utiliser cette dynamique de groupe au service d'un projet commun faisant progresser chacun individuellement.

C. CHOIX DES CRITÈRES D'OBSERVATION ET D'ANALYSE.

1. Les projets menés

Les différences entre les deux classes avec lesquelles ont été réalisées ces expérimentations ont permis de tester différents types de projets afin de s'adapter au mieux à la dynamique de classe, aux problèmes et points à travailler de chacun.

Aussi, avec la classe de cinquième j'ai préféré favoriser un travail d'écriture longue mené individuellement afin qu'ils prennent confiance en leur capacité à créer un récit littéraire dans son intégralité. Le but de ce travail avec les cinquièmes était de les inviter à travailler sur un unique projet qu'ils enrichiraient tout au long d'une séquence pour créer, à la fin, un écrit long. Cette expérimentation s'est déroulée en deux temps, le premier essai méritant d'être amélioré.

Ce premier essai s'est déroulé lors du premier chapitre de l'année « imaginer des univers nouveaux » dans lequel je souhaitais encourager les élèves à écrire un conte chacun. Nous avons donc consacré cinq heures à écrire chacune des étapes du schéma narratif et une dernière heure à reprendre le récit final. Ce projet a été constructif, il a permis de faire émerger deux pistes à mettre en place pour les « répétitions » que conseille Pierre Paillé (2007, 139) afin d'affiner le procédé et d'éliminer les points d'achoppement remarqués. Le premier changement à effectuer lors de ce second projet d'écriture longue était de leur proposer des temps de réécriture de leurs textes en classe et non pas à la maison : en effet, lors de cette première séquence, je leur proposais de ramasser chacun de leurs jets, de les annoter (en suivant les recommandations données par Marielle Besnard et Marie-Laure Elalouf (2018, p.75)) puis de retravailler leur texte à la maison pour la prochaine séance d'écriture afin de poursuivre en classe le travail d'invention. Néanmoins, tous les élèves n'ont pas fait ce travail à la maison et pour ces

derniers, l'heure de réécriture finale du texte s'est avérée trop courte. La seconde piste portait davantage sur le lien effectué entre les lectures réalisées au cours de la séquence et au travail de rédaction. En effet, lors de ce premier travail d'écriture, la séquence portait sur un groupement de textes, bien que les étapes du schéma narratif aient été clairement identifiées dans chacun des contes étudiés, les élèves dont l'imagination faisait le plus défaut se sont sentis un peu démunis.

Le projet que nous analyserons dans cet écrit est donc le second projet d'écriture longue mené sur la quatrième séquence de l'année consacrée à l'étude de l'ouvrage de Michel Tournier : *Vendredi ou la vie sauvage.* J'ai donc à nouveau proposé aux élèves cinq heures de travail sur leur texte, mais en leur suggérant une organisation particulière de chaque heure cette fois : ils avaient un quart d'heure pour relire leur précédent jet (avec mes commentaires ou ceux de leurs camarades s'ils avaient souhaité le faire relire) et effectuer toutes les corrections qu'ils souhaitaient puis, dès qu'ils avaient modifié leur texte autant qu'ils le souhaitaient, ils pouvaient commencer à rédiger une nouvelle étape de leur récit, sachant qu'à chaque nouvelle séance, une étape supplémentaire à faire traverser au héros était ajoutée selon notre rythme de lecture de l'oeuvre. Ce récit s'appuyait donc grandement sur la lecture en cours puisque la consigne de leur travail d'écriture était la suivante : « vous effectuez un voyage en mer quand tout à coup, une catastrophe survient. Vous échouez sur une île déserte et commencez à raconter votre naufrage puis votre vie sur l'île dans un carnet sauvé des flots. » Les élèves devaient donc imaginer que leur personnage vivait une situation similaire à celle de Robinson ce qui guidait l'imagination. Et en effet, au cours de ce travail d'écriture longue, peu d'élèves m'ont dit ne pas « avoir d'idées ». L'oeuvre intégrale a donc été un support utile pour les lancer dans l'activité écrite, comme le soulignent François Le Goff et Véronique Larrivé dans *Le Temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception* qui expliquent que « [l]'opération de réécriture, unique ou plurielle, est par définition articulée à un projet de connaissance littéraire et à des lectures de texte littéraire. » (Le Goff et Larrivé, 2018, p. 13) Cette thèse est également soutenue par Dominique Bucheton qui « montre la part que joue la fiction dans [les] développements » linguistiques, cognitifs, psychoaffectifs et culturels des élèves dans *Refonder l'enseignement de l'écriture* (Bucheton, 2014, p. 37). La lecture croisée à l'écriture permettrait en effet aux sujets-écrivants de s'approprier les « codes de la fiction » (Bucheton, 2014, p. 44), la deuxième phase des trois phases de

réécriture théorisées par la chercheuse[4]. Pour les lecteurs qui ont le plus de difficultés, j'ai élaboré une fiche toute simple reprenant quelques passages de l'ouvrage de Tournier qui faisaient échos à des étapes qu'ils pouvaient mener dans leur récit afin de minimiser les difficultés liées à l'activité de lecture et de leur donner un exemple concret (cf. Annexe 3). Finalement, l'idée de pouvoir écrire leur journal de bord sur un support particulier (dans ce cas un journal brûlé sur les côtés pour lui donner un aspect vieilli) en a motivé plusieurs.

L'écriture longue des quatrièmes a quant-à-elle été menée dans le cadre de la troisième séquence sur le fantastique au cours de laquelle les élèves ont eu l'occasion de participer à un concours d'écriture collaborative organisé par le magazine *Je Bouquine*. Il s'agissait d'envoyer un script par classe proposant la suite de l'incipit du roman de Véronique Petit, *Vivre ses vies*. Pour ce faire nous avons donc procédé en plusieurs étapes tissant constamment des phases individuelles et collectives (cf. Annexe 2) : dans un premier temps, après avoir analysé le texte, chaque élève a pu écrire ses idées sous la forme qu'il souhaitait. Les formes étaient assez variées, allant de la prise de notes ou de la carte mentale à des écrits intégralement rédigés. Ils se sont ensuite répartis par groupe et ont écrit un scénario à partir d'une des idées des membres du groupe ensuite proposés au vote au reste de la classe. Une fois le scénario voté, ils ont collectivement ajouté des idées puis réparti ces idées par groupes chacun chargé de l'écriture d'une partie du texte. Ils ont pu quelques séances plus tard relire et modifier ce premier jet. En cela le projet correspondait aux préconisations de Caroline Raulet-Marcel qui propose pour une écriture collaborative que le « projet repose sur un entrelacement constant entre les phases d'oral et les phases d'écriture, où l'on part toujours du singulier pour aller vers le collectif » (Raulet-Marcel, 2018, p. 55). Ces séances ont été extrêmement intéressantes et productives, tous les élèves ont été impliqués dans le processus d'écriture, que ce soit quant à la formulation, au respect des idées choisies ou à la relecture. À l'issue de cette phase, nous avons mis en commun les textes et consacré deux heures et demie à la relecture de leur travail. Nous avons dans un premier temps corrigé collectivement les erreurs de syntaxe et d'orthographe puis avons travaillé, phrase par phrase, la formulation du texte sachant qu'une contrainte supplémentaire s'était ajoutée : le nombre de caractères.

[4] La première phase est donc la construction d'un espace-temps, puis l'appropriation des codes de la fiction, dans cette phase les personnes deviennent personnages, l'élève met en place une lecture symbolique et le texte se colore d'une hétérogénéité discursive, dans la dernière phase, l'élève construit un système de valeurs.

2. Quelles données collecter ?

Différents types de travaux ont donc pu être collectés dans ces deux projets.

Pour ce qui est du projet des cinquièmes, nous avons construit notre analyse en nous appuyant sur des brouillons d'élèves ainsi que les travaux finis afin de pouvoir étudier les changements effectués par l'élève de lui-même. À ces deux supports, nous avons ajouté un questionnaire proposé aux élèves afin qu'ils puissent témoigner, exprimer leurs réserves ou au contraire partager leur intérêt pour le procédé mené.

Nous avons également étudié les premiers jets individuels des quatrièmes, le brouillon de rédaction du groupe et le travail collectif final. Au terme de ce travail, j'ai également proposé aux élèves de faire un petit « récit d'expérience » pour expliquer ce qui les a enthousiasmés ou non dans le projet et s'intéresser aux changements effectués d'un texte à l'autre.

3. Quels seront les critères d'observation ?

Nous l'avons donc vu, à travers ces deux projets nous essayons d'englober plusieurs types de réécritures : une réécriture individuelle avec les cinquièmes ainsi qu'une réécriture collective avec les quatrièmes. Cela nous permettra d'obtenir des résultats assez généraux quant à l'activité scripturale longue. François Le Goff et Dominique Larrivé rappellent que l' « [u]n des enjeux d'un apprentissage de l'écriture au collège est d'articuler l'initiative et la créativité scripturales de l'élève avec l'exigence de la norme et l'acquisition de modèles textuels prescrits par l'institution » (Le Goff et Larrivé, 2018, p.13). Au collège, l'un des défis de l'enseignant est de permettre à l'élève de garder sa créativité tout en lui apprenant à respecter certaines règles d'ordre linguistiques afin qu'il puisse être lu du plus grand nombre. Il s'agira donc d'étudier si les élèves, impliqués dans un travail d'écriture longue destiné à être lu, articuleront « créativité » et « exigence[s] de la norme ». Autrement dit, les élèves retravailleront-ils leur syntaxe, leur orthographe, leur richesse lexicale en réécrivant leur texte long ? Rappelons-le, Anne Vibert explique que la réécriture peut être vue comme : « une succession de problèmes à résoudre et l'expérimentation par les élèves de formes nouvelles d'expression, ce qui permet non seulement d'enrichir l'écriture et de renouveler l'intérêt des élèves, mais aussi de mieux articuler, dans un principe d'alternance, les phases d'écriture, de lecture et de langue. » (Le Goff et Larrivé, 2018, p.9) Aussi, nous nous demanderons, à l'aide des données collectées, si ces phases de réécritures ont bien été perçues comme

problématiques et si elles ont permis aux élèves de mener un raisonnement réflexif sur leur pratique de l'écriture. Pour ce faire, nous analyserons leurs différents jets en étudiant bien évidemment l'évolution de leur usage de la langue, mais aussi en analysant « les contraintes qui ne relèvent pas des seuls niveaux orthographiques et phrastiques, d'où les références importantes à la théorie du *texte* comme unité spécifique » (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 5) Il s'agira donc d'étudier les modifications de leurs textes en choisissant des critères d'analyse large, en s'intéressant non seulement à la langue, mais aussi à la cohésion textuelle de leur écrit.

Nous nous appuierons donc sur la grille d'évaluation proposée par l'équipe de recherche EVA citée par Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne dans *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits d'élèves.* (2002b, p.5) En effet, dans la grille dite « EVA », les chercheurs proposent différents niveaux et plans pour analyser un texte d'élève. Ces différents niveaux nous permettent en effet de ne pas nous contenter d'une simple vision microstructurelle, mais aussi d'un regard plus large sur le texte, c'est-à-dire sur ce que les élèves ont tissé plus largement tout au long de leur récit. Il s'agira donc de distinguer trois « niveaux » : le niveau textuel, qui comprend le texte dans son ensemble, le niveau mésostructurel, c'est-à-dire les relations construites entre les phrases, et finalement le niveau microstructurel, autrement dit l'analyse de la phrase. Ces trois focus croiseront trois « plans » d'analyse : le plan pragmatique tout d'abord qui permet de considérer l'écrit en situation, le plan sémantique ensuite qui concerne la construction du sens et le plan morphosyntaxique finalement qui met en lumière l'organisation des éléments entre eux et la cohésion textuelle. Nous analyserons donc les évolutions entre les brouillons d'élèves et leurs versions finales au regard de cette grille en tâchant de varier l'échelle d'analyse, le « niveau » et le « plan ».

D. HYPOTHÈSES SUR LE RÉSULTAT ATTENDU.

L'enjeu de cette étude est donc de se demander si le fait de mener un projet long qui impliquerait une activité psychoaffective de l'élève lui permettrait d'adopter une attitude réflexive quant à sa pratique de l'écrit et de la langue. Aussi, nous pouvons imaginer deux domaines majeurs d'épaississement du texte des élèves : la langue et l'appropriation de certains « codes de la fiction » passant par une densification de l'hétérogénéité discursive du texte. (Bucheton, 2014, p. 44)

Nous pouvons en effet supposer que dans le cadre d'une écriture longue, les élèves pourraient se nourrir des leçons de langue effectuées dans la séquence pour améliorer leurs premiers jets. Ainsi, dans le domaine de la langue, les hypothèses sur les résultats attendus seraient une appropriation des points d'orthographe grammaticale vus en classe, une complexification de la syntaxe et un enrichissement du spectre lexical du fait des lectures conjointes.

Nous pouvons également espérer que les élèves puissent, au fil des lectures et de leur relecture, complexifier d'un point de vue narratif leur texte en ajoutant des « modes de dire — raconter, expliquer, décrire, commenter, etc.— pour exprimer une pensée plus complexe » (Bucheton, 2014, p. 44) et complexifier celui-ci d'un point de vue stylistique en jouant avec divers procédés littéraires.

TROISIÈME PARTIE

ANALYSE DES DONNÉES

Aussi, après avoir posé le cadre théorique, la méthodologie employée et exposé les deux projets menés, nous nous intéresserons dans cette dernière partie aux résultats des données collectées et à l'analyse que nous pouvons en faire. Nous nous interrogerons donc dans un premier temps quant aux intérêts de l'expérimentation menée en étudiant les modifications entre les différents jets d'un même récit, nous questionnerons ensuite les limites de celle-ci avant de nous demander comment nous pourrions poursuivre et améliorer cette expérimentation.

A. INTÉRÊTS DE L'EXPÉRIMENTATION MENÉE

Nous nous pencherons dans un premier temps sur les intérêts de cette écriture longue pour les élèves, qu'elle soit individuelle ou collective. Les deux projets menés ont été globalement compris et appréciés par les élèves. Les quatrièmes, à qui j'avais proposé un récit d'expérience libre (suggérant néanmoins quelques questions « coup de pouce » aux élèves qui pouvaient en avoir besoin) ont pour la plupart montré leur enthousiasme pour le procédé. J'ai distribué un questionnaire plus guidé aux cinquièmes leur demandant s'ils avaient apprécié l'expérimentation : 81% des élèves expliquent avoir trouvé ce projet mené tout au long de la séquence intéressant et l'ont apprécié, 5% n'avaient pas d'avis et 14% n'étaient pas convaincus par le procédé (cf. Annexe 17, Graphique 1). Dans cette même classe de cinquième, 52% ont eu l'impression de pouvoir se saisir du procédé pour améliorer leur texte. Nous nous demanderons en quoi ils ont effectivement pu transformer leur écrit avant de nous interroger dans une prochaine sous-partie sur les 48% restants qui ne sont pas certains ou ne pensent pas avoir pu modifier leurs textes. Pour ce faire, nous analyserons dans un premier temps les modifications d'ordre linguistique, puis celles affectant le « mode de dire » (Bucheton, 2014, p. 44) avant d'interroger les différences présentées selon les projets menés, finalement nous nous demanderons si la dimension psychoaffective que nous posions dans notre postulat de départ joue effectivement un rôle dans les améliorations observées.

1. Des modifications linguistiques ?

Quand nous pensons à la réécriture dans le cadre scolaire, très souvent nous pensons à un travail du texte pour le faire correspondre à une certaine norme, notamment linguistique. À partir de quelques copies représentatives des différentes productions

d'élèves de la classe, nous nous interrogerons donc quant à la validité de cette idée. En effet, si nous reprenons la troisième question posée aux cinquièmes dans le questionnaire qui leur avait été distribué (cf. Annexe 17 - Graphique 3), à savoir : « quels sont les points positifs de ce procédé ? », nous pouvons observer qu'au moins 30% de ceux-ci estiment que l'écriture longue leur a permis de retravailler leur langue, que ce soit la syntaxe ou l'orthographe. Il n'est pas impossible non plus que dans les 15% d'élèves indiquant que la réécriture leur aurait « permis d'améliorer leur texte », certains pensent également à une amélioration de leur syntaxe. Ainsi, le travail d'un texte sur un « axe longitudinal » (Bucheton, 2014, p. 37) pourrait peut-être permettre une réelle attitude réflexive sur la langue.

a. un respect plus grand des normes orthographiques ?

15% des élèves indiquent avoir pu profiter de cette relecture pour davantage s'interroger quant à l'orthographe des mots qu'ils choisissent ainsi que pour davantage utiliser les dictionnaires mis à leur disposition. Ainsi, M. (cf. Annexe 8) transforme la « tampête* » en « tempête » soit en ayant été faire une recherche dans le dictionnaire ou encore en se nourrissant des lectures faites pendant la séquence. L'élève porte donc une attention toute particulière aux mots redondants de la séquence et cette modification laisse penser que l'élève a jugé rétrospectivement son écrit et a été particulièrement vigilante à l'orthographe lexicale. Nous pouvons à cet égard, étudier la copie de D. (cf. Annexe 4) qui semble en effet avoir porté une attention à sa relecture d'un brouillon à l'autre. Nous retranscrivons ici le premier paragraphe de son écrit :

> *Mon bateau a coulé car la coque a casser* a* causse* d'un ~~cahier~~ ~~caillou~~ rocher qui était sur la surface de l'eau.* (Premier jet)
>
> *Aujourd-hui* mon bateau a fait nauffrage* car la coque a cassé a* causse* d'un rocher qui était sur la surface de l'eau je suis allé la soute êt* c'était innondé*.* (Deuxième jet)
>
> *Aujourd-hui* mon bateau **à*** fait nauffrage* car la coque **a** cassé **a*** **cause** d'un rocher qui était sur la surface de l'eau je suis allé **à** la soute et c'était **inondé**.* (Écrit final)

Nous pouvons remarquer que D. a opéré plusieurs modifications d'ordre orthographique sur son texte. Il a tout d'abord rectifié une erreur d'ordre phonétique : « causse » au lieu de « cause », toutefois il est intéressant de voir que cette erreur n'a été corrigée qu'au troisième et dernier jet. Nous pouvons peut-être formuler l'hypothèse que l'élève n'est pas particulièrement accoutumé à l'emploi de ce mot, ce qui expliquerait qu'il ne l'ait pas corrigé à la deuxième réécriture, mais uniquement lors du troisième jet (probablement à partir de règles de phonétique gardées en mémoire). L'élève a également modifié l'orthographe de l'adjectif « inondé » après avoir effectué une recherche dans le dictionnaire toujours lors de ce dernier jet. Nous voyons donc ici qu'il y a un effort pour améliorer l'orthographe lexicale, néanmoins certaines erreurs d'orthographe grammaticale ne sont pas corrigées voire sont ajoutées alors que l'élève peut, à certains moments, appliquer la règle. Prenons ici le cas des homophones « a » et « à ». Il y en a plusieurs dans ce court syntagme : « a fait naufrage », « a cassé », « à cause » et « à la soute ». L'élève orthographie correctement l'auxiliaire dans le cas de « a cassé », néanmoins, dans son dernier jet, il ajoute un accent à l'auxiliaire de la locution verbale « a fait naufrage ». Il ne semble pas identifier la préposition dans la locution « à cause » mais l'écrit spontanément pour introduire le complément essentiel de lieu. Plusieurs hypothèses s'offrent à nous, soit l'élève ne se souvient plus de la règle que nous avions revue en cours quelques semaines auparavant et il place aléatoirement les accents (hypothèse qui pourrait être soutenue par le fait que l'élève ait ajouté un accent sur l'auxiliaire), soit l'élève se souvient de la règle mais n'identifie pas nécessairement les endroits où l'appliquer.

Il arrive que certains élèves prêtent une attention accrue aux accords à l'instar de R. (Annexe 5) qui se corrige dans sa version définitive passant de :

Je prennait le temps d'admirer lentement le paysage (premier jet)*

à *Je prennai**s*** le temps d'admirer lentement le paysage (Écrit final).*

Nous voyons ici que R. pense à faire l'accord du verbe avec la première personne du singulier. Ce n'est toutefois pas une généralité et une importante partie des erreurs ne sont pas réinterrogées, que ce soit dans les copies d'élèves à l'aise avec cet exercice ou d'élèves avec plus de difficultés. De même, R. ajoute une majuscule au nom propre du capitaine, cependant, l'emploi des majuscules n'est pas systématique dans son récit. Ainsi, malgré un effort manifeste de respecter l'orthographe lexicale (présent dans plusieurs copies) et une légère tendance à effectuer davantage les accords, à respecter l'orthographe grammaticale donc, nous pouvons néanmoins remarquer que les règles

parfois appliquées ne semblent pas pour autant devenir systématiques ce qui peut nous laisser penser que malgré un effort fourni, les élèves ne tirent pas nécessairement de conclusions des recherches qu'ils vont pouvoir faire ou des acquis qu'ils vont pouvoir solliciter. Pour reprendre la terminologie proposée par le groupe EVA, au niveau de la phrase, la morphosyntaxe est donc travaillée et pensée, mais ne semble pas forcément permettre aux élèves de nourrir un véritable jugement autoréflexif sur leur pratique de la langue. Nous reviendrons sur ce point plus en détail quand nous aborderons les limites observées.

Dans le cadre de l'écriture collective menée avec les quatrièmes, les résultats sont plus concluants puisque dans l'avant-dernière version, c'est-à-dire celle relue par les élèves avant qu'on ne fasse les toutes dernières modifications et que je ne la relise, très peu d'erreurs subsistent. Cette quête collective des coquilles et petites incorrections semble avoir enthousiasmé la classe et la grande majorité des élèves a participé. Dans l'avant-dernière version (cf. Annexe 15) ma seule contribution a été de trancher dans le cas de quelques débats (par exemple, un élève a relevé l'emploi fautif du subjonctif après « après que » ce qui a donné lieu a un petit débat et a pu me permettre d'expliquer pourquoi nous employons l'indicatif). Comme nous pouvons le remarquer, il ne reste que très peu d'erreurs, trois en tout et pour tout : un « r » doublé dans « mourait », un indicatif à la place d'un subjonctif dans « avant que ce pauvre chat ne meure » ainsi que l'expression « être à court de ». Tous les autres points de langue ont donc été corrigés ou au moins soulevés par un élève au cours des heures de relecture. Ainsi, les erreurs d'orthographe lexicale — telles que « senssation* » au lieu de « sensation » dans la première partie rédigée par le groupe 1, ou encore « analise* » au lieu d' « analyse » dans la troisième partie rédigée par le groupe 3— ont disparues. Les accords sujet-verbe ont eux aussi été faits, pensons par exemple aux « je me rendit* » et « je me dit* » dans la quatrième partie ou encore « je lui dit* » dans la seconde partie. De même pour l'accord de l'adjectif comme « temporelle » au lieu de « temporel » dans le syntagme « boucle temporelle » dans la dernière partie. Les évolutions entre le premier jet et le dernier jet de cette écriture collaborative sont donc notables puisqu'au niveau de la phrase l'orthographe lexicale, grammaticale et la morphologie verbale ont étés questionnées et corrigées. Le projet commun semble donc avoir stimulé les élèves qui ont donc activement réfléchi à la langue, allant jusqu'à débattre de certains points et sollicitant les outils mis à leur disposition.

b. Des modifications syntaxiques ?

Dans les questionnaires distribués aux cinquièmes, 15% d'entre eux avancent l'argument que les réécritures leur ont permis d'écrire un texte plus lisible, avec des phrases plus claires. Ainsi, l'argument de l'amélioration de la syntaxe revient aussi souvent que celui de l'amélioration de l'orthographe. Celle-ci est en effet manifeste dans plusieurs copies d'élèves qui prenant le temps de se relire a *posteriori* et de penser une nouvelle écriture complètent leurs phrases.

Ainsi, dans l'exemple de la copie de D. que nous évoquions précédemment (cf. Annexe 4), l'élève ajoute une préposition entre le verbe et le complément essentiel de lieu.:

> *Aujourd-hui* mon bateau a fait nauffrage* car la coque a cassé a* causse* d'un rocher qui était sur la surface de l'eau je suis allé la soute êt* c'était innondé*.* (Deuxième jet)
>
> *Aujourd-hui* mon bateau à* fait nauffrage* car la coque a cassé a* cause d'un rocher qui était sur la surface de l'eau je suis allé* ***à*** *la soute et c'était inondé.* (Écrit final)

L'élève en se relisant a probablement réalisé que le complément de lieu n'était pas articulé au reste de la phrase et a choisi une préposition annonçant très souvent le lieu et accompagnant fréquemment le verbe aller : « à »[5]. La réécriture lui a donc permis de repenser les phrases employées et leurs constructions. Cette phrase, arrivant un peu plus tard dans le récit de D. est également intéressante :

> *Enfin je suis arriver* sur l'ile* ses* trop beau, il a plein de cocotier* et de' oiseaux et par contre ~~il y a des règles~~ j'ai dessidé* de mettre des règles.* (Premier jet)
>
> *Enfin je suis arrivé sur l'île c'est magnifique il a plein de cocotié*, des animaux, et surtout des oiseaux, mais j'ai décidé de mettre des rêgles* sur l'île.* (Écrit final)

[5] Même si nous aurions pu attendre la préposition « dans », certaines occurrences de l'expression aller à la soute sont présentes dans la littérature française, nous pensons par exemple à la citation d'Aragon citée par le CNRTL : Parce que c'est très beau la jeunesse sans doute Et qu'on en porte en soi tout d'abord le regret, Mais le faix de l'erreur et la descente aux soutes C'est aussi la jeunesse à l'étoile des routes (Aragon, *Rom. inach.*, 1956, p. 15) in https://www.cnrtl.fr/definition/soute.

Curieusement, ici l'élève n'ajoute pas le pronom « y », dans « il a plein de cocotiés », qu'il écrit pourtant dans la locution présentative suivante : « il y a des règles ». À nouveau, les choix de langue effectués ne semblent pas être systématiques, nous tâcherons de nous pencher sur cette question ultérieurement. Nous pouvons dans cette phrase observer une seconde modification. En effet, l'élève ajoute un complément circonstanciel de lieu en fin de phrase « sur l'île ». Ainsi, l'élève en réécrivant a adopté une démarche d'explicitation (Bucheton, 2014, p.44), se disant que le fait que son personnage soit arrivé sur l'île n'impliquait pas nécessairement que les règles établies concernent le lieu dans lequel il est. Il est toutefois intéressant de remarquer que cette explicitation passe par une reprise d'un même syntagme « sur l'île » et non pas par le pronom « y » dont l'utilisation n'est probablement pas encore intuitive.

Certains, au court des réécritures, ont procédé à un travail d'étoffement syntaxique. M. choisit en effet de retravailler l'évocation de la tempête :

> *J'était* sur le bateau pour aller aux* maroque* pour voir la famille et là une tempête et là le bateau avance plus les vagues puissantent* jusqu'au lendemain la tampête* continua et il y a un énorme bateau qui s'appelle la (familia)*, mais il est magnifique qui vient nous ~~sauver~~ sauvés* […]*
> *(Première version)*

> *Sur le bateau TEHIYA* tout se passe bien on n'arrive* au milieu de la mer il faisait beau et je partait* faire une sieste et la je me réveille en sursaut. Le bateau bougait* de tout* les côtés et je regardait* par la fenêtre, il avait une tempête.*
> *(Version finale)*

Dans cet extrait, la réécriture de l'élève, presque intégrale, permet d'observer une modification considérable de la syntaxe. Dans la première version, M. n'utilise que très peu de verbes et ne ponctue pas ce qui donne un style très oral, proche de l'esthétique de la liste à son récit comme dans l'exemple « *et là une tampête* et là le bateau avance plus les vagues puissantent* »*. La syntaxe de la phrase est donc lacunaire et l'esthétique ne correspond pas tout à fait au type de texte choisi sur le niveau textuel. Toutefois, nous pouvons observer une réintroduction de la ponctuation dans un second temps ainsi que d'un verbe au présent pour renforcer le sentiment d'immédiateté. L'élève ajoute donc des verbes pour rendre son récit syntaxiquement correct. Il est intéressant de noter qu'un passage elliptique tel que « les vagues puissantent* jusqu'au lendemain » est supprimé

pour faire place à un syntagme répondant à l'ordre canonique de la phrase : « le bateau bougait* de tout* les côtés ». D'un point de vue stylistique, la construction de cet extrait est par ailleurs tout à fait différente de la première puisque l'arrivée de la tempête, appréhendée par les sensations du personnage avant d'être nommée, est retardée. L'élève a donc pour ambition de créer un effet stylistique, en tenant en haleine le lecteur qui s'interroge sur la raison pour laquelle le narrateur se réveille en sursaut. Ici donc, un réel travail de correction et d'épaississement du texte est mené au fil de la réécriture.

Dans le cadre de l'écriture collective avec les quatrièmes, un phénomène très intéressant et beaucoup plus systématique a émergé. Les élèves, sous la contrainte des trois mille caractères, ont dû trouver une solution pour réduire la taille de leur écrit tout en gardant les idées de celui-ci. Face à ce problème, ils ont eu recours à une ponctuation beaucoup plus importante et diversifiée qu'habituellement. Ainsi, ils ont utilisé à de nombreuses reprises les deux points notamment pour introduire des relations de cause et de conséquence. Ils choisissent de montrer la violence du choc du personnage contre la falaise en utilisant cette ponctuation (cf. Annexes 15/16) :

> *Ma tête heurte violemment la falaise, alors que j'aurais dû m'évanouir sous le choc, je sens la violence de la collision et le sang qui coule sur mon corps.* (Première version collective)
>
> *Ma tête heurte violemment la falaise : plus rien.* (Version finale)

De même pour montrer l'échec du protagoniste au fil des sauts :

> *Pendant trois jours, je saute, encore et encore, persistant à me cambrer de plus en plus pour ne pas m'écraser contre la falaise.* (Première version collective)
>
> *Pendant trois jours, je saute, encore et encore : rien à faire*. (Version finale).

En plus de ces ponctuations permettant de mettre en valeur l'effet dramatique recherché, les élèves ont bien évidemment pensé à ajouter des virgules et des points en relisant le texte (nous pensons par exemple à l'ajout d'une virgule dans la phrase : « sur le chemin, rien ne change. »). Le procédé adopté dans cette réécriture collective a sans doute favorisé cet emploi des signes de ponctuation puisque les élèves lisaient chacun une phrase devant la classe qu'ils décortiquaient ensuite, cherchant à voir si elle était

syntaxiquement correcte et si elle était efficace. Les élèves, stimulés par la double contrainte des trois mille caractères imposés et de l'enchaînement de textes écrits par différents groupes ont dû penser l'enchaînement entre les phrases (le niveau mésostructurel donc), mais aussi la cohérence textuelle. Ainsi, nous pouvons observer que le groupe 4, après une écriture à la troisième personne, a réalisé que la focalisation était interne dans le récit d'origine. Ils ont également dû repenser le système des temps pour créer une homogénéité. Si nous nous appuyons sur la grille EVA nous pouvons donc souligner que les transformations ont été nombreuses, agissant sur les différents niveaux de fonctionnement du texte.

Aussi, les réécritures ont permis un travail sur la syntaxe, néanmoins le bilan pour les écritures individuelles, à quelques exceptions près, semble se rapprocher de celui concernant les modifications orthographiques. Les élèves ont cherché à améliorer leurs textes, mais les procédés utilisés ne sont pas toujours réemployés dans le même texte. L'écriture collective, avec les contraintes qu'elle comportait, a permis aux élèves d'exploiter de nombreuses ressources syntaxiques.

c. Des modifications d'ordre lexical ?

Après nous être intéressés aux corrections d'ordre orthographiques ainsi qu'au travail de complexification syntaxique, nous pouvons désormais nous demander si les réécritures favorisent une plus grande attention aux mots employés. En effet, réécrire n'est pas seulement corriger, comme l'explique Dominique Bucheton, mais c'est aussi poursuivre « la réflexion sur le noyau sémantique » (2014, p. 39), cela passant peut-être par une réflexion sur le lexique utilisé. C'est un aspect de la réécriture que les élèves ne semblent pas avoir mentionné dans les questionnaires qui leur avaient étés proposés (avec toujours cette hésitation quant à l'affirmation « j'ai pu améliorer mon texte », présente dans plusieurs comptes-rendus, mais qui n'est pas assez précise pour être interprétée), pourtant, l'enrichissement du spectre lexical semble être effectué de manière presque systématique par les élèves.

Ceux-ci semblent en effet chercher à trouver le mot adéquat au fil des relectures. Nous pouvons bien sûr penser à la copie de D (cf. Annexe 4) qui remplace « trop beau » par « magnifique », s'adaptant ainsi davantage au registre en remplaçant l'adverbe « trop » ici utilisé de manière assez orale, par un adjectif plus précis.

Enfin je suis arriver sur l'ile* ses* trop beau […].* (Premier jet)

Enfin je suis arrivé sur l'île c'est magnifique […] (Écrit final)

De même dans la copie de R. (cf. Annexe 5) qui choisit de renforcer le suspens de son intrigue en expliquant que le protagoniste a vu quelque chose de « phénoménal » :

le 8 mars ~~et~~ 2067 le deuxième jour apres* le départ J*'ai vu une chose effrayante !, le kraken en personne il était deux fois plus grand que se* qu'ont* m'avaient~~t~~ raconter*.*

Le 14 mars à 12h il s'est passer quelque chose de phénoménal, il y avait le Kraken. il* étais* deux fois plus grand que se* qu'ont* m'avait raconter*.*

Ici, la « chose effrayante » devient « quelque chose de phénoménal », permettant ainsi de retarder l'arrivée du Kraken et d'insister sur l'aspect extraordinaire de la rencontre avec le monstre marin.

Il en va de même avec le projet des quatrièmes au court duquel les élèves ont à plusieurs reprises réfléchi au sens des mots pour choisir celui qui serait au plus proche de l'intention du texte. Ainsi, ils ont choisi que la tête du protagoniste « heurte violemment la paroi » (cf. Annexe 10) plutôt que le personnage ne « s'écra[se] » contre cette dernière. Le registre et l'intensité du terme ont donc été pris en compte par les élèves qui ont majoritairement voté pour ce terme. Le jeune homme « endosse » un parachute (cf. Annexe 16), le verbe « endosser » semblant particulièrement bien se prêter au port du parachute, puis est « cloîtré » dans sa chambre au lieu d'y « tourne[r] en rond », le mot étant certes plus court, mais ajoutant également le sème de l'enfermement forcé. Finalement tout un travail de synonymie a été fait pour faire varier les désignations de la journée qui se rejoue éternellement devenue « boucle infernale », « cercle vicieux » et « spirale infernale » sous leur plume (cf. Annexe 16).

Aussi, lors des réécritures, les élèves semblent donc mener un réel travail de recherche lexicale, tentant de préciser leur pensée en employant des mots de plus en plus spécifiques.

Ce travail de recherche lexicale peut également être nourri des lectures faites en classe. Nous nous souvenons des thèses de François Le Goff qui expliquent que l'activité

scripturale ne doit pas être détachée de toute lecture, bien au contraire puisque : « l'articulation de l'écriture et de la lecture » (Le Goff, 2008, p. 20) mérite d'être pensée afin de nourrir la pensée de l'élève. Ainsi, afin de se donner quelques outils d'écriture, les cinquièmes ont pu repérer le vocabulaire marin dans *Vendredi ou la vie sauvage* afin d'élargir leur spectre lexical. De nombreux élèves ont donc pris la peine de réexploiter le lexique vu en classe et de l'intégrer à leur premier récit. Nous pouvons à cet égard nous intéresser au brouillon de K. qui dans une phase de relecture anticipant sa réécriture, choisit d'utiliser le terme de « navire » pour éviter les répétitions du mot bateau (cf. Annexe 6).

> *Hier j'étais sur un bateau, en croisière et l'eau était très jolie. Il y avait des poissons, des étoiles de mer, des dauphins… Ce paysage était agréable à regarder. Puis le ~~bateau~~ navire était très grand il avait une piscine, pleins* de chambres, un réstaurant*. Le ~~bateau~~ navire était très grand car il avait quinze étages.* (Premier jet puis relecture).

L'élève a donc essayé de varier le lexique en employant le terme utilisé dans les premiers chapitres de *Vendredi ou la vie sauvage.* De même pour C. pour qui la contrainte d'ajouter du vocabulaire marin a donné lieu à une véritable amplification (cf. Annexe 7) :

> *Hier, je n'aviguais* en guide de l'Italie. L'eau était calme, il n'y avait personne même pas de poisson. (Premier jet)*

> *Hier, je n'aviguais* en direction de l'Italie, j'avais un grand navire, il avait de grandes voiles et une soute remplie d'accessoires comme par exemple des cordes, une trousse de secours, des aliments comme des poissons, des noix de coco.* (Deuxième jet)

Les mots de vocabulaire à utiliser ont permis de créer une description très précise du navire et de la soute de ce dernier. Dans la copie de R. également (cf. Annexe 5) le « bateau » devient « navire » et des « matelots » trouvent leur place dans l'équipage dans la version finale. De même K. semble également reprendre des mots de vocabulaires du texte étudié quand il mentionne « le banc de sable » (cf. Annexe 6) que voit son personnage en arrivant sur l'île.

Aussi, l'attention portée aux mots et aux sens de ceux-ci tout au long de la séquence est notable. Les élèves sont attentifs et s'interrogent sur leur emploi du vocabulaire, cherchant à employer des termes correspondant au registre de langue attendu, à préciser leur pensée, à éviter les répétitions et à étoffer leur texte. Les stimulations extérieures vont également enrichir la copie, que ce soit la discussion entre les élèves qui vont s'interroger ensemble sur la signification des mots et s'enrichir mutuellement, ou le dialogue avec une oeuvre qui là aussi peut colorer leur texte.

2. Des modifications d'ordre stylistique et narratif ?

Nous le voyons donc, la réécriture permet aux élèves de travailler, dans une certaine mesure, l'orthographe, le lexique et la syntaxe. Toutefois, ces derniers, s'appropriant peu à peu leur texte peuvent également effectuer un travail d'ordre stylistique sur leur copie. Nous pouvons penser, à cet égard, à la copie de K. En effet, l'élève pour accentuer l'effort fourni par le protagoniste après être tombé dans l'eau opte pour une répétition (cf. Annexe 6) :

> *Je nageais, nageais quand soudain un dauphin arriva, il m'emmena sur cette île ou* je passa au moins un an.* (Version finale)

Le doublement du verbe semble ici répondre à une ambition stylistique visant à mettre en lumière l'aspect duratif de l'imparfait. De même, nous pouvons penser à la nouvelle collective des quatrièmes qui ont décidé d'exploiter les répétitions afin de montrer l'éternel recommencement de la journée du protagoniste. Aussi trois paragraphes commencent par « 8h 30 : » pour mettre en valeur ce que le jeune garçon identifie comme le départ de la journée qu'il recommence *ad vitam aeternam* et ce qui leur permet de jouer lors de la dernière occurrence avec les attentes du lecteur qui, voyant « 8h 30 » en début de paragraphe peut présumer de l'échec de la mission du personnage alors que c'est bien une nouvelle journée qui s'annonce. De même pour le « : plus rien » qui revient à deux reprises pour souligner l'inévitable choc avec la falaise. Ce jeu de reprise ne s'est d'ailleurs pas seulement cloisonné à leur propre texte puisqu'ils ont décidé de faire une citation presque intégrale du texte de Véronique Petit dont ils devaient écrire la fin :

> *J'inspire, j'expire.*

Attention, à trois !
Un, deux…
Je me jette. (Texte de Véronique Petit)

J'inspire, j'expire.
Attention, à trois !
Un, deux…
Je m'arrête brusquement, le vent de l'Ouest se lève !
J'attends d'interminables minutes, jusqu'à sentir le vent tourner.
Trois… Je saute ! (Version finale du texte sélectionné au concours *Je Bouquine* des 4e)

Le travail stylistique est donc notable, les élèves ont étoffé, tout au long de leur réécriture, leur texte en pensant une manière d'écrire la répétition de l'action par la reprise de syntagmes. Ici, nous pouvons souligner d'ailleurs que les élèves s'emparent d'une autre définition de la réécriture, à savoir la reprise du texte d'un auteur. Néanmoins, ce travail de densification des significations et de complexification syntaxique s'est accompagné d'un travail de suppression et de modification assez important pour correspondre aux attentes du concours. Plusieurs des différentes opérations d'écritures telles que théorisées par Grésillon (1994, p. 150) : à savoir l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement sont donc réalisés au cours de la phase de réécriture de cette nouvelle collective.

Certaines de ces opérations d'écriture ont également été réalisées par les cinquièmes dans leurs travaux individuels. Nous pensons par exemple à la copie de R. (cf. Annexe 5) qui a été considérablement étoffée. Nous voyons tout d'abord ce travail d'*amplification* au nombre de lignes ajoutées, mais également aux développements, aux détails ajoutés.

Je suis dans un navire car c'est le moyen le plus rapide d'alle en angleterre* tout se passait bien. je prennait* le temps d'admirer lentement le paysage. gerard*, le chef du bateau ou plutôt le pilote et moi c'est James, James Nightwalker.* (Première version)

En 1987 le 8 mars plus precisement, j'apprend* que je dois aller en angleterre* les ordres seront donnés après. / 2 jours après on a commencer* le voyage en mers*. Je suis sur le navire qu'ont* surnomme le Destroyer tout se passait bien. je prennais* le temps d'admirer lentement le paysage. Patrick, le pilote du bateau et il y avait moi le chef du bateau. les* matelots et mon nom est James Nightwalker.* (Version finale)

Ces premières lignes des copies de R. sont fort intéressantes. Nous voyons que l'élève a étoffé son récit ne serait-ce qu'en comptant le nombre de lignes : cinq au lieu de trois ce qui signifie que l'élève a ajouté un peu plus d'un tiers du volume textuel lors de cette réécriture. Et cette comparaison de ces deux états du texte permet de mettre en valeur les différentes opérations soulignées précédemment. Les opérations de suppression par exemple, l'élève supprimant la partie expliquant que le navire « est le moyen le plus rapide d'aller en Angleterre » peut-être par souci de correction scientifique ou parce qu'il préfère transformer le rapport explicite de cause en un rapport implicite : le lecteur se dit que le narrateur est probablement membre d'un équipage puisqu'il « apprend » qu'il doit prendre la mer et qu'il recevra des ordres ultérieurement. Il remplace quelques informations telles que le nom du « pilote » qu'il choisit de qualifier de « pilote » et non plus de « chef du bateau » puisque le personnage principal prend cette fonction. Il ajoute des détails permettant de construire le cadre de l'histoire : le nom du bateau par exemple dans le cas de la copie de R., il ajoute une mention à l'équipage (notamment les matelots qui apparaissent dans la seconde version), une date « [e]n 1987, le 8 mars plus précisément » ce que nous retrouvons dans d'autres copies à l'instar de D. qui explique que sa mésaventure se déroule « aujourd'hui » et qu'il écrit donc dans une immédiateté certaine. Ces ajouts vont donc dans le sens de la « construction d'un espace-temps » pour reprendre les termes de Dominique Bucheton (2014, p. 44) lorsqu'elle analyse la réécriture de Samuel sur « la chemise ». L'élève donne une profondeur à l'espace représenté, donnant à voir le bateau, l'équipage, ainsi qu'une profondeur temporelle puisqu'il ajoute un laps de temps entre l'annonce du départ et le voyage en mer. Cette partie est par ailleurs extrêmement riche, puisque la focalisation interne est pleinement exploitée. L'élève passe en effet par un verbe de connaissance, « j'apprends » pour appréhender une nouvelle qui lui est extérieure, en ce sens le « plus précisément » qui vient détailler la date : « [en] 1987, le 8 mars plus précisément », pourrait faire échos à l'entreprise de remémoration du conteur, ici scripteur. L'accent est ensuite mis sur les ordres qui guident le narrateur avec l'emploi de la forme passive et l'ellipse du

complément d'agent et du complément d'objet indirect. Le rapport à la temporalité est tout à fait intéressant, notamment avec l'utilisation de l'adverbe « après », puisqu'il est censé être révolu au moment où le protagoniste rédige son journal de bord, ainsi, même si l'élève l'a peut-être fait involontairement, il interpelle le lecteur qui s'interroge. Nous pouvons à cet égard formuler deux hypothèses : soit le protagoniste adopte une posture de conteur, soit l'élève utilise du discours rapporté, « les ordres seront donnés après » serait une restitution *in extenso* des paroles entendues au port. Sur le plan pragmatique, l'élève produit donc l'effet recherché en faisant des choix énonciatifs pertinents.

Cette modification sur le plan pragmatique est également remarquable au fil des réécritures de L. qui dans son premier jet passait d'une focalisation interne à une focalisation externe et qui, dans le dernier jet, tient davantage compte du support présumé, un carnet de bord, et rédige l'intégralité de son récit à la première personne.

Nous pouvons donc remarquer que le travail sur les modes de dire est poussé au fil des réécritures. Pensons par exemple à la description du bateau et de la soute ajoutée par C. (cf. Annexe 7), l'élève varie ses manières de mener son récit en ne faisant pas que « raconter », mais en « décrivant » également (Bucheton, 2014, p. 44). De même, les quatrièmes varient également leur mode de dire lorsqu'ils font entendre un commentaire de leur protagoniste : « [v]oilà, le moment devait arriver ». Ainsi, la réécriture semble permettre de varier l'hétérogénéité discursive.

3. La dimension psychoaffective permettrait-elle donc d'impliquer davantage les élèves dans leur activité scripturale et d'adopter une attitude réflexive sur celle-ci ?

Quelques résultats semblent donc avoir été observés au cours de ces ateliers de réécriture, ainsi peut-être pouvons-nous nous demander si l'activité psychoaffective qu'évoque Bucheton quand elle mentionne la « boite noire de l'activité d'écriture » (Bucheton, 2014, p. 29) jouerait dans l'envie de rendre un texte modifié et amélioré. Dans les questionnaires distribués aux cinquièmes, alors qu'ils pouvaient répondre ce qu'ils souhaitaient à la question « quels sont selon vous les points positifs et négatifs d'une écriture longue ? » (en effet, c'était une réponse libre, aucun choix ne leur était proposé afin de ne pas les orienter), j'ai eu la surprise de voir que plusieurs élèves évoquaient la fierté d'avoir écrit un texte long et abouti. Sur les vingt-et-un arguments avançant que la réécriture leur paraissait formatrice, quatre élèves expliquaient qu'ils s'étaient davantage investis dans ce projet que dans un projet plus court puisqu'il auraient

la satisfaction de faire un travail qui leur semblait de prime abord difficile. C'est également le cas pour certains autres élèves qui, bien que n'ayant pas relevé cet avantage-ci, ont pu demander à faire une phase de réécriture supplémentaire. Nous pouvons peut-être penser au travail de M. qui a pu bénéficier d'une phase relecture supplémentaire aidée de la fiche « coup de pouce », travail de réécriture qui a été un des plus total, que ce soit par la forme ou par le sens. De même pour les quatrièmes qui ont souligné à plusieurs reprises leur enthousiasme face au projet et leur fierté d'avoir écrit un texte « qui fait pro » ou « dans le même ton que celui de Véronique Petit ». Le projet semblait par ailleurs motiver l'ensemble de la classe, que ce soit les élèves habitués à écrire et ceux qui avaient plus de réticences puisque comme l'explique Caroline Raulet-Marcel : « q]uelles que soient ses compétences d'écriture initiales […] chaque élève est ainsi en mesure de participer activement à l'aventure en cours, que ce soit en donnant des idées, en écrivant ou en réagissant de façon bienveillante aux propositions des autres » (2018, p. 56). Cet entrain a notamment pu se mesurer à la toute fin du projet. Nous avons consacré les deux dernières semaines de cours avant les congés d'hiver à l'élaboration de ce récit. Nous devions le terminer le vendredi en avant-dernière heure de la journée. Je m'étais donné pour consigne de ne pas retoucher à leur texte après leur départ (si ce n'est pour corriger les trois erreurs d'orthographe mentionnées plus tôt), aussi quand la fin de l'heure a sonné et que nous avons réalisé que nous ne pourrions pas réaliser le travail de relecture finale, les élèves ont très spontanément proposé de rester l'heure suivante. Ainsi, nous avons terminé la révision finale du texte en quasi effectif complet[6] ce qui témoigne d'un véritable investissement dans ce projet d'écriture longue. Certains élèves, dans le petit écrit de forme libre qu'ils pouvaient me rendre à l'issue de ce travail, ont expliqué leur rôle et leur contribution dans l'élaboration de la nouvelle ainsi que leur avis quant à ce projet. Ainsi, A. précise avoir « bien aimé écrire la nouvelle avec la classe, c'était une bonne expérience. La classe était assez unie et soudée concernant les débats qu'on avait pour écrire l'histoire », de même pour M. qui « trouve qu'on a bien travaillé tous ensemble, on s'est bien écoutés » et qui a « bien aimé écrire cette nouvelle ». W. livre un ressenti assez similaire quand elle explique avoir « beaucoup aimé travailler sur cette nouvelle, le concept d'écrire la suite d'un récit en classe entière est vraiment bien, c'était une bonne expérience. »

Il semblerait donc que la construction du sens de l'activité, que la construction d'un objet littéraire dont ils puissent être fiers soit un des moteurs d'action des élèves qui s'investissent dans leur projet qui doit pouvoir être montré, être lu de tous.

[6] Seuls cinq élèves ont dû partir, leurs parents venant les chercher.

4. Le bilan est-il le même pour les deux projets menés ?

Aussi, nous pouvons nous interroger quant aux résultats des deux projets menés : semblent-ils aller dans le même sens et pour quelles raisons ? D'après les quelques premiers bilans dressés, la réécriture a bien permis aux élèves d'améliorer leur texte, que ce soit d'un point de vue orthographique, lexical, syntaxique ou stylistique. Cependant, ces améliorations n'ont pas toujours été systématiques. Dans les deux classes, des efforts de construction du texte, d'épaississement de celui-ci, de complexification des personnages et des modes de dire ont presque toujours été observés, ils se sont inspirés des textes lus (que ce soit Vendredi ou la vie sauvage ou vivre ses vies, le texte proposé pour le concours) pour enrichir le leur. Toutefois, bien que la langue ait été travaillée, nous avons souligné que ces modifications étaient parfois ponctuelles ce qui nous pousse à nous interroger quant aux possibles limites de l'expérimentation menée.

B. LIMITES DE L'EXPÉRIMENTATION MENÉE

Ainsi, nous en arrivons aux limites remarquées au cours de ces écritures longues. Malgré quelques réécritures qui confirment entièrement notre postulat de départ, nous remarquons également quelques limites à ces hypothèses : notamment cette absence de systématisme que nous avons déjà relevée. En effet, malgré les phases de révisions et de réécritures, certaines pistes d'amélioration ne sont pas éprouvées, certaines erreurs sont ajoutées voir certains passages sont intégralement recopiés. Nous dresserons le constat de ces quelques limites observées à partir d'exemples de copies d'élèves puis nous interrogerons sur le possible obstacle didactique rencontré par quelques élèves.

1. Un constat

Aussi, malgré les réécritures, certaines erreurs ne sont pas corrigées voire sont rajoutées. Pensons par exemple à la copie de C. (cf. Annexe 7) où certains verbes qui étaient à l'origine bien conjugués comportent une erreur dans la version finale tels :

Il n'y avait personne même pas de poisson. (Première réécriture)
Il n'y avais personne même pas de poisson. (Version finale)*

J'entendais les personnes qui étaient dedans rigoler. (Première réécriture)
J'entendais les personnes qui était dedans rigoler. (Version finale)*

Ainsi, l'élève ne semble plus mobiliser la même attention à la langue quand il réécrit son récit. Les élèves qui ont choisi de mener leur récit au passé simple n'ont pas nécessairement consulté la leçon faite quelques mois auparavant. Des erreurs de lexiques se glissent également dans la copie, C. écrit par exemple « bâteau* » au lieu de « bateau ».

À plus large échelle, nous pouvons remarquer dans cette classe de cinquième que les différentes phases de réécriture n'ont pas nécessairement impliqué de modifications pour uniformiser le récit. Quelques élèves, fort peu nombreux cependant, vont donc passer d'un récit au présent à un récit au passé ou encore d'une focalisation interne à une focalisation externe. Nous pouvons prendre l'exemple de la copie de R. en sélectionnant la première phrase et une phrase plus loin dans le texte :

En 1987 le 8 mars plus precisement, j'apprend* que je dois aller en angleterre* les ordres seront donnés après. […] James allat* chercher de la nouriture* et fabrica* un campement apres* pour y dormir.*

Nous remarquons ici que l'élève n'a pas pris conscience, au court des phases de réécriture, que la focalisation n'était plus la même. Au début, James conte effectivement son histoire avant d'être lui-même raconté. Ainsi, cette réécriture longue ne permet pas à l'élève de penser une cohésion textuelle puisqu'au niveau du texte entier, plusieurs incohérences apparaissent : sur le plan morphosyntaxique la cohérence n'est pas assurée puisque le système des temps n'est pas homogène et sur le plan pragmatique la focalisation change.

Nous touchons ici du doigt la limite à laquelle nous nous sommes réellement confrontés : à savoir l'écueil de la réécriture comme ré-écrire mot pour mot ce que nous avions écrit une première fois, re-copier. En effet, nous pouvons remarquer, grâce à une analyse génétique du texte, une tendance à retravailler le début de celui-ci, alors qu'assez vite le risque semble être de reprendre intégralement ce que l'on avait écrit une première fois sur ses brouillons. Observons à cet égard deux passages de la copie de K. (cf. Annexe 6) :

Ce bruit était de l'orage, puis directement après ~~l'orage~~ il y a eu un tremblement de terre ! Sur une île que j'apercu je pu* voir un banc de sable, de l'eau et des arbres ! ~~C'est une île déserte.~~ (Première version)*

Ce bruit était de l'orage, puis directement après il y a eu un tremblement de Terre ! Sur une île que j'aperçu*, je pu* voir un banc de sable, de l'eau et des arbres ! (Version finale)*

Hormis la suppression de la répétition du terme d' « orage », qui montre que l'élève cherche à rendre la lecture de son texte plus fluide, l'élève reste tout de même assez proche de son brouillon dans la version finale. De même pour ce passage de la copie de C. (cf. Annexe 7)

Je décida de visiter l'île Peu* à peu que j'avançais je découvrais qu'elle était très belle, mais certe* très grande et que si j'allais trop loin je risquerai* de me perdre. Elle contenai* beaucoup de noix de coco et un peu de fruit*. (Première version)*

Je décida de visiter l'île. Peu* à peu que j'avançait* je découvrais qu'elle était très belle, mais certe*; trop grande et que si j'allais trop loin je risquerais de me perdre. Elle contenait beaucoup de noix de coco et un peu de fruit*. (Version finale)*

Dans ce dernier passage, bien que quelques erreurs soient rectifiées telles que la conjugaison du verbe « risquer » au conditionnel, d'autres apparaissent telles que la terminaison à la première personne du singulier. Si ce n'est le remplacement de l'adverbe « très » par « trop », les transformations semblent donc minimes dans ces deux textes. Il en va de même pour de nombreux autres passages des copies lues en classe de cinquième. Cela peut nous permettre de formuler l'hypothèse que certains élèves peuvent parfois passer d'une réécriture active où réécrire serait mener une analyse réflexive de son premier texte (généralement les toutes premières lignes de chaque étape), à une réécriture plus passive impliquant davantage de mettre au propre le premier texte que de le modifier en substance. François Le Goff précise ce statut duel de l'écriture en plusieurs étapes dans son article « réflexions sur la réécriture en écriture d'invention » :

> *Une écriture seconde peut présenter des écarts extrêmes par rapport à un état textuel antérieur sur lequel elle s'appuie : soit la réécriture est reproduction à l'identique d'un état antérieur, soit elle constitue une transformation complète de ce même état antérieur. Entre ces deux pôles, une infinie variation de degrés dans la transformation du texte existe, de la simple opération de modification locale d'un fait de langue au réaménagement de la globalité de l'énoncé… autant donc de processus récursifs qui n'ont ni la même puissance, ni la même signification et qui imposent nécessairement des clarifications en situation d'apprentissage scolaire.* (Le Goff, 2008, p. 23)

La réécriture est donc un exercice complexe parce qu'avant tout extrêmement ambiguë. Il peut être considéré comme un simple re-copiage d'un travail exécuté une première fois et qu'un scripteur peut peiner à lire avec recul ou une transformation complète de celui-ci, sans oublier la palette de possibilités de comprendre la réécriture comprise entre les deux pôles annoncés. C'est pourquoi, annonce François Le Goff, l'enseignant se doit d'expliciter d'emblée la notion de réécriture et de donner aux élèves les outils nécessaires pour s'en saisir.

2. Un obstacle épistémologique

Ainsi, si les réécritures n'ont pas en tout point répondu à nos hypothèses de départ, c'est sans doute parce qu'un obstacle a pu complexifier la tâche des élèves. C'est donc l'enjeu de ces « clarifications en situation d'apprentissage scolaire » qu'évoque François Le Goff (2008, p. 23). Aussi, si le deuxième et le troisième jet ne sont pas toujours très différents, peut-être serait-ce dû à un obstacle créé par l'énoncé des consignes qui n'aurait pas été entièrement levé, à savoir : définir plus précisément ce qu'est une réécriture.

Nous pouvons en effet remarquer que dans les deux projets, le projet collaboratif avec la classe de quatrième a été celui dont les différents jets ont été le plus modifiés et nous pouvons nous interroger : quelles pourraient en être les causes ? Certes les deux classes sont différentes et l'objectif du concours a peut-être tout particulièrement stimulé les quatrièmes ; mais le fait d'écrire en groupe et, de fait, de passer par trois étapes de réécriture majeures —l'écriture individuelle d'abord, puis l'écriture en petit groupe à un temps de réécriture collectif finalement— les a obligés à revoir considérablement leurs textes puisqu'il a fallu, à chaque reprise, faire des compromis, discuter chacun de ses

choix avec les autres. Caroline Raulet-Marcel explique en effet l'importance de la confrontation et de l'apport du partage d'idées dans le travail collaboratif lorsqu'elle explique qu'il faut des moments de « comparaison entre les textes des élèves pour favoriser la prise de conscience de la singularité de chaque choix ou bien permettre la circulation des textes et des idées selon une logique de "pillage" ici pleinement valorisée. » (2018, p. 54) C'est donc ici ce qu'il s'est passé, les élèves ont pu se nourrir des travaux des autres, rendant les transformations dues à la réécriture plus visibles que dans le cadre de l'écriture individuelle proposée aux cinquièmes au cours de laquelle le principal apport extérieur (à l'exception de quelques élèves qui se sont prêtés au jeu de la relecture) était l'oeuvre intégrale.

Les cinquièmes, malgré les séances guidées que nous avons essayé de proposer, scandant la séquence, et la fiche d'aide proposée aux élèves qui le souhaitaient, n'ont probablement pas tous exhaustivement compris les modalités et les buts de l'exercice de réécriture. Daniel Bessonnat explique dans « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture » qu'il y aurait quatre possibles approches de la réécriture : tout d'abord, réécrire serait « écrire une seconde fois » en donnant l'exemple d'une personne qui écrirait une première fois à quelqu'un avant de lui écrire à nouveau, réécrire pourrait être la reprise d'« une activité d'écriture qu'on a suspendue momentanément », ensuite il souligne que réécrire pourrait être la reproduction d'une « chose qui a déjà été écrite par autrui », finalement la dernière approche de la réécriture serait celle que nous avons majoritairement abordée dans cet écrit à savoir « retravailler un texte qu'on a déjà écrit, le transformer en vue de l'améliorer » (Bessonnat, 2000, p. 6-7). Selon lui, l'élève considérerait les deux premières approches de la réécriture quand on lui propose cet exercice alors que l'enseignant lui attendrait plutôt les deux dernières (*idem,* p.7). Ainsi, même si à chaque fois que la consigne a été donnée, nous voyons un effort de la part de l'élève pour modifier son texte, l'implicite de la consigne ne serait peut-être pas suffisamment levé pour permettre à celui-ci de totalement se détacher des deux premières approches. Et il est vrai que bien souvent les élèves avaient hâte de reprendre « l'activité d'écriture », et donc de réécrire au sens de reprendre une activité scripturale suspendue un moment. Les résultats des questionnaires menés nous éclairent sur ce point. En effet, si 81% des élèves de la classe ont trouvé la réécriture intéressante, seuls 52% étaient convaincus d'avoir amélioré leur texte et 19% se montraient indécis. Aussi, il est possible que les limites remarquées soient majoritairement dues à cet obstacle. Les activités tentées pour leur permettre de dépasser leur première représentation de la réécriture ainsi que de les décomplexer vis-à-vis de la mise à l'écrit ont porté leurs fruits pour quelques

élèves, mais auraient gagné à être poursuivies. De plus, les séances doubles proposant à la fois de revenir sur leurs précédents textes ainsi que de continuer leur récit, bien que des temps soient définis pour chacune de ces étapes du cours, n'ont peut-être pas aidé à lever cet implicite puisque jouant sur deux sens de la réécriture. Soulignons que les consignes de réécritures étaient elles-mêmes parfois lacunaires alors que ce point aurait gagné à être extrêmement étayé pour leur apprendre à travailler concrètement sur les brouillons. En effet, à deux reprises la consigne de réécriture (cf. Annexe 1) visait à les aider à construire une description (en utilisant le lexique marin ou en utilisant les expansions du nom), le quart d'heure réécriture a permis une fois d'étudier l'activité de réécriture avec l'analyse des brouillons d'écrivains, mais à deux reprises les élèves n'ont pas eu de consignes précises si ce n'est le conseil de lire à voix basse leur texte avec un stylo d'une autre couleur en rayant, déplaçant ou ajoutant ce qui leur semblait pertinent. Aussi, cette activité, complexe, aurait gagné à être davantage étayée. En effet, nous l'avons vu, la notion de réécriture est une notion polysémique, et même après avoir explicité le sens précis de l'attendu derrière le terme de « réécriture », cela ne fournissait pas nécessairement les outils aux élèves pour se défaire de leur conception préalable de la réécriture. Nous touchons ainsi peut-être du doigt l'obstacle qui aurait pu entraver l'avancée de plusieurs élèves. Quelques exercices précis se sont ajoutés aux périodes de réécriture et quelques consignes ponctuelles, mais là encore non systématiques.

Peut-être que nous pouvons donc poser l'hypothèse que ces consignes n'auraient pas assez épaulé les élèves au cours de cette activité qui était relativement nouvelle pour eux et ne leur auraient pas permis de saisir au mieux le sens de l'activité et ses modalités. En ce sens, peut-être que nous pouvons parler d'obstacle épistémologique. Rappelons-le, la notion d'obstacle épistémologique est théorisée par Gaston Bachelard dans *La Formation de l'esprit scientifique*, il explique que tout nouveau savoir doit lutter contre des idées préexistantes pour se fixer. L'obstacle serait donc la représentation qu'a un élève concernant un sujet ou une tâche à accomplir et qui empêche un apprentissage nouveau. Ici, si ce n'est quelques invitations à épaissir certaines parties de leur texte en utilisant des points de langue vus en cours, les consignes n'étaient pas assez concrètes et ne leur permettait pas de subsumer leur définition de la réécriture —à savoir la réécriture comme reprise « d'une activité qu'on a suspendue momentanément » (Bessonnat, 2000, p. 6)— pour la comprendre dans toute sa polysémie. Dominique Bucheton explique dans *Refonder l'enseignement de l'écriture* que l'enseignant en classe doit mettre en place une véritable « grammaire complexe de gestes professionnels » (2014, p. 191) afin de pouvoir accompagner au mieux les élèves ; aussi l'expérience mériterait d'être menée à nouveau,

d'être « répétée » (Paillé, 2007, p. 139) afin d'affiner le dispositif proposé et la posture enseignante adoptée. C'est ce que nous verrons dans ce dernier temps.

C. COMMENT POURSUIVRE ?

Le projet a été assez concluant sur certains points. Tout d'abord parce qu'il a été globalement compris et apprécié des élèves qui ont pu peaufiner leurs idées et ce qui a donc suscité chez eux une fierté qui les a encouragés à davantage travailler leur texte. L'exemple de la copie de M. illustre bien cette idée. En effet, l'élève qui au début de l'année ne souhaitait pas participer aux activités écrites a davantage trouvé sa place dans ce projet puisque la temporalité lui a permis de se détacher de l'angoisse de devoir rendre directement un écrit qui réponde aux attentes et m'a permis d'organiser un soutien pour l'accompagner autant que possible. Lors de la première phase d'écriture, M. avait écrit un brouillon (cf. Annexe 8) dont elle avait été mécontente, expliquant qu'il était « trop nul », qu'elle avait froissé avant de le jeter à la poubelle, en fin d'heure. Lors de la deuxième heure d'écriture, j'ai donc pu revenir avec elle sur cet écrit en regardant les points positifs et certaines pistes d'améliorations ainsi que lui distribuer des outils pour les phases d'écriture suivantes comme la fiche d'aide confectionnée à partir d'extraits de la lecture en cours qui semble l'avoir épaulée au cours des étapes d'écritures. Elle a accepté finalement d'avoir des avis de lecteurs : le mien et celui d'une de ses amies (souvenons-nous de l'importance de la « lecture coopérative » mise en évidence par Marielle Besnard et Marie-Laure Elalouf (2018, p. 74)). Peu à peu donc, elle s'est investie dans son écrit parce qu'elle avait des retours, ce qui lui a permis de terminer un récit dont elle était particulièrement fière. Ces différents dispositifs seraient donc à garder pour les élèves qui en éprouvent le besoin lors d'une prochaine écriture longue.

Néanmoins, les résultats du projet de quatrième, semblant encore plus probants que ceux de la classe de cinquièmes, pourraient nous inviter à améliorer le procédé. Différents points semblent en effet avoir permis aux quatrièmes de s'engager dans une écriture sur un « axe longitudinal » (Bucheton, 2014, p. 37) et à modifier leur texte : tout d'abord la finalité de l'expérience, les élèves ont écrit leur texte pour un concours sachant que l'auteur ferait partie de leur jury, ensuite l'aspect collectif du projet et la variation entre les phases d'écritures individuelles, en petit comité et en plus grand comité, ainsi, différents scripteurs ont pu se faire lecteurs des textes de leurs camarades, finalement, une contrainte avait été ajoutée et a obligé les élèves à repenser leur emploi de la langue

et, par exemple, d'exploiter la ponctuation. Ainsi, l'expérience semble avoir répondu au programme proposé par Caroline Raulet-Marcel qui explique dans son article « écrire ensemble : un défi au service de la construction d'une posture auctoriale » que « [l]es interactions suscitées par les phases de création collective rendent possible, mais aussi visible un processus d'écriture-réécriture très riche à travers lequel se révèlent et se forge la conscience esthétique et stylistique des élèves ». (Raulet-Marcel, 2018, p. 55) Il est vrai qu'au cours de ce projet, les élèves ont pu adopter une réelle posture réflexive sur la pratique scripturale en interrogeant les différents procédés pour pouvoir créer l'effet escompté.

Ainsi, peut-être pourrions-nous, comme le conseille Pierre Paillé, proposer une « répét[ition] » (2007, p. 139) de l'expérience en apportant plusieurs modifications.

Tout d'abord, il semble nécessaire que l'élève puisse s'impliquer dans ce qu'il écrit en étant considéré comme « sujet-écrivant » qui a quelque chose à dire (Bucheton, 2014, p.11). Il s'agit donc de décomplexer les élèves quant à l'activité d'écriture qui ne doit pas aboutir à un morceau de bravoure, mais qui peut-être un travail plus modeste de tâtonnement et de recherche linguistique pour exprimer le plus justement possible ce que l'on veut écrire en tant que « personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'[on] dit ou fait » (Bucheton, 2014, p.11). À cet égard, il est conseillé dans les programmes de travailler les brouillons d'écrivains, activité à laquelle je consacrerais plus de temps avec les élèves si j'avais la possibilité de le faire à nouveau afin de pouvoir davantage les accompagner dans le dépassement de cette idée reçue qui ferait de l'auteur un être particulièrement inspiré, et leur permettre de découvrir qu'un texte est le fruit d'un travail de réécriture et d'affinement de la pensée. Cela pourrait par exemple prendre la forme d'un travail d'enquête à partir d'un premier brouillon qu'ils devraient déchiffrer puis associer à la version finale. Cette activité pourrait également permettre de leur donner les outils qui sont peut-être demeurés encore trop implicites au cours de cette activité, ils pourraient par exemple identifier les changements d'un état du texte à l'autre et en déduire les quatre procédés de réécriture d'un texte identifiés par Greimas. Cette activité pourrait être doublée d'une piste proposée par Caroline Raulet-Marcel qui relate également le choix d'une professeure de lire un passage de *la Peste* de Camus à ses élèves où le personnage hésite quant à la conjonction qui irait le mieux dans son texte pour que leur montrer que l'écrivain pense la langue et peut lui aussi avoir des hésitations. (Raulet-Marcel, 2018, p. 59)

La notion de public est également particulièrement importante, puisque, comme l'expliquent Marielle Besnard et Marie-Laure Elalouf dans « réapprendre à lire les textes

des jeunes scripteurs » : pour éprouver sa posture d'auteur, l'élève a besoin de trouver des lecteurs. Il sera donc d'autant plus investi s'il écrit pour un public, ce dernier a pris la forme d'un jury de concours et de groupes de travaux collaboratifs dans le cadre de la classe de quatrième. À moindre échelle, nous pouvons simplement officialiser l'échange de copies entre pairs ce que nous n'avions que proposé et qui n'a pas été énormément exploité jusqu'alors. Cela peut également prendre la forme de publications dans le journal ou sur le site de l'établissement ou encore pourquoi pas dans un cercle de lecture. Finalement, avant de penser un public « final », peut-être que nous pouvons également penser un travail collaboratif sur le texte de chacun en organisant des ateliers de lecteurs et correcteurs au milieu des séances d'écriture longue afin que les élèves puissent échanger avec leurs lecteurs potentiels. Celui-ci pourrait permettre de non seulement d'échanger sur le récit mené, mais aussi sur la syntaxe de celui-ci, les lecteurs pouvant signaler les passages qu'ils ne comprennent pas et au contraire souligner ce qui les aurait enthousiasmés. On sait également que l'explication par les pairs peut permettre à des élèves de dépasser certains obstacles épistémologiques. Cela pourrait peut-être finalement leur permettre d'oraliser le texte.

De plus, peut-être que l'idée d'une contrainte concernant le nombre de caractères pourrait être exploitée à nouveau puisqu'elle a été porteuse d'une réflexion sur la langue. En effet, ce serait ici une manière d'inviter les élèves à réellement réécrire et d'éviter l'écueil de la reprise presque intégrale du brouillon.

Finalement, il semblerait pertinent de proposer une séance conclusive, afin de permettre aux élèves de dépasser complètement l'obstacle épistémologique que nous mentionnions au préalable, de leur proposer un travail similaire à celui mené sur les brouillons d'écrivains à partir de leurs propres brouillons afin qu'ils puissent conscientiser les procédés employés pour en arriver au texte final. Il va de soi que pour réaliser cette étape, il faudrait faire en sorte de conserver chaque brouillon d'élève après chaque phase d'écriture (ce qui pourrait même être créateur de contraintes intéressantes comme inciter les élèves à réécrire leur texte sans avoir accès à leur premier brouillon à l'instar du travail de M. qui a pu produire son deuxième jet en se détachant du premier) ou encore leur demander d'écrire dans leur cahier afin d'éviter un problème prosaïque, mais pas moins gênant : la perte du précédent travail. Dans la classe de cinquième, un élève a en effet perdu l'intégralité de ses brouillons au moment de la dernière réécriture ce qui a été problématique.

Pour résumer donc, cette expérimentation ayant eu des résultats encourageants mériterait d'être menée à nouveau avec quelques ajouts possibles : mener un véritable travail introductif à un projet long (comme l'étude de brouillons d'écrivains) et un travail conclusif permettrait de faciliter l'analyse réflexive des élèves sur leur travail et sur leurs capacités à améliorer un texte. Pour l'écriture individuelle, il pourrait également être profitable, comme le proposent Marielle Besnard, Marie-Laure Elalouf et Caroline Raulet-Marcel, de laisser une place importante à la collaboration, ne serait-ce que par une lecture bienveillante pour davantage investir l'élève.

CONCLUSION

J'ai réécrit – souvent à plusieurs reprises – chaque mot que j'ai publié. Mes stylos ont survécu à leurs gommes.

Vladimir Nabokov, *Speak, Memory*, 1966.

Au terme de cette étude, nous pouvons revenir sur l'importance de penser l'activité écrite avec les élèves afin que celle-ci ait du sens pour eux et que, leur permettant de s'impliquer, elle soit également un objet d'apprentissage. Rappelons-le, Dominique Bucheton, dans *Refonder l'enseignement de l'écriture,* explique que « l'explosion du numérique prépare la démocratisation des pouvoirs de l'écriture » (Bucheton, 2014, p. 6), il est donc essentiel d'accompagner les élèves dans la démarche scripturale, mais surtout de leur apprendre à avoir une autoréflexivité quant à leur pratique de l'écriture. Et alors qu'aujourd'hui l'écriture est souvent de l'ordre de l'instantané, revenir à un temps long pour décomposer et travailler l'écriture peut s'avérer utile.

Nous nous demandions donc si la réécriture sur un temps long permettait à l'élève d'adopter une attitude réflexive sur son écrit et sur sa pratique scripturale. Pour tâcher de répondre à cette question, nous avons choisi de suivre le devis méthodologique de Pierre Paillé d' « expérimentation-recherche » afin de nourrir nos projets des lectures scientifiques travaillées et de lire ces écrits didactiques à la lumière d'expériences réalisées sur le terrain. Nous avons donc décidé de mener deux projets différents avec deux classes afin de pouvoir également les comparer et étudier les réussites et limites de chacun des deux et la manière dont on aurait pu les améliorer l'un à partir de l'autre. Le projet mené en classe de cinquième était une écriture longue traversant toute la séquence portant sur l'étude de *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier. Il s'agissait donc d'écrire un journal de bord individuellement et en sollicitant l'oeuvre lue. Le projet en classe de quatrième était un projet collectif cette fois mené dans le cadre de la participation à un concours d'écriture : il s'agissait pour les élèves d'élaborer ensemble (en passant par différentes phases de travail) une suite de texte courte.

Les résultats de cette expérimentation ont été fort intéressants, ils ont montré qu'effectivement l'écriture longue pouvait inciter l'élève à revoir sa pratique de la langue, de la construction d'un texte notamment puisque c'est un projet qui nécessite un investissement psychoaffectif, mais ont toutefois révélé quelques failles, notamment une absence de systématisation du raisonnement sur la langue et une propension à la reprise des brouillons. Nous nous sommes donc interrogés sur un possible obstacle épistémologique dans l'activité de réécriture qui reposerait entre autres sur les implicites de cette notion qui mériteraient d'être travaillés longuement pour être levés. Aussi, au

terme de ce raisonnement, nous en avons conclu que ces quelques limites offraient des pistes de construction d'un nouveau projet intéressantes. Il s'agirait donc de garder l'écriture menée sur un « axe longitudinal » (Bucheton, 2014, p.37) qui a été faste pour de nombreux élèves, mais de soulever cet obstacle épistémologique en commençant la séquence par un travail permettant d'élucider la notion de réécriture et prévoir un temps conclusif où les élèves pourraient revenir eux-même sur les transformations qu'ils ont données à leur texte. Finalement, et ce qui explique peut-être des résultats assez différents, nous pourrions choisir de ne pas faire de cette activité d'écriture une activité solitaire, mais au contraire, la penser collective ou proposant au moins des temps de partage avec un panel de lecteurs et de possibles commentateurs du texte afin de voir que l'écriture est une pratique évolutive et ouverte, qu'elle gagne à être enrichie par les lectures et les apports extérieurs.

BIBLIOGRAPHIE

- **Documents officiels**

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2018), Programme cycle 2, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale,* n°30 du 26 juillet 2018. Paris : MEN.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2018), Programme cycle 3, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale,* n°30 du 26 juillet 2018. Paris : MEN.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2018), Programme cycle 4, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale,* n°30 du 26 juillet 2018. Paris : MEN.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2016). Réécrire : principes et tactiques. *Ressources d'accompagnement du programme de français : enseigner l'écriture au cycle 3.* ÉDUSCOL, *in* https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/10/3/18_RA_C3_Francais_Ecriture_REECRIRE_591103.pdf

- **Ouvrages**

- BORÉ, C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire.* Paris : L'Harmattan.
- BUCHETON, D. (1995). *Écriture Réécritures, Récits d'adolescents*, Paris : Peter Lang.
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J-C. (2002). *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves.* Paris : Delagrave & CRDP de Versailles.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture.* Paris : Retz.
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs.* Paris : Presses universitaires de France.

- GRÉSILLON, A. (1994). *Éléments de critique génétique.* Paris : Presses Universitaires de France.

- GROUPE EVA. (1991). Évaluer les écrits à l'école élémentaire. Paris : Hachette Éducation et INRP.

- LE GOFF, F. & LARRIVÉ, V. (2018), *Le Temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception,* Grenoble : UGA Éditions.

- MEIRIEU, P. (2004), *Entre le dire et le faire : Faire l'École, Faire la classe,* Tome 2. Paris : ESF.

- PENNAC, D. (2007), *Chagrin d'école,* Paris : Gallimard.

- **Chapitre dans un livre collectif**

- REUTER, Y. (1996). « De la rédaction à une dialectique de l'écriture ? », In C. Barré-de Miniac (Eds), *Vers une didactique de l'écriture*, Paris : De Boeck. pp. 51-70.

- **Articles d'un périodique**

- BESNARD, M, ELALOUF, M-L. (2018), « (ré)apprendre à lire des textes de jeunes scripteurs », *Le français aujourd'hui,* Vol. 203, pp. 73-86.

- BESSONNAT, D, (2000), « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques,* Vol. 106, pp. 5-22.

- BUCHETON, D, CHABANNE, J-C. (2000), « les écrits intermédiaires », *La lettre DFLM,* Vol. 26 : Villeneuve d'Ascq, pp. 23-27.

- BUCHETON, D, CHABANNE, J-C. (2002), « les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluations correspondantes », *Écrire en ZEP, un autre regard sur les élèves.* Chapitre 2. Paris : Delagrave & CRDP de Versailles

- CHEVALIER, A. (1989), « "Narration de recherche" en classe de quatrième : influence sur les stratégies et la motivation des élèves », in *Actes de la 41e rencontre CIAE.*

- DEZUTTER, O. (2015). « BUCHETON Dominique (dir.). Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée », *Revue française de pédagogie*, Vol. 190. pp. 127-129.

- DOQUET, C. (2009). « Écrits intermédiaires, écritures intermittentes, carnets, notes, bribes de science », in *Langage et Société,* Vol. 127, *Écritures scientifiques, carnets, ébauche.*

- HALTÉ, J-F. (1981). « Pour changer l'écrire. », *Pratiques,* Vol. 29. pp. 23-46.

- HALTÉ, J-F. (1989). « Savoir écrire — savoir faire. », *Pratiques,* Vol. 61. pp. 3-28.

- LE GOFF, F. (2008). « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention », *Recherches et travaux*, Vol. 73. pp. 19-34.

- MASSERON, C. (2008). « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? », *Pratiques*, Vol. 137-138, pp. 79-96.

- PAILLÉ, P. (2007), « La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires », *Recherches Qualitatives,* Vol. 27. pp. 133-151.

- RAULET-MARCEL, C. (2018). « Écrire ensemble : un défi au service de la construction d'une posture auctoriale. », *Le Français Aujourd'hui,* Vol. 202, pp. 53-64.

ANNEXES

I . Projets menés

Annexe 1. Étapes et consignes du projet de réécriture avec les cinquièmes.

Annexe 2. Étapes du travail d'écrit long collaboratif avec les quatrièmes.

II. Fiche d'aide pour l'écrit long

Annexe 3. Fiche coup de pouce construite à partir de l'oeuvre intégrale.

III. Copies des écrits longs individuels (le cas des cinquièmes)

Annexe 4. Écrit de D.

Annexe 5. Écrit de R.

Annexe 6. Écrit de K.

Annexe 7. Écrit de C.

Annexe 8. Écrit de M.

Annexe 9. Écrit de L.

IV. Copies des écrits longs collectifs (le cas des quatrièmes)

Annexe 10. Écrit du groupe 1

Annexe 11. Écrit du groupe 2

Annexe 12. Écrit du groupe 3

Annexe 13. Écrit du groupe 4

Annexe 14. Écrit du groupe 5

Annexe 15. Première version collective

Annexe 16. Version du concours

V. Retours sur les écrits longs individuels (le cas des cinquièmes)

Annexe 17. Graphiques 1, 2, 3 et 4.

VI. Retours sur les écrits longs collectifs (le cas des quatrièmes)

Annexe 18. Graphique 1.

I . Projets Menés

Annexe 1 : Étapes et consignes du projet de réécriture avec les cinquièmes :

Consigne : « Écriture d'un journal de bord. Vous effectuez un voyage en mer quand tout à coup, une catastrophe survient. Vous échouez sur une île déserte et commencez à raconter votre naufrage puis votre vie sur l'île dans un carnet sauvé des flots. »

Première séance d'écriture : Raconter le naufrage.
Consigne : « Vous effectuez un voyage en mer quand tout à coup, une catastrophe survient ! Racontez votre trajet en mer dans un premier paragraphe puis la catastrophe qui provoque le naufrage de votre bateau dans un second paragraphe. »

Deuxième séance d'écriture : Décrivez l'île sur laquelle vous êtes arrivés.
Consigne réécriture (15 premières minutes du cours) : Étoffez votre récit de voyage en mer avec trois mots de vocabulaire marin. (Cf. Fiche). Commencez votre récit par un complément circonstanciel.
Consigne d'écriture : Décrivez l'île sur laquelle vous êtes arrivés. Coup de pouce : n'hésitez pas à consulter la description de l'île de Robinson (cf. texte lu).

Troisième séance d'écriture. Une île civilisée.
Quart d'heure réécriture : étude de brouillons d'écrivains.
Consigne d'écriture : Comme Robinson, créez vous aussi cinq règles que vous souhaitez imposer sur votre île. (À partir de la lecture des chapitres 7 et 8)

Quatrième séance d'écriture : Écrire la rencontre de l'autre.
Consigne d'écriture : Un autre personnage arrive sur votre île : racontez comment et décrivez-le.

Cinquième séance d'écriture : le portait araucan.
Consigne de réécriture : ajoutez cinq adjectifs épithètes, deux compléments du nom et une proposition subordonnée relative à la description du nouvel arrivant sur l'île.
Consigne de réécriture : Imaginez à votre tour un portrait araucan !

Dernière séance : La consigne était proposée de nouveau avec la grille d'évaluation.

Annexe 2 : Étapes du travail d'écrit long collaboratif

Étape 1 : Analyse du texte.

Étape 2 : Individuellement et sous la forme souhaitée, les élèves ont dû imaginer ce qui se passerait pour le protagoniste. (Annexes)

Étape 3 : Les élèves se sont mis par groupes de 4, ont sélectionné une idée qu'ils ont ensuite rédigée sous forme de scénario.

Étape 4 : Présentation de chaque scénario à l'ensemble de la classe puis vote.

Étape 5 : Élaboration d'un scénario commun à partir du scénario sélectionné.

Étape 6 : Les élèves se sont répartis en 5 groupes qui avaient pour mission de rédiger une partie du scénario.

Étape 7 : Assemblage des textes.

Étape 8 : Modification

Étape 9 : Correction

Étape 10 : écriture collective de la toute fin.

Étape 11 : Travail de coupe pour respecter la consigne des 3000 caractères

Étape 12 : Relecture finale

II. Fiche d'aide pour l'écrit long

Annexe 3 : Fiche coup de pouce construite à partir de l'oeuvre intégrale.

Coup de pouce pour la rédaction du carnet de bord

Voici quelques extraits issus de *Vendredi ou la vie sauvage* pour te donner des exemples de la manière dont Michel Tournier écrit les différents passages que tu peux ajouter à ton récit :

- **Une description d'un lieu :**

La plage était jonchée de poissons morts, de coquillages brisés et d'algues noires. Une falaise rocheuse s'avançait dans la mer et se prolongeait par une chaîne de récifs. C'était là que se dressait la silhouette de La Virginie.

- **les cinq règles :**

Article 1er : Robinson Crusoé [...] est nommé gouverneur de l'île de Speranza[...] En cette qualité il a tous pouvoirs pour légiférer sur l'ensemble du territoire insulaire et de ses eaux territoriales.
Article 2 : Les habitants de l'île sont tenus de penser à haute voix.
Article 3 : Le vendredi est jeûné.
Article 4 : Le dimanche est chômé. À dix-neuf heures, le samedi, tout travail doit cesser dans l'île [...]
Article 5 : Seul le gouverneur est autorisé à fumer la pipe. Mais seulement une fois par semaine, le dimanche après-midi après le déjeuner.

- **Une description d'un étranger qui arrive sur l'île déserte** (pense bien à utiliser un code couleur pour signaler les adjectifs épithètes (en vert), la proposition subordonnée relative (en rouge), et le complément du nom (en bleu)) :

Vendredi est un homme ***mince*** *(adjectif épithète)* ***qui a une silhouette athlétique*** *(proposition subordonnée relative)* *et un corps* ***de coureur*** *(complément du nom).*

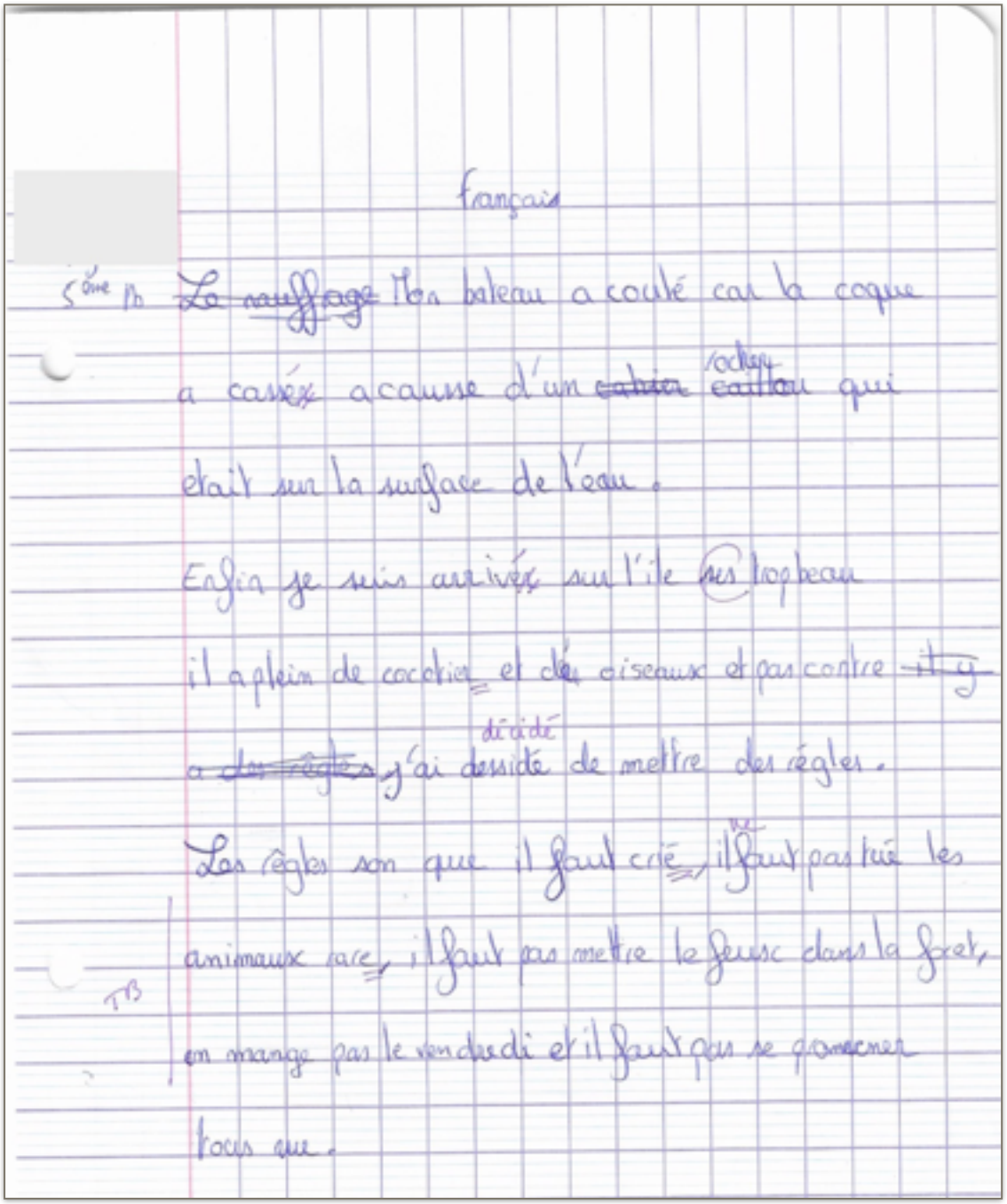
- **Portrait araucan :**

- C'est une mère qui te berce, c'est un cuisinier qui sale ta soupe, c'est une armée de soldats qui te retient prisonnier, c'est une grosse bête qui se fâche, hurle et trépigne quand il fait du vent, c'est une peau de serpent aux mille écailles qui miroitent au soleil. Qu'est-ce que c'est ?"

- C'est l'Océan ! »

III. Copies des Écrits longs individuels (le cas des cinquièmes)

Annexe 4. a. Première version de la copie de D.



Français

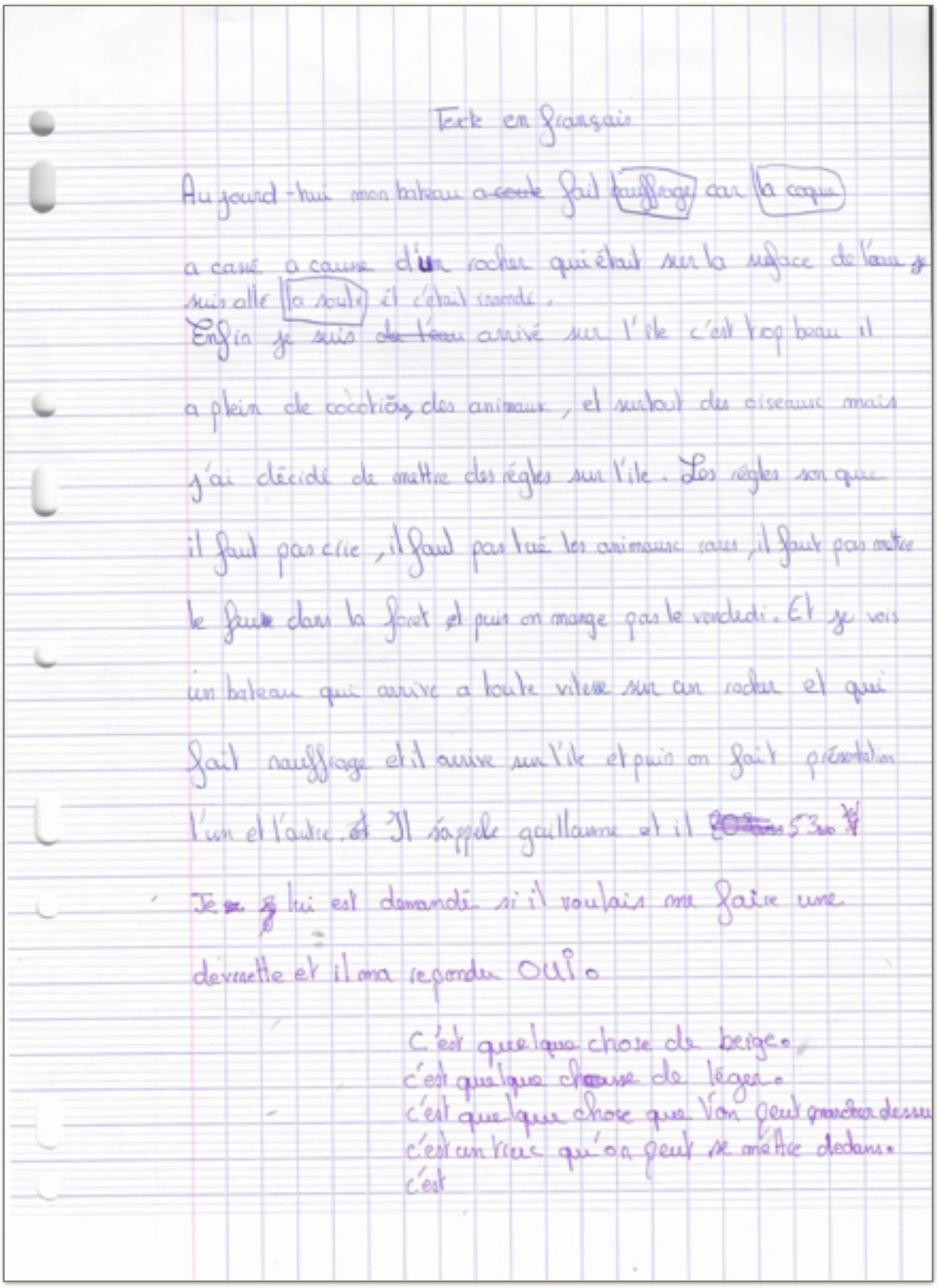
5ème B Le naufrage Mon bateau a coulé car la coque a casée a cause d'un ~~caisse~~ rocher ~~caillou~~ qui était sur la surface de l'eau.

Enfin je suis arrivée sur l'île mes bagages il a plein de cocotier et des oiseaux et pas contre ~~il y a des règles~~ j'ai décidé ~~dessidé~~ de mettre des règles.

Les règles son que il faut crié, il faut pas tué les animaux rare, il faut pas mettre le feu dans la forêt, on mange pas le vendredi et il faut pas se promener tous nue.

TB

Annexe 4. b. Deuxième version de la copie de D.

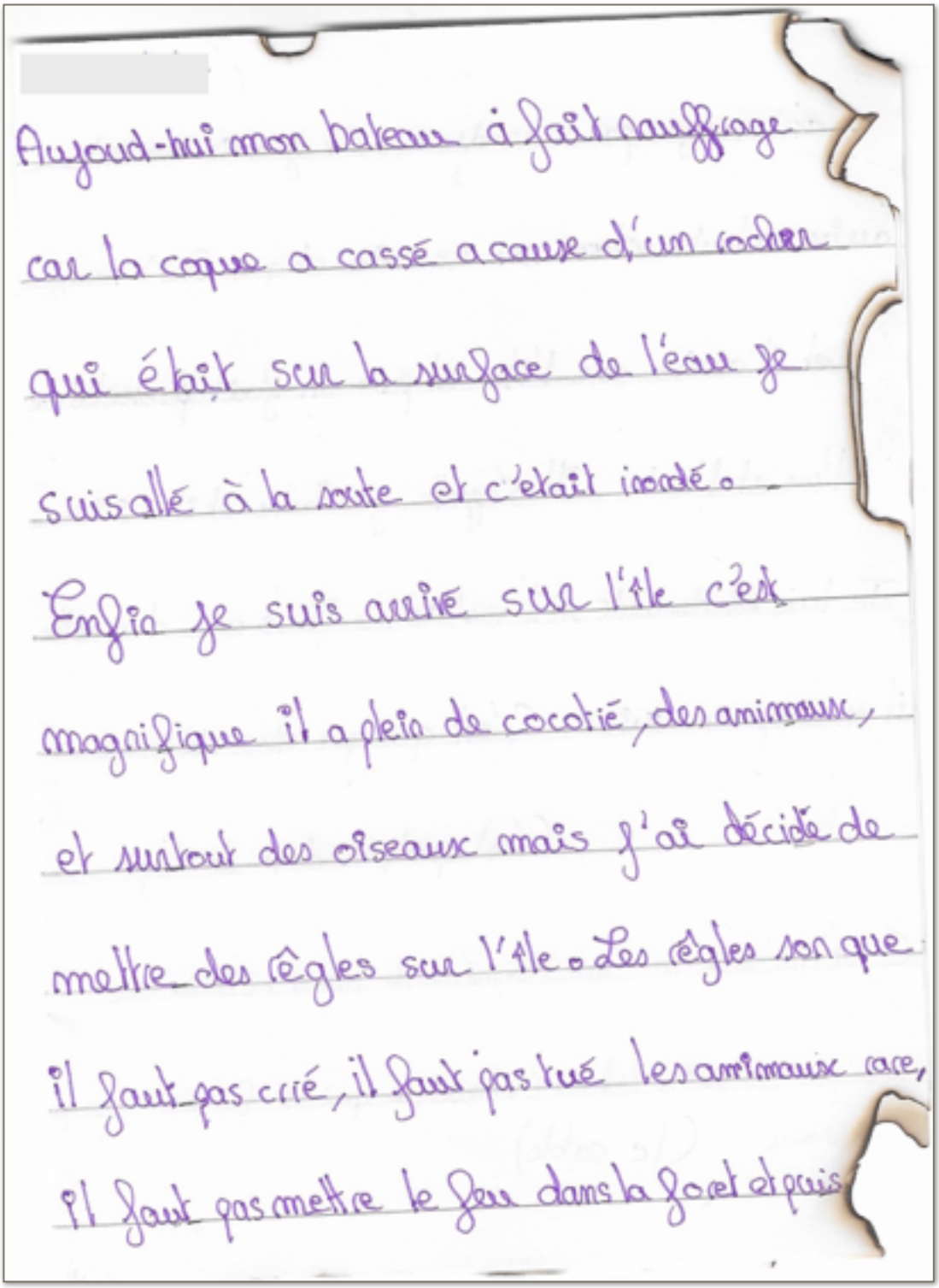


Texte en français

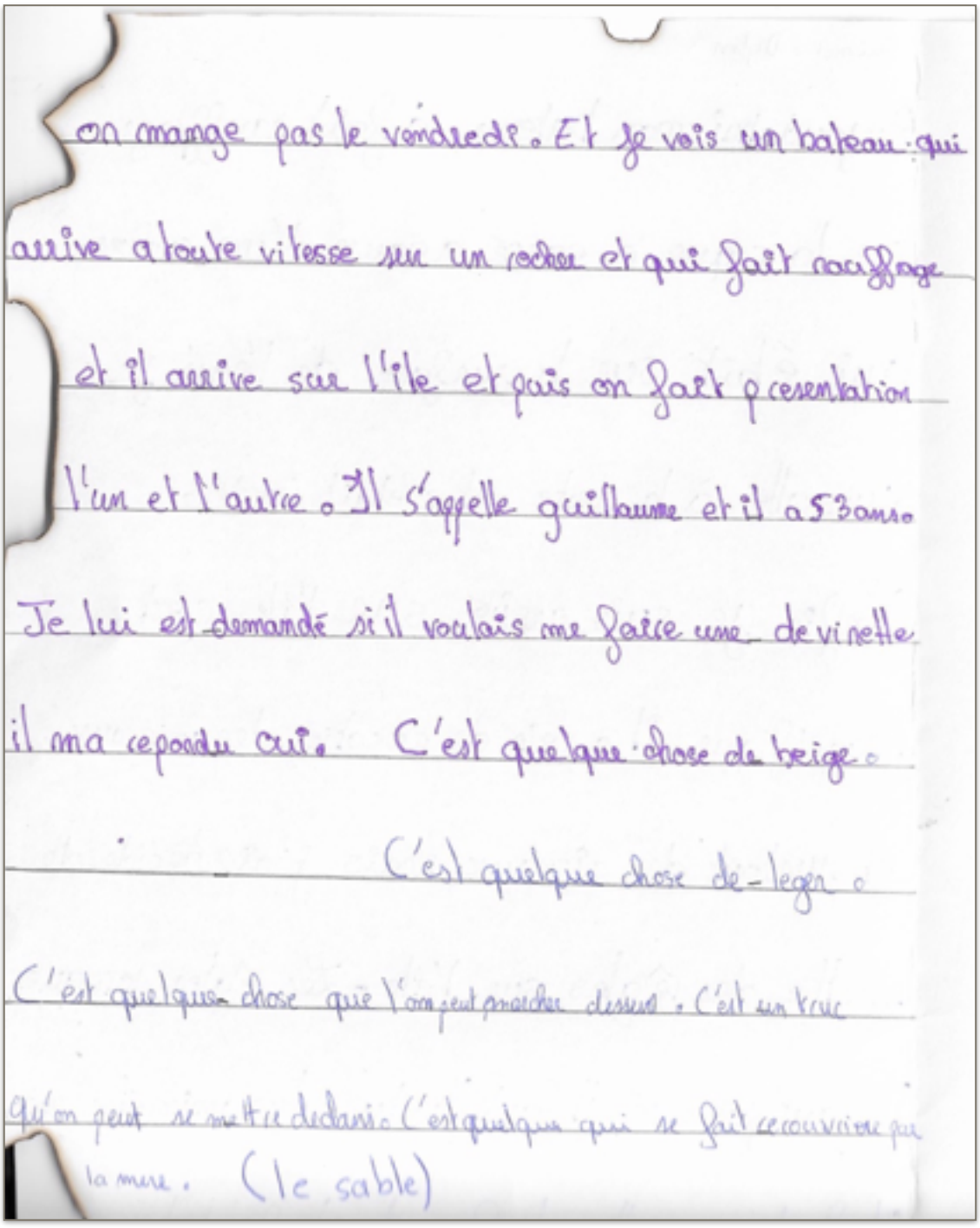
Aujourd-hui mon bateau a fait naufrage car la coque a casé a cause d'un rocher qui était sur la surface de l'eau je suis allé la route et c'était incendié.
Enfin je suis arrivé sur l'île c'est trop beau il a plein de coccinelles des animaux, et surtout des oiseaux mais j'ai décidé de mettre des règles sur l'île. Les règles son que il faut pas crie, il faut pas tué les animaux rares, il faut pas mettre le feu dans la forêt et puis on mange pas le vendredi. Et je vois un bateau qui arrive a toute vitesse sur un rocher et qui fait naufrage et il arrive sur l'île et puis on fait présentation l'un et l'autre. Il s'appele gaillaume et il [illegible] 53 ans
Je lui est demandé si il voulais me faire une demeure et il ma repondu oui.

C'est quelque chose de beige.
c'est quelque chause de léger.
c'est quelque chose que l'on peut marcher dessu
c'est un lieu qu'on peut se mettre dedans.
c'est

Annexe 4. c. Version finale de la copie de D.

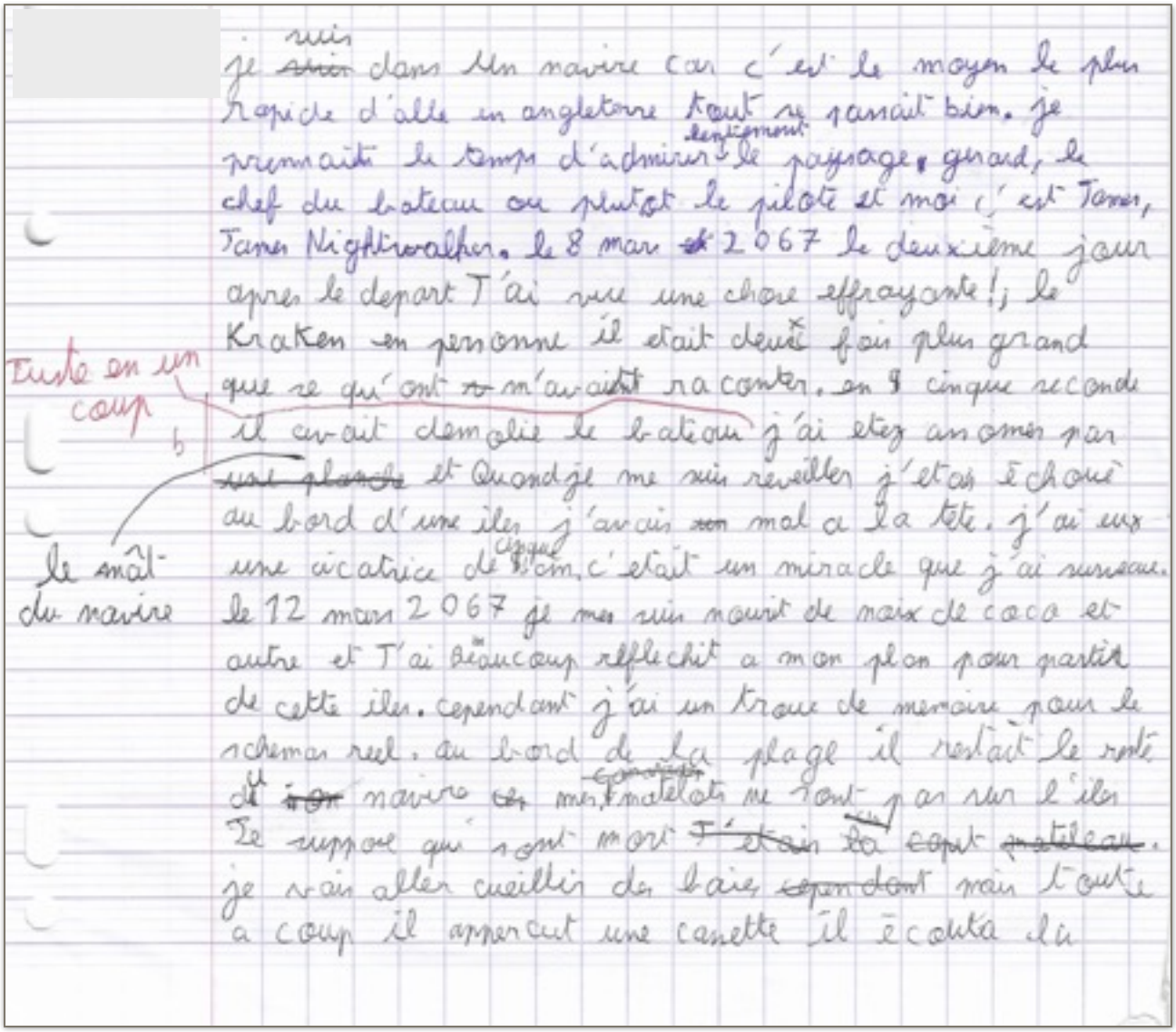


Aujourd-hui mon bateau à fait naufrage
car la coque a cassé a cause d'un rocher
qui était sur la surface de l'eau je
suis allé à la soute et c'était inondé.
Enfin je suis arrivé sur l'île c'est
magnifique il a plein de cocotié, des animaux,
et surtout des oiseaux mais j'ai décidé de
mettre des règles sur l'île. Les règles son que
il faut pas crié, il faut pas tué les animaux car,
il faut pas mettre le feu dans la foret et puis



on mange pas le vendredi. Et je vois un bateau qui arrive à toute vitesse sur un rocher et qui fait naufrage et il arrive sur l'île et puis on fait présentation l'un et l'autre. Il s'appelle guillaume et il a 53 ans. Je lui est demandé si il voulais me faire une devinette il ma répondu oui. C'est quelque chose de beige. C'est quelque chose de léger. C'est quelque chose que l'on peut marcher dessus. C'est un truc qu'on peut se mettre dedans. C'est quelque qui se fait recouvrir par la mere. (le sable)

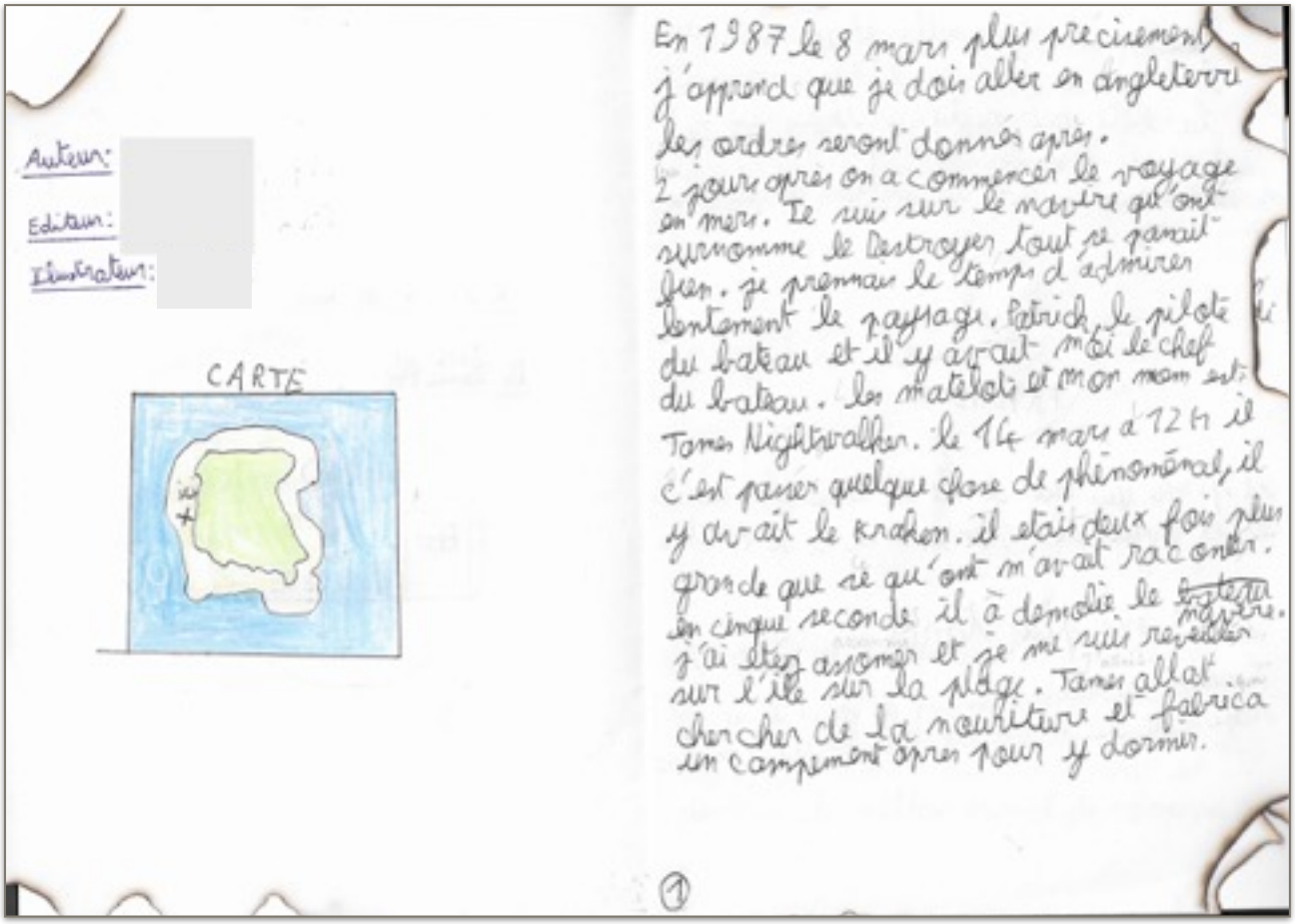
Annexe 5. a. Première version de l'écrit de R.


je suis dans un navire car c'est le moyen le plus rapide d'aller en angleterre tout se passait bien. je prenais le temps d'admirer lentement le paysage. gérard, le chef du bateau ou plutôt le pilote et moi c'est Tanos, Tanos Nightwalker. le 8 mars 2067 le deuxième jour après le départ j'ai vue une chose effrayante !; le Kraken en personne il était deux fois plus grand que ce qu'ont m'avaient raconter. en 5 cinque seconde il avait démolie le bateau j'ai été assomer par et Quand je me suis réveiller j'étais échoué au bord d'une île j'avais mal a la tête. j'ai eux une cicatrice de 10cm. c'était un miracle que j'ai survecu. le 12 mars 2067 je me suis nourit de noix de coco et autre et j'ai beaucoup réfléchit a mon plan pour partir de cette île. cependant j'ai un trou de mémoire pour le scénario réel. au bord de la plage il restait le reste de navire et mes matelots ne sont pas sur l'île Je suppose qu'ils sont mort j'étais la coque du bateau. je vais aller cueillir des baies cependant vais l'ouïe a coup il apperçut une canette il écouta la

Toute en un coup

le mât du navire

Annexe 5. b. Version finale de l'écrit de R.



Auteur: [redacted]

Editeur: [redacted]

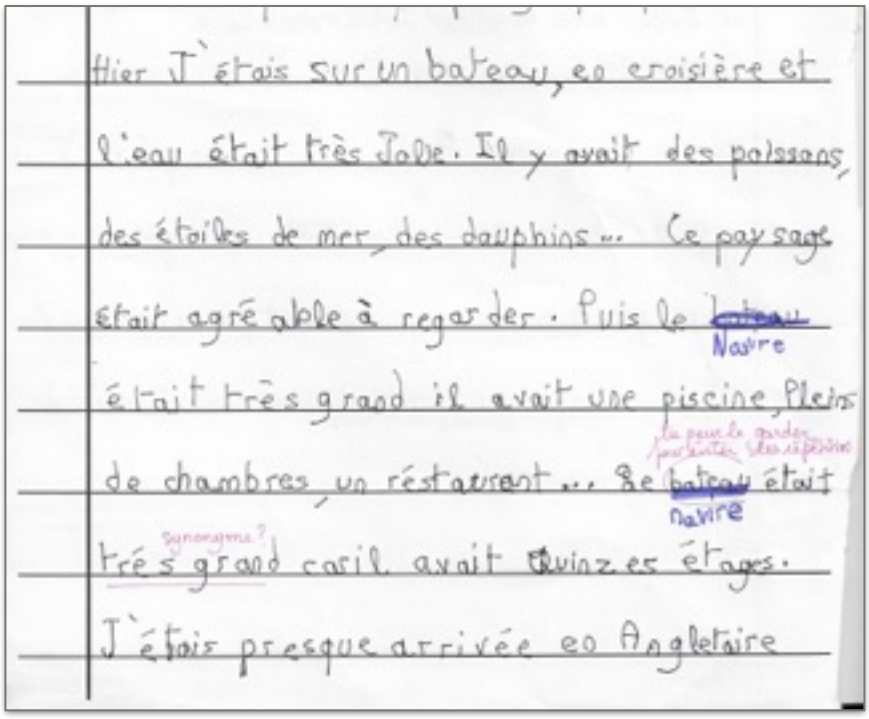
Illustrateur: [redacted]

CARTE

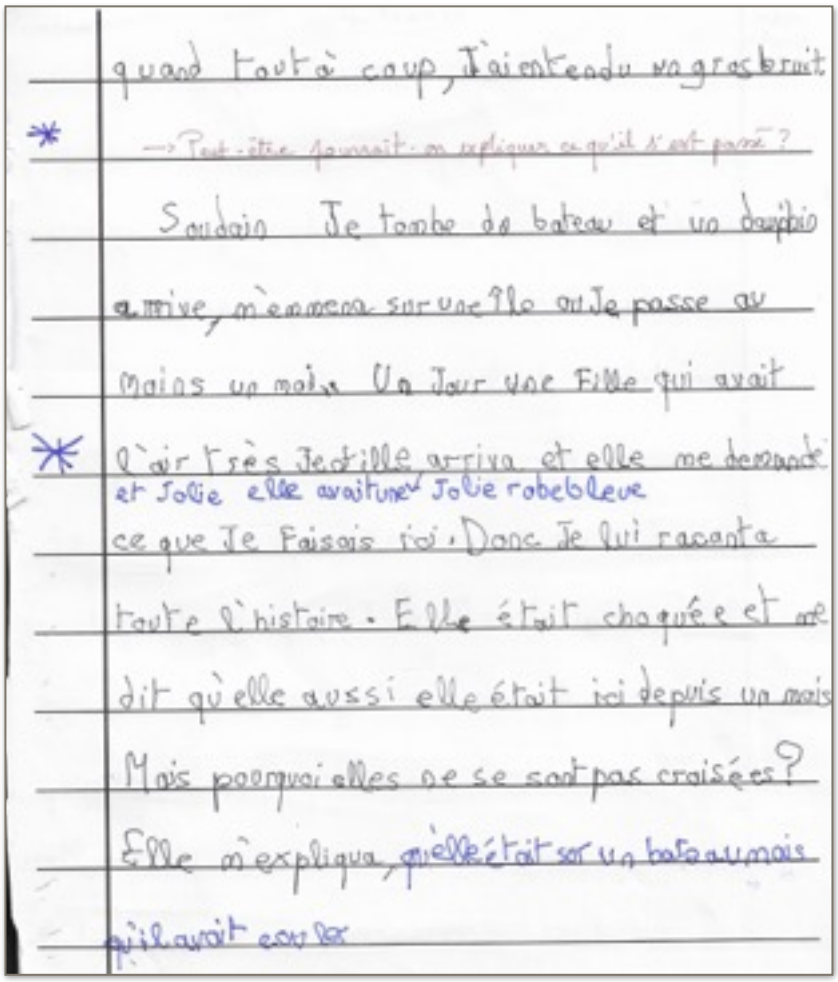
En 1987 le 8 mars plus précisément j'apprend que je doit aller en angleterre les ordres seront donnés après.
2 jours après on a commencer le voyage en mer. Je suis sur le navire qu'ont surnomme le Destroyer tout se passait bien. je prenais le temps d'admirer lentement le paysage. Patrick le pilote du bateau et il y avait moi le chef du bateau. les matelots et on or nom est: Tomas Nightwalker. le 14 mars à 12 h il c'est passer quelque chose de phénoménal, il y avait le Kraken. il était deux fois plus grande que ce qu'ont m'avait raconter. en cinque seconde il a dévorée le ~~bateau~~ navire. j'ai été assomer et je me suis réveiller sur l'île sur la plage. Tomas allait chercher de la nourriture et fabrica un campement après pour y dormir.

1

Annexe 6. a. Première version de l'écrit de K.



Hier J'étais sur un bateau, en croisière et l'eau était très Jolie. Il y avait des poissons, des étoiles de mer, des dauphins... Ce paysage était agréable à regarder. Puis le ~~bateau~~ Navire était très grand il avait une piscine, pleins de chambres, un réstaurant... Le ~~bateau~~ navire était très grand car il avait Quinze étages. J'étais presque arrivée en Angleterre

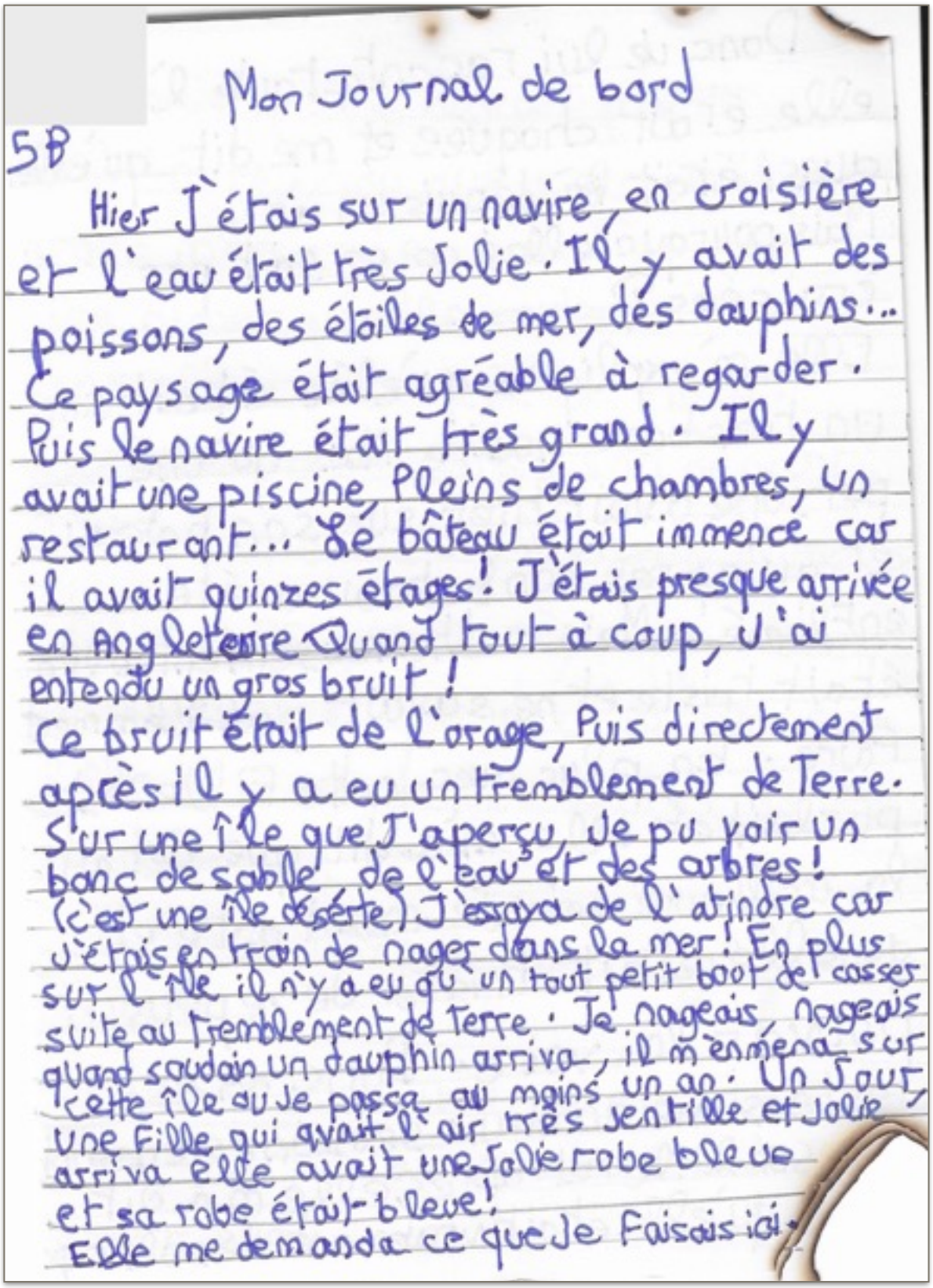


quand tout à coup, J'ai entendu un gros bruit

* → Peut-être pourrait-on expliquer ce qu'il s'est passé ?

Soudain Je tombe du bateau et un dauphin arrive, m'emmena sur une île où Je passe au moins un mois. Un Jour une Fille qui avait l'air très Jentille arriva et elle me demande
* et Jolie elle avait une Jolie robe bleue
ce que Je faisais ici. Donc Je lui racontai toute l'histoire. Elle était choquée et me dit qu'elle aussi elle était ici depuis un mois. Mais pourquoi elles ne se sont pas croisées? Elle m'expliqua qu'elle était sur un bateau mais qu'il avait couler

Annexe 6. b. Version finale de l'écrit de K.



Mon Journal de bord

5B

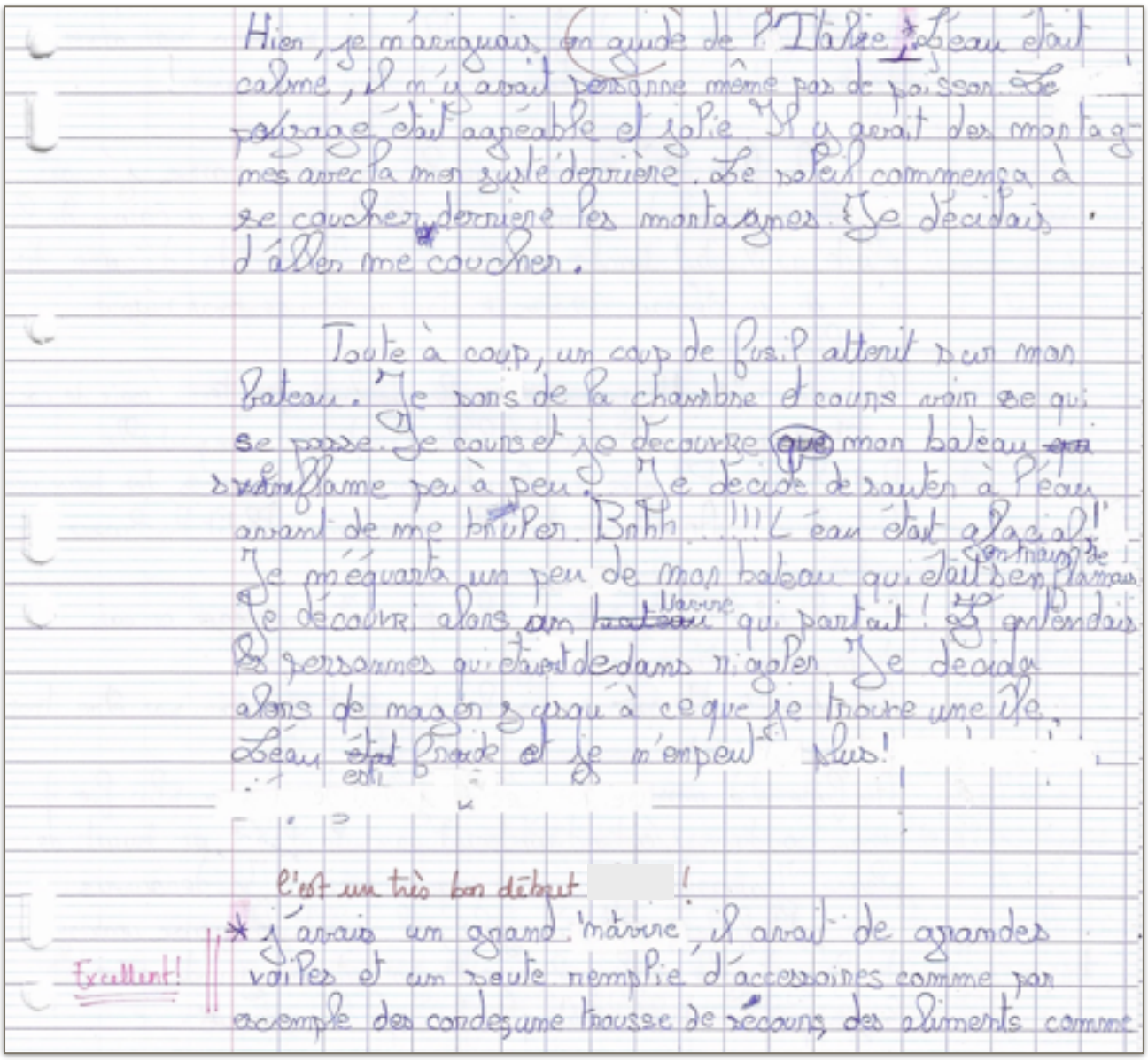
Hier J'étais sur un navire, en croisière et l'eau était très Jolie. Il y avait des poissons, des étoiles de mer, des dauphins... Ce paysage était agréable à regarder. Puis le navire était très grand. Il y avait une piscine, Pleins de chambres, un restaurant... Le bâteau était immence car il avait quinzes étages! J'étais presque arrivée en Angleterre Quand tout à coup, j'ai entendu un gros bruit!
Ce bruit était de l'orage, Puis directement après il y a eu un tremblement de Terre. Sur une île que J'aperçu, je pu voir un banc de sable de l'eau et des arbres! (c'est une île déserte) J'essaya de l'atindre car j'étais en train de nager dans la mer! En plus sur l'île il n'y a eu qu'un tout petit boot de casser suite au tremblement de terre. Je nageais, nageais quand soudain un dauphin arriva, il m'emmena sur cette île ou je passa au moins un an. Un Jour, une Fille qui avait l'air très jentille et Jolie arriva elle avait une Jolie robe bleue et sa robe était bleue!
Elle me demanda ce que Je Faisais ici.

Donc je lui racontai toute l'histo elle était choquée et me dit qu'elle aussi était là depuis un an.
Mais pourquoi elles ne se sont pas croisées ?
Elle m'expliqua qu'elle était sur un très beau navire Mais qu'une personne avait tirer sur son bateau et qu'après son bateau a été enflamé. Mais malheureusement elle était triste et ne savait pas comment Faire. En plus avec cette Fille ont parlait et elle m'a dit que c'était la meilleure amie de ma tante et qu'elle était triste de ne plus pouvoir la voire. Donc on est restées une ou deux semaines ensemble sur l'île et après, elle m'a dit qu'elle était vraiment désolée

Moi mais qu'elle devait partir.
Je lui ai répondu que ce n'était pas grave même si en vrai j'aurais bien aimer qu'elle reste !
Puis elle repartie à la nage.
Quelques Jours après son départ, J'ai vu une île et il y avait plusieurs chose, J'essaya de m'y approcher en nageant et quand J'arriva sur l'île il y avait des arbres, de la nourriture...
Je décida d'imposer des règles sur l'île !
article n°1 : Si une personne veut venir sur mon île ça sera forcément une Fille.

Article n°2 : Elle n'aura pas le droit de travailler.
Article n°3 : Elle devra manger ce que Je lui donnerai.
Article n°4 : Seulement la personne qu'il y aura sur mon île et moi auront le droit d'y être.
Article n°5 : le samedi soir on se couche tous à 22 heures.

Annexe 7. a. Première version de l'écrit de C.



Hier, je m'arrêtais en guide de P'Tibec. L'eau était calme, il n'y avait personne même pas de poisson. Le paysage était agréable et joli. Il y avait des montagnes avec la mer juste derrière. Le soleil commença à se coucher derrière les montagnes. Je décidais d'aller me coucher.

Toute à coup, un coup de fusil atteint sur mon bateau. Je sors de la chambre et cours voir ce qui se passe. Je cours et je découvre que mon bateau se dégonfle peu à peu. Je décide de sauter à l'eau avant de me noyer. Brrrh !!!! L'eau était glacée ! Je m'éloigne un peu de mon bateau qui fait ses derniers tours de vague. Je découvre alors un bateau qui partait. J'entendais les personnes qui étaient dedans rigoler. Je décide alors de nager jusqu'à ce que je trouve une île. L'eau était froide et je m'épuisais plus !

C'est un très bon début !

* J'avais un grand navire, il avait de grandes voiles et une soute remplie d'accessoires comme par exemple des conserves une trousse de secours des aliments comme

Excellent !

des poissons, des noix de coco...

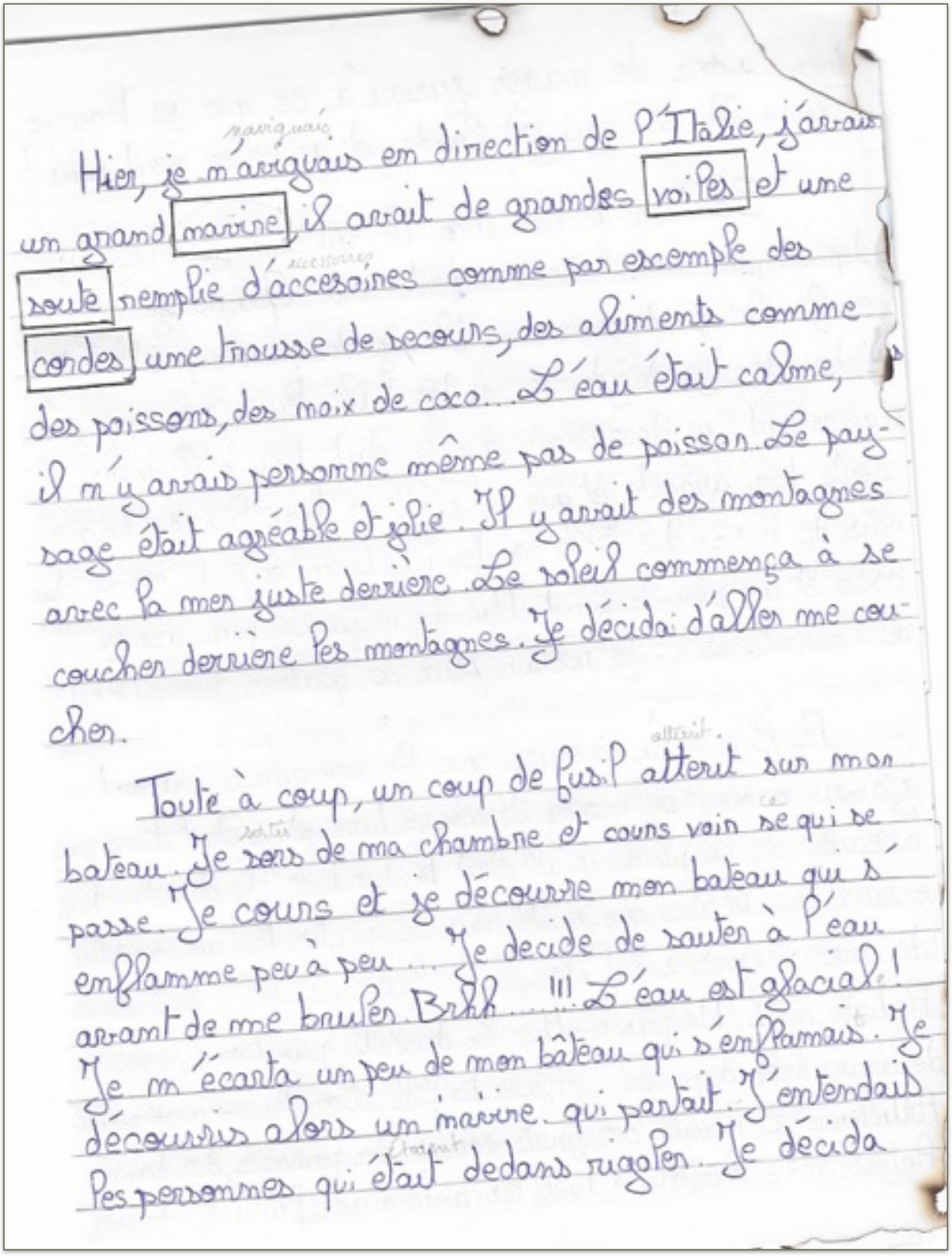
Soudain je vis une île au loin. J'y nageais depuis plus de 2 heures maintenant. Quand je mis mes pieds sur l'île j'y découvrais que s'était une île déserte. Enfin je décida de visiter l'île. Peu à peu que je avançais je découvrais qu'elle était très belle mais cette, très grande et que si j'allais trop loin je risquerai de me perdre. Elle contenai beaucoup de noix de coco et un peu de fruit... Mais je n'aurais pas assez de nourriture si je restais plus de deux semaines quatres

Au fure et à mesure que les semaine passe j'avais moins en moins de nourriture et j'était trempes à cause de la pluie qu'il était tomber ~~~~ t bien. J'y décida d'écrire des règle de je devrais respecter tout au long de mon séjour sur l'île.

Article n°1: Ne pas mettre les déchets par terre (noix de coco, arrête de poisson...) Respecter l'île. Construire une poubelle.
Article n°2: Planter des fruits comme des pommes, des bananes.
Article n°3: Arrêter de tuer les animaux. Plutôt les laisser vivre.
Article n°4: Construire un abri pour être protéger en cas de mauvais temps.
Article n°5: Ne pas se coucher trop tard pour ne pas être trop fatiguer le matin.

Au fure et à mesure que j'écrit j'était de plus en plus bien de moi. Soudain j'entend un bruit dans la forêt, un bruit de pleure. J'y avançais pour voir se qui se passe. J'y découvris une petit fille qui était très pâle, elle avait les yeux marron de pomme et pleins ongles colorés elle portait une grande robe très longue qui lui descendait plus bas que les genoux.

Annexe 7. b. Version finale de l'écrit de C.



Hier, je m'arriguais en direction de l'Italie, j'avais
un grand marine, il avait de grandes voiles et une
soute remplie d'accesoires comme par exemple des
cordes une trousse de secours, des aliments comme
des poissons, des noix de coco... L'eau était calme,
il n'y avais personne même pas de poisson. Le pay-
sage était agréable et jolie. Il y avait des montagnes
avec la mer juste derrière. Le soleil commença à se
coucher derrière les montagnes. Je décida d'aller me cou-
cher.

Toute à coup, un coup de fusil atterit sur mon
bateau. Je sors de ma chambre et cours vain se qui se
passe. Je cours et je découvre mon bateau qui s'
enflamme peu à peu... Je decide de sauter à l'eau
avant de me bruler. Brrr !!! L'eau est glacial!
Je m'écarta un peu de mon bâteau qui s'enflamais. Je
découvris alors un marine qui partait. J'entendais
les personnes qui était dedans rugler. Je décida

alors de manger jusqu'à ce que je trouve une île où l'eau est froide et je n'en peut plus!

Soudain je vis une île au loin. Je mangeais depuis plus de 2 heures maintenant. Quand je mis enfin les pieds sur une île, je découvris qu'elle était déserte. Je decida de visiter l'île. Peu à peu que j'avançait je découvrais quelle était très belle mais conte, trop grande et que si j'allais trop loin je risquerais de me perdre. Elle contenait beaucoup de noix de coco et un peu de fruit. Mais je n'aurais pas assez de nourritures ç; je restais plus de quelques semaine!

Au fure et à mesure que les semaines passent j'avais moins en moins de nourriture et j'était trompé a cause de la pluie qu'il était tombé hier. Je decida d'écrire des règles que je devrais respecter tout au long de mon séjours sur l'île:

Article n°1: Ne pas mettre les déchets par terre (noix de coco, arrête de paisan...) Respecter l'île. Construire une poubelle

Article n°2: Planter des fruits comme des pommes, des bananes

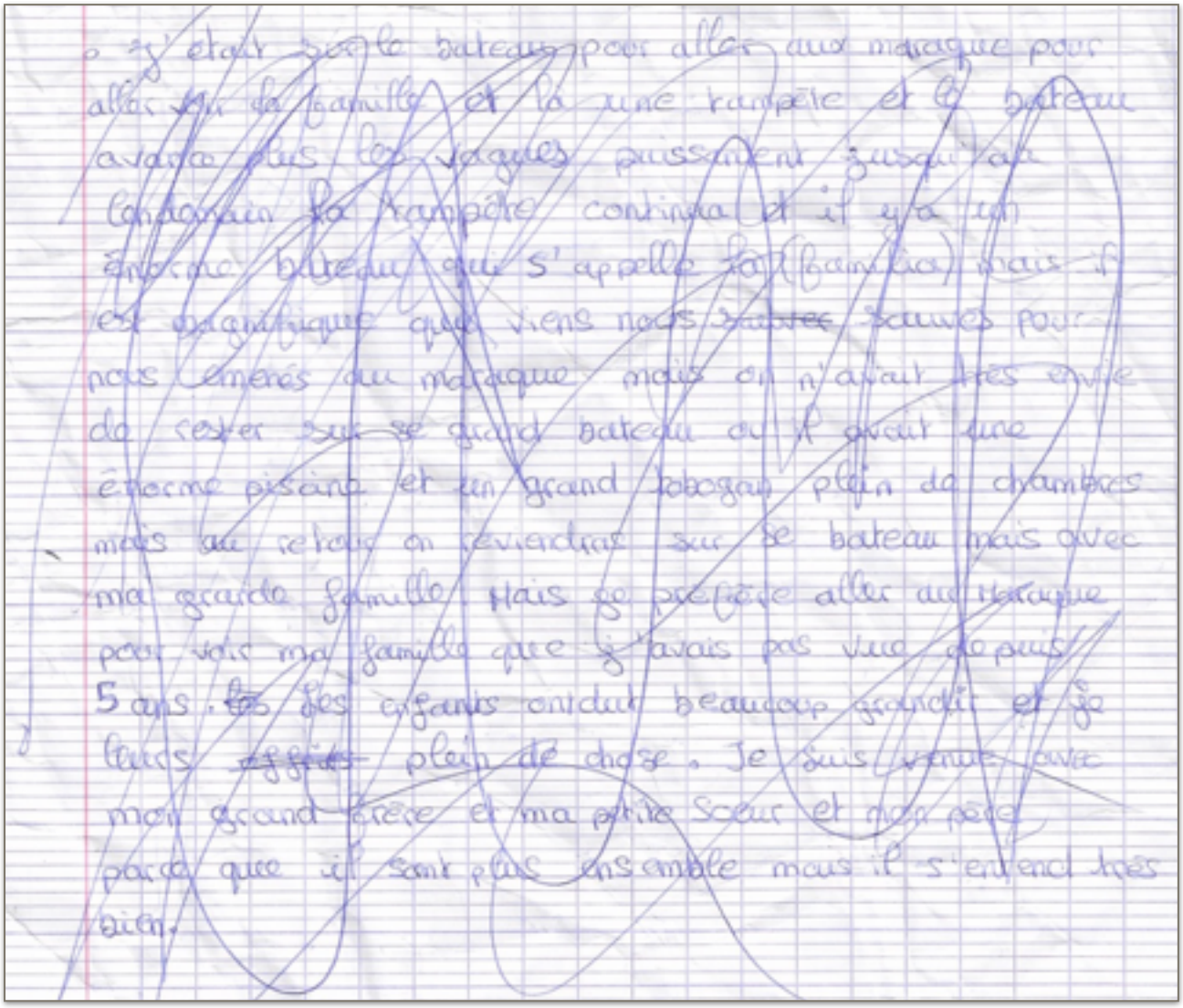
Article n°3: Arrêter de tuer les animaux. Plutôt les laisser vivre.

Article n°4: Construire un abri pour être protégés en cas de mauvais temps.

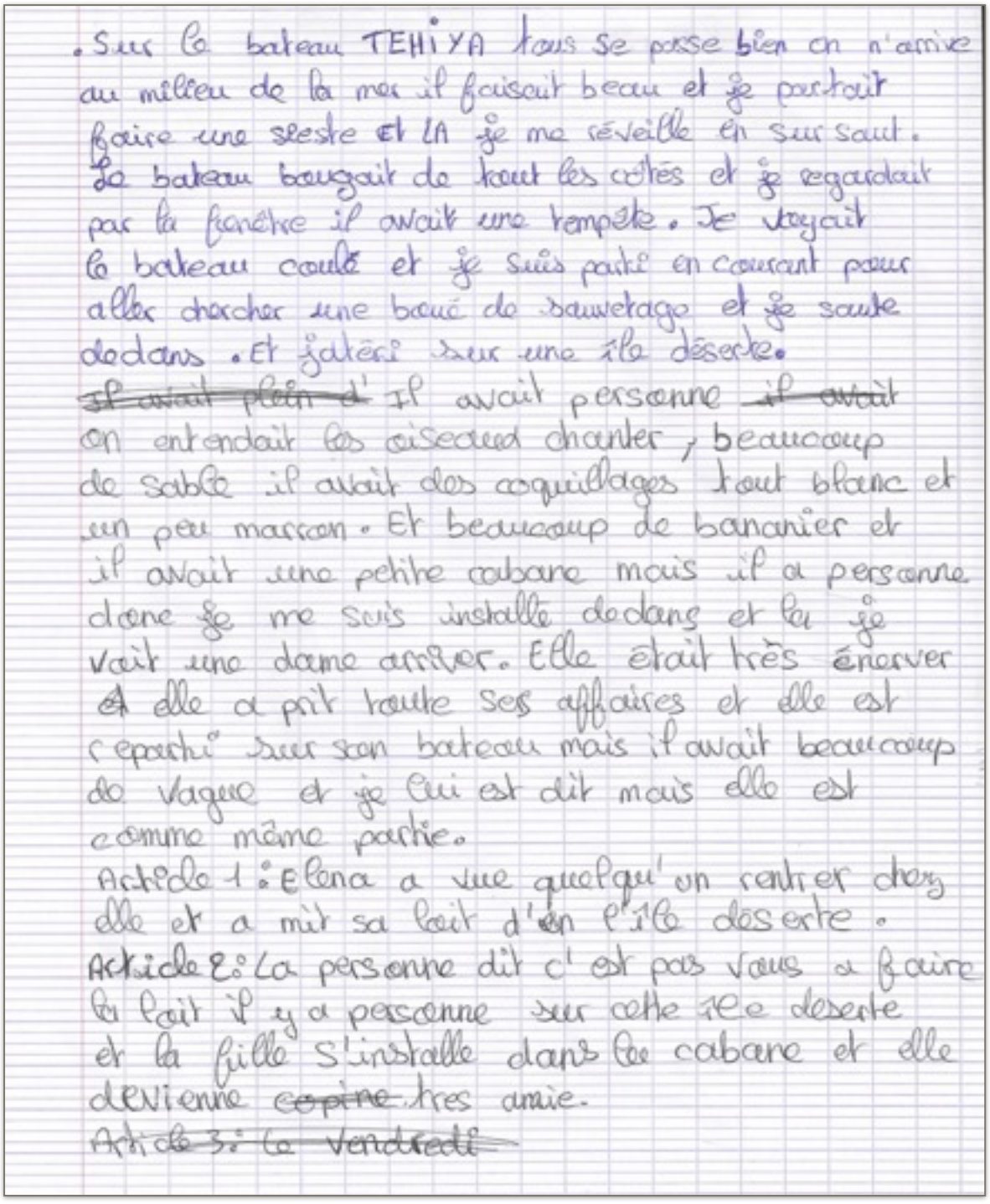
Article n°5: Ne pas se coucher trop tard pour ne pas être trop fatiguer le lendemain.

Au fure et à mesure que j'écrivais j'étais de plus en plus bien de moi. Soudain j'entends un bruit dans la forêt, un bruit de pleure. J'avance pour voir ce qui se passe. Je découvris une petite fille qui était très jolie, elle avait les yeux marrons, de long et elle avait des colonés, elle portait une grande robe très longue qui lui descendait plus bas que les genoux. J'avança un peu plus pour voir de plus près quand soudain son regard se posa sur moi. Elle me regarda longtemps puis elle se remis à pleurer de plus belle! Je décida d'aller la consoler et peut-être avoir quelques explications de son arrivée sur l'île. Je lui pausais de moi. Comment j'étais arrivé sur l'île et depuis combien de temps j'étais ici. Quand soudain elle me parla enfin! Elle m'a dit qu'elle s'appelait Melissa et qu'elle avait 12 ans. Elle allait avoir une petite sœur très bientôt et ces parents étaient

Annexe 8. a. Première version de l'écrit de M. (jetée dans la corbeille)

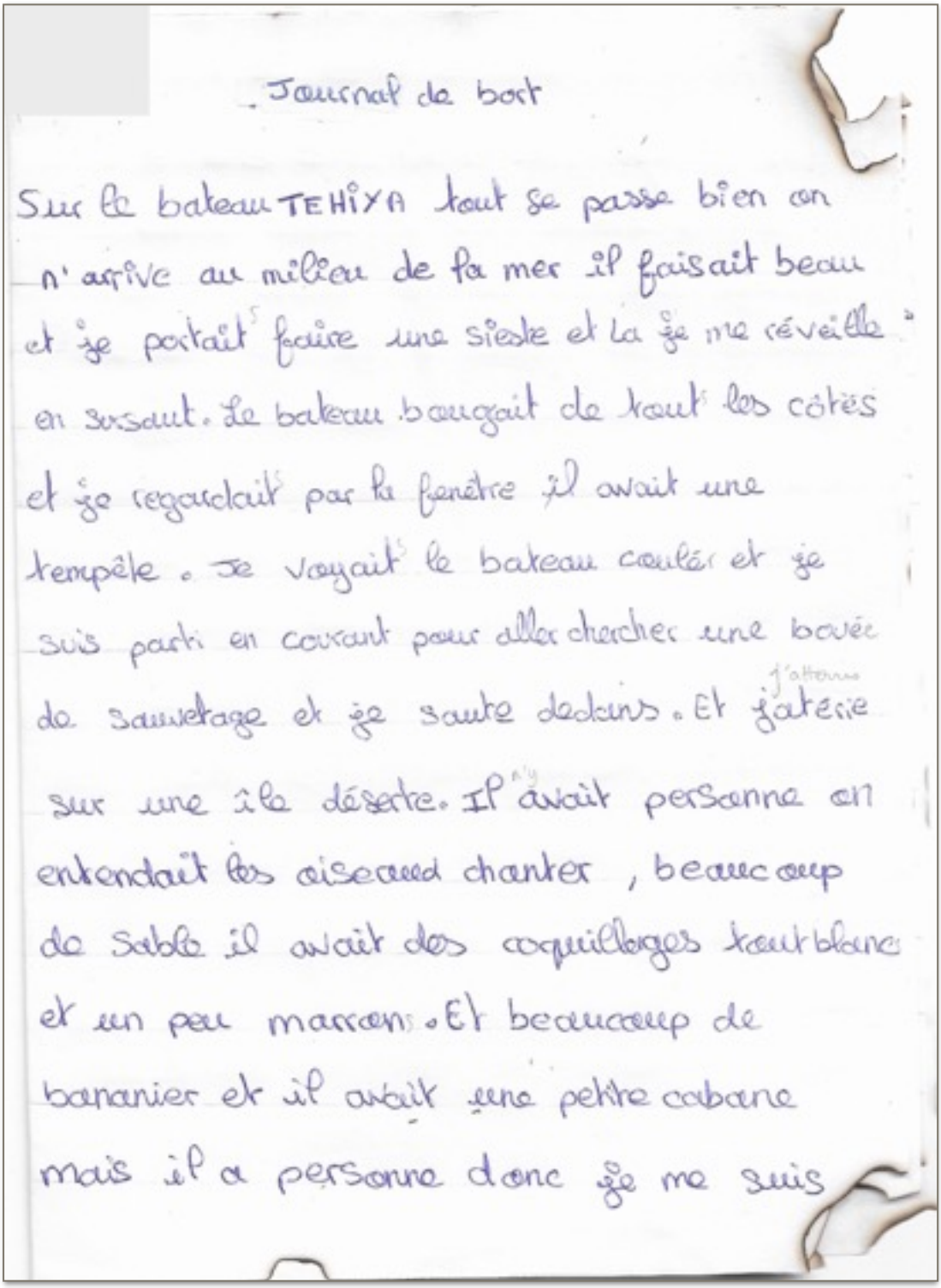


Annexe 8. b. Deuxième version de l'écrit de M.



. Sur le bateau TEHIYA tous se passe bien on n'arrive au milieu de la mer il faisait beau et je partait faire une sieste ET LA je me réveille en sursaut. Le bateau bougait de tout les cotés et je regardait par la fenêtre il avait une tempete. Je voyait le bateau coulé et je suis parti en courant pour aller chercher une bouée de sauvetage et je saute dedans. Et jatéri sur une île déserte.
~~Il avait plein d'~~ Il avait personne ~~il avait~~ on entendait les oiseaux chanter, beaucoup de sable il avait des coquillages tout blanc et un peu marron. Et beaucoup de bananier et il avait une petite cabane mais il a personne donc je me suis installé dedans et là je voit une dame arriver. Elle était très énerver et elle a prit toute ses affaires et elle est repartit sur son bateau mais il avait beaucoup de vague et je lui est dit mais elle est comme même partie.
Article 1: Elena a vue quelqu'un rentrer chez elle et a mit sa toit d'en l'île déserte.
Article 2: La personne dit c'est pas vous a faire la loi il y a personne sur cette île deserte et la fille s'installe dans la cabane et elle devienne ~~copine~~ très amie.
~~Article 3: Le Vendredi~~

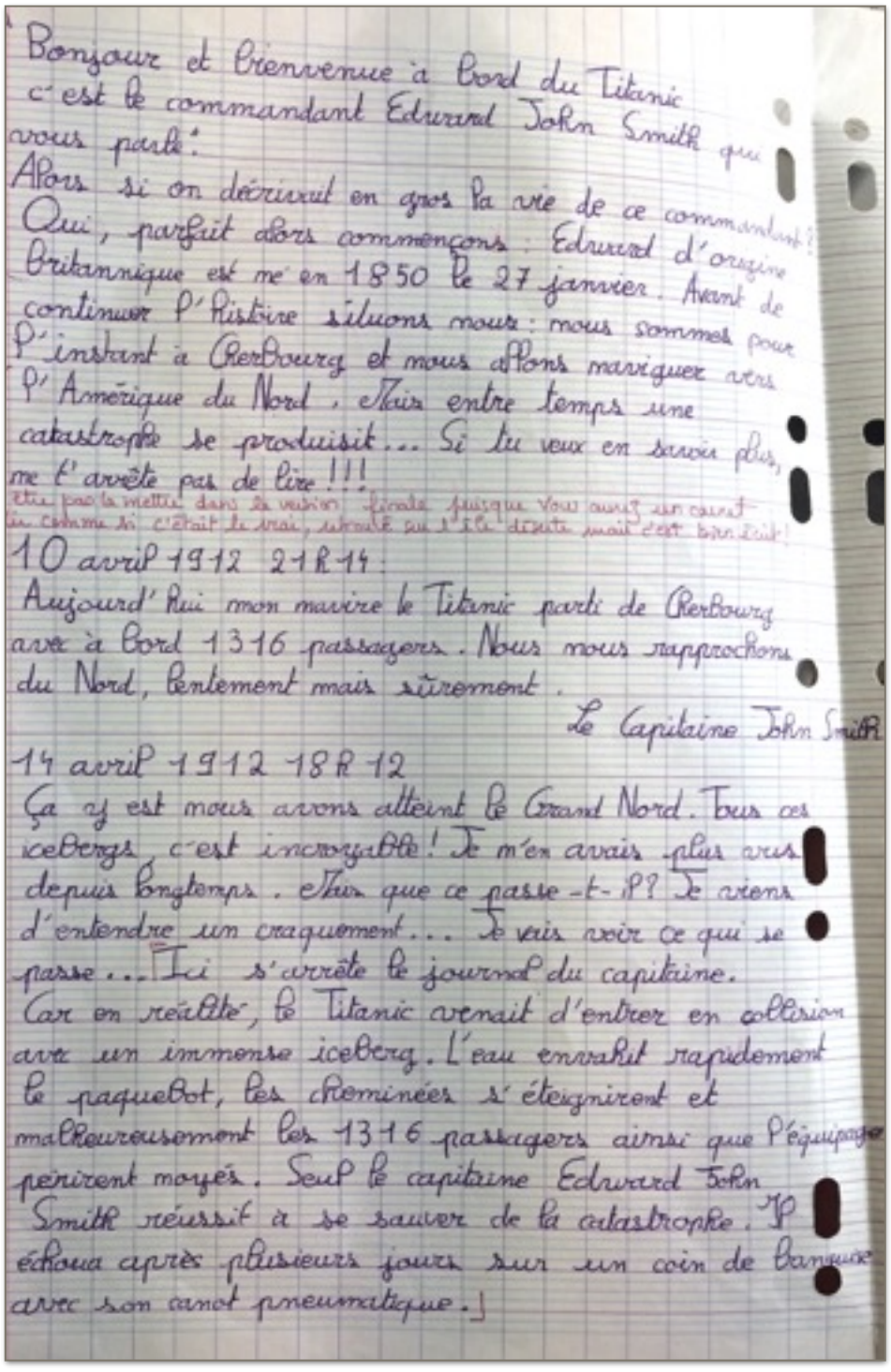
Annexe 8. c. Version finale de l'écrit de M.



Journal de bord

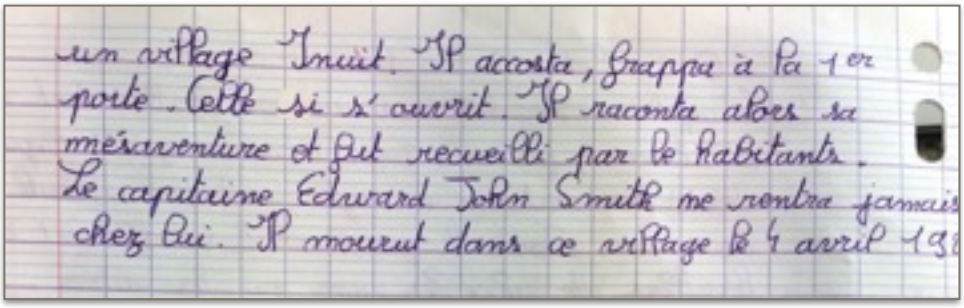
Sur le bateau TEHIXA tout se passe bien on n'arrive au milieu de la mer il faisait beau et je portait faire une sieste et là je me réveille en sursaut. Le bateau bougait de tout les côtés et je regardait par la fenêtre il avait une tempête. Je voyait le bateau couler et je suis parti en courant pour aller chercher une bouée de sauvetage et je saute dedans. Et j'atterris sur une île déserte. Il y avait personne on entendait les oiseaux chanter, beaucoup de sable il avait des coquillages tout blanc et un peu marron. Et beaucoup de bananier et il avait une petite cabane mais il a personne donc je me suis

Annexe 9. a. Première version de l'écrit de L.



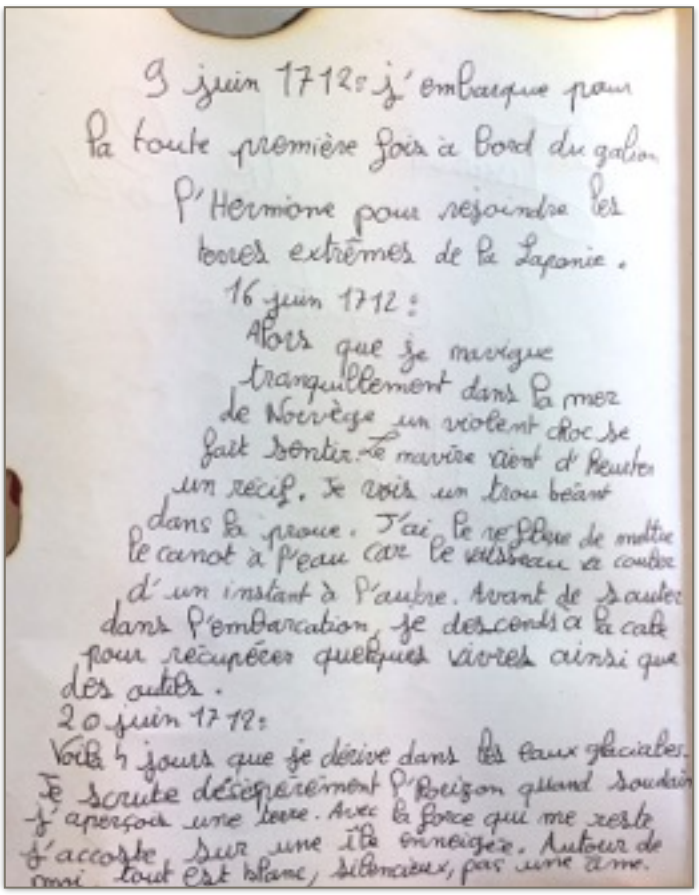
Bonjour et bienvenue à bord du Titanic
c'est le commandant Edward John Smith qui
vous parle.
Alors si on décrivait en gros la vie de ce commandant?
Oui, parfait alors commençons : Edward d'origine
Britannique est né en 1850 le 27 janvier. Avant de
continuer l'histoire situons nous : nous sommes pour
l'instant à Cherbourg et nous allons naviguer vers
l'Amérique du Nord. Voir entre temps une
catastrophe se produisit... Si tu veux en savoir plus,
ne t'arrête pas de lire !!!
Etre pas la mettre dans la version finale puisque vous aurez un carnet
du capitaine si c'était le vrai, introuvable sur l'île déserte mais c'est bien écrit!
10 avril 1912 21 h 14 :
Aujourd'hui mon navire le Titanic parti de Cherbourg
avec à bord 1316 passagers. Nous nous rapprochons
du Nord, lentement mais sûrement.
Le Capitaine John Smith
14 avril 1912 18 h 12
Ça y est nous avons atteint le Grand Nord. Tous ces
icebergs, c'est incroyable! Je n'en avais plus vus
depuis longtemps. Voir que ce passe-t-il? Je viens
d'entendre un craquement... Je vais voir ce qui se
passe... Ici s'arrête le journal du capitaine.
Car en réalité, le Titanic venait d'entrer en collision
avec un immense iceberg. L'eau envahit rapidement
le paquebot, les cheminées s'éteignirent et
malheureusement les 1316 passagers ainsi que l'équipage
périrent noyés. Seul le capitaine Edward John
Smith réussit à se sauver de la catastrophe. Il
échoua après plusieurs jours sur un coin de banquise
avec son canot pneumatique.]

[…]



un village Inuit. Il accosta, frappa à la 1er
porte. Celle si s'ouvrit. Il raconta alors sa
mésaventure et fut recueilli par les habitants.
Le capitaine Edward John Smith ne rentra jamais
chez lui. Il mourut dans ce village le 4 avril 19

Annexe 9. b. Version finale de l'écrit de L.



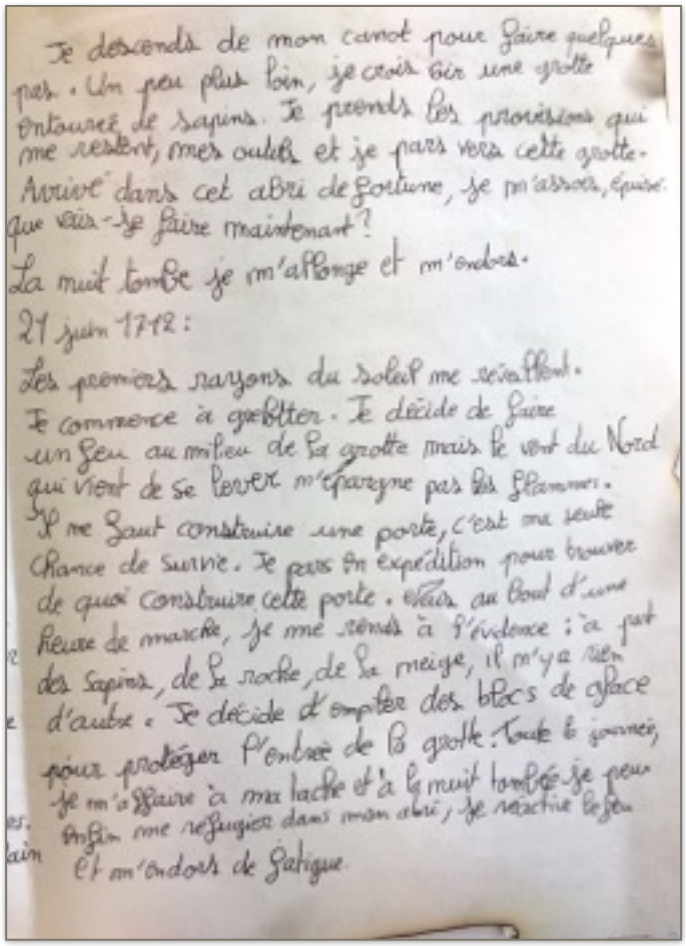
9 juin 1712 : j'embarque pour la toute première fois à bord du galion l'Hermione pour rejoindre les terres extrêmes de la Laponie.

16 juin 1712 :

Alors que je navigue tranquillement dans la mer de Norvège un violent choc se fait sentir. Le navire vient d'heurter un récif. Je vois un trou béant dans la proue. J'ai le réflexe de mettre le canot à l'eau car le vaisseau se coule d'un instant à l'autre. Avant de sauter dans l'embarcation, je descends à la cale pour récupérer quelques vivres ainsi que des outils.

20 juin 1712 :

Voilà 4 jours que je dérive dans les eaux glaciales. Je scrute désespérément l'horizon quand soudain j'aperçois une terre. Avec la force qui me reste j'accoste sur une île enneigée. Autour de moi tout est blanc, silencieux, pas une âme.



Je descends de mon canot pour faire quelques pas. Un peu plus loin, je crois voir une grotte entourée de sapins. Je prends les provisions qui me restent, mes outils et je pars vers cette grotte. Arrivé dans cet abri de fortune, je m'assois, épuisé. Que vais-je faire maintenant ?

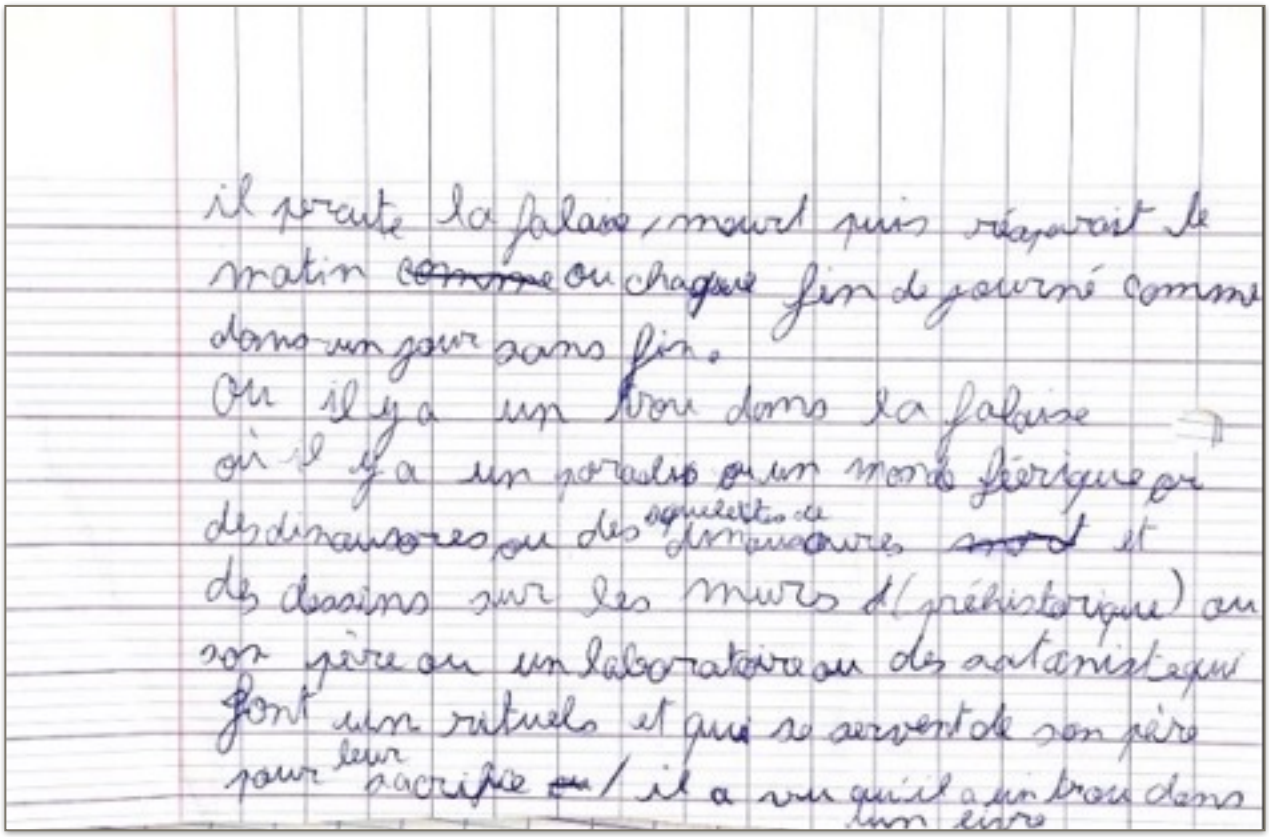
La nuit tombe je m'allonge et m'endors.

21 juin 1712 :

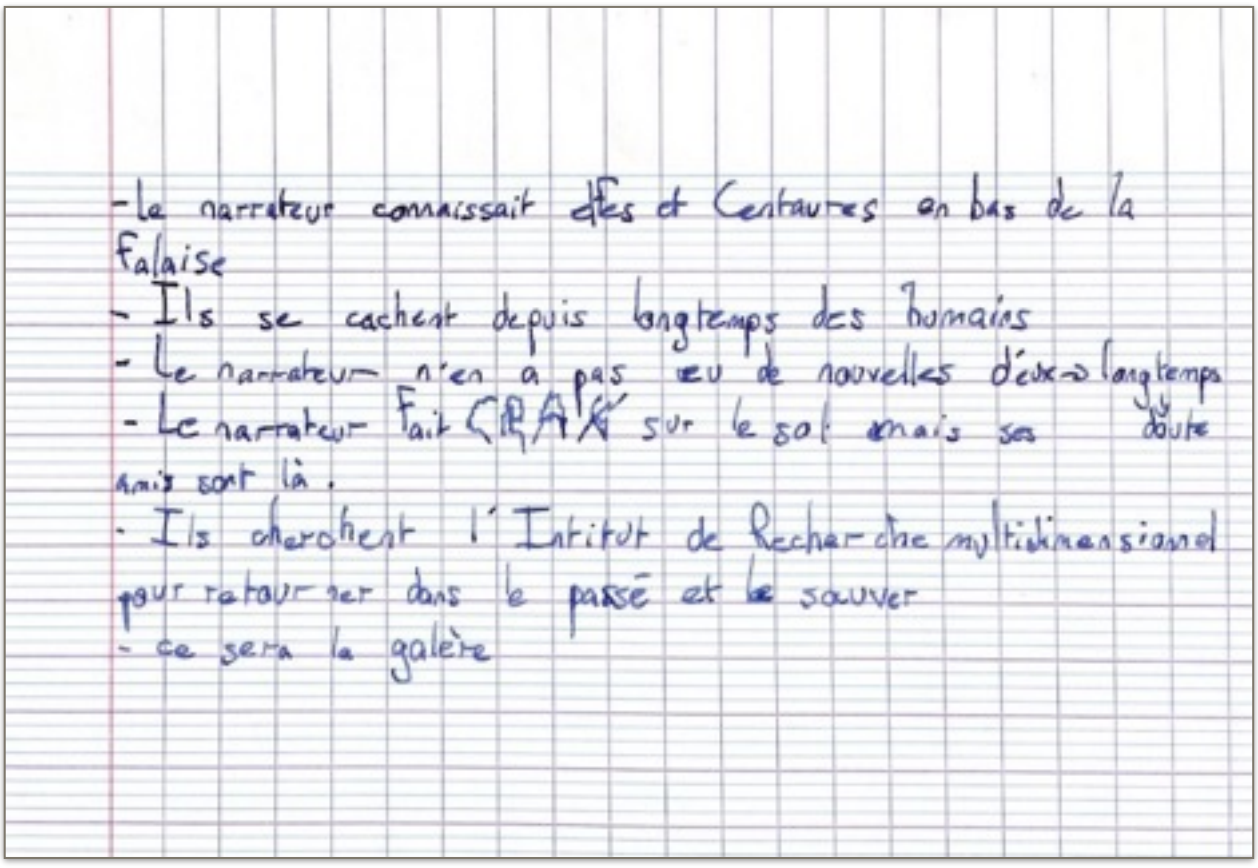
Les premiers rayons du soleil me réveillent. Je commence à grelotter. Je décide de faire un feu au milieu de la grotte mais le vent du Nord qui vient de se lever n'épargne pas les flammes. Il me faut construire une porte, c'est ma seule chance de survie. Je pars en expédition pour trouver de quoi construire cette porte. Deux heures de marche, je me rends à l'évidence : à part des sapins, de la roche, de la neige, il n'y a rien d'autre. Je décide d'ériger des blocs de glace pour protéger l'entrée de la grotte. Toute la journée, je m'affaire à ma tâche et à la nuit tombée je peux enfin me réfugier dans mon abri, je réactive le feu et m'endors de fatigue.

IV. Copies des Écrits longs collectifs (le cas des quatrièmes)

a. Quelques exemples d'écriture individuelle



il traite la falaise, meurt puis réapparait le matin ~~comme~~ ou chaque fin de journé comme dans un jour sans fin.
Ou il y a un trou dans la falaise où il y a un paradis ou un monde féerique pr des dinausores ou des squelettes de dinausores ~~mort~~ et des dessins sur les murs d(préhistorique) ou son père ou un laboratoire ou des satanistes qui font un rituels et qui se servent de son père pour leur sacrifice ~~ou~~ / il a vu qu'il a un trou dans son lit



- Le narrateur connaissait Elfes et Centaures en bas de la Falaise
- Ils se cachent depuis longtemps des humains
- Le narrateur n'en a pas eu de nouvelles d'eux longtemps
- Le narrateur Fait CRAK sur le sol mais ses doute amis sont là.
- Ils cherchent l'Intitut de Recherche multidimensionel pour retourner dans le passé et le sauver
- ce sera la galère

Il frappe la falaise et pleure. Il me réveille dans un hôpital et puis plonge et pleure.

idées :

- Ce n'était que de la réalité virtuelle.

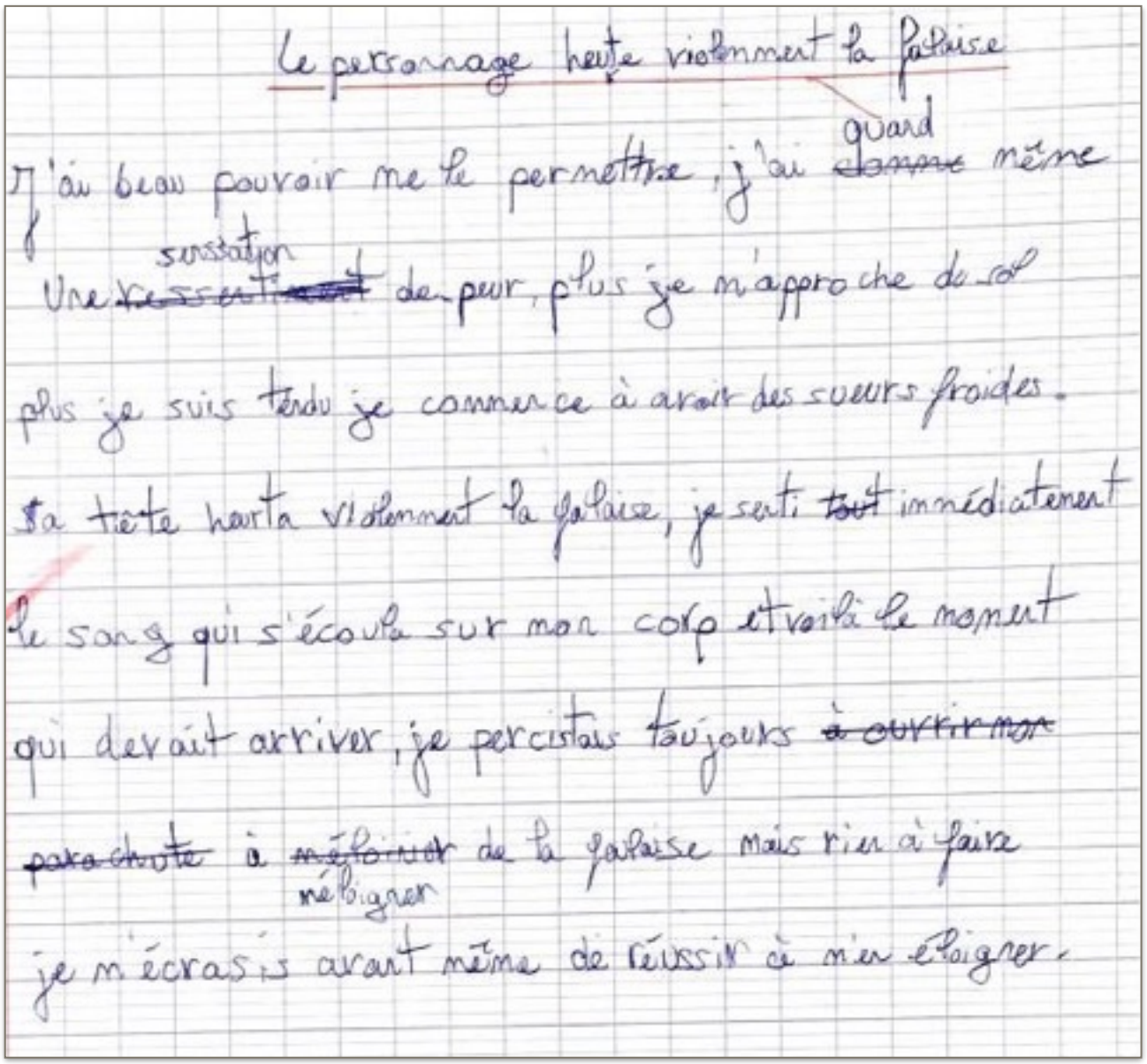
- La falaise n'était qu'un illusion d'optique (peinture ...)

- ~~Le narrateur est en fait un personnage de jeu vidéo.~~

- Il est dans un jeu vidéo qui se passe dans la vraie vie, il a 3 vies donc il peut se permettre de s'écraser sur la falaise étant donné qu'il lui reste 2 vies.

b. Écritures par groupe

Annexe 10 : Écrit du groupe 1.



Le personnage heurte violemment la falaise

J'ai beau pouvoir ne le permettre, j'ai quand même
une sensation de peur, plus je m'approche de sol
plus je suis tendu je commence à avoir des sueurs froides.
Sa tête heurta violemment la falaise, je senti immédiatement
le sang qui s'écoula sur mon corp et voilà le moment
qui devait arriver, je percistais toujours à ouvrir mon
parachute à m'éloigner de la falaise mais rien à faire
je m'écrasais avant même de réussir à m'en éloigner.

Annexe 11 : Écrit du groupe 2

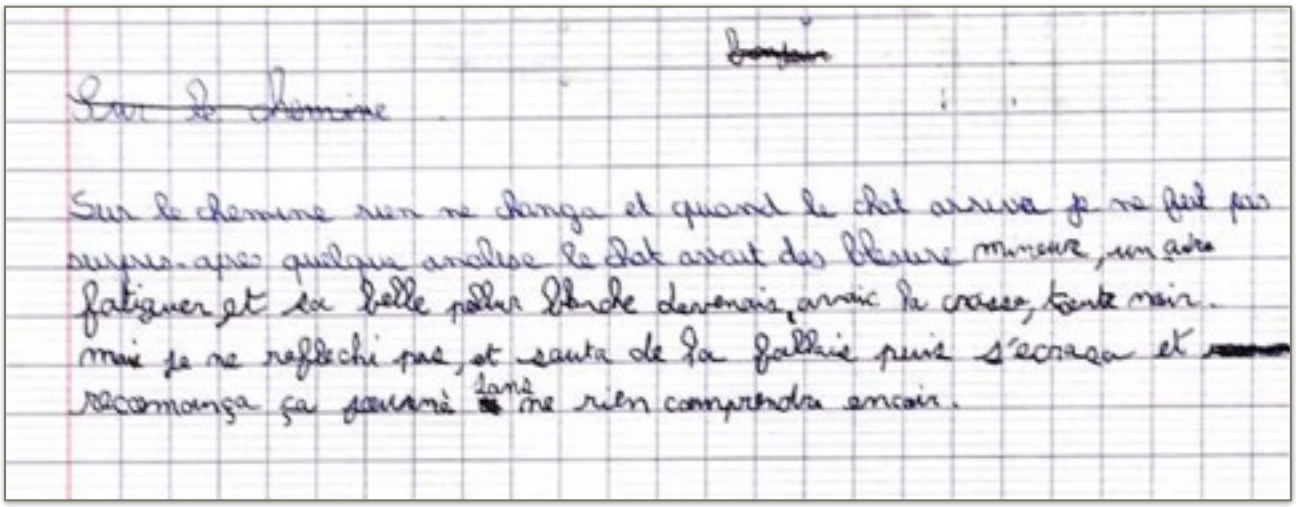
Scénario 2 :

A 8h30, je me reveilla et ouvris les paupières, et [redacted] je vis ma soeur assise sur le bord du lit, attendant que je me reveille. Je lui dit sèchement :

"- que fait tu là ?
- Je t'attendais pour le petit-déj, dit-elle d'un ton mielleux.
- J'ai l'impression d'avoir déjà entendu cette phrase, murmurai-je en plissant les yeux
- Hein ?
- Non rien. "

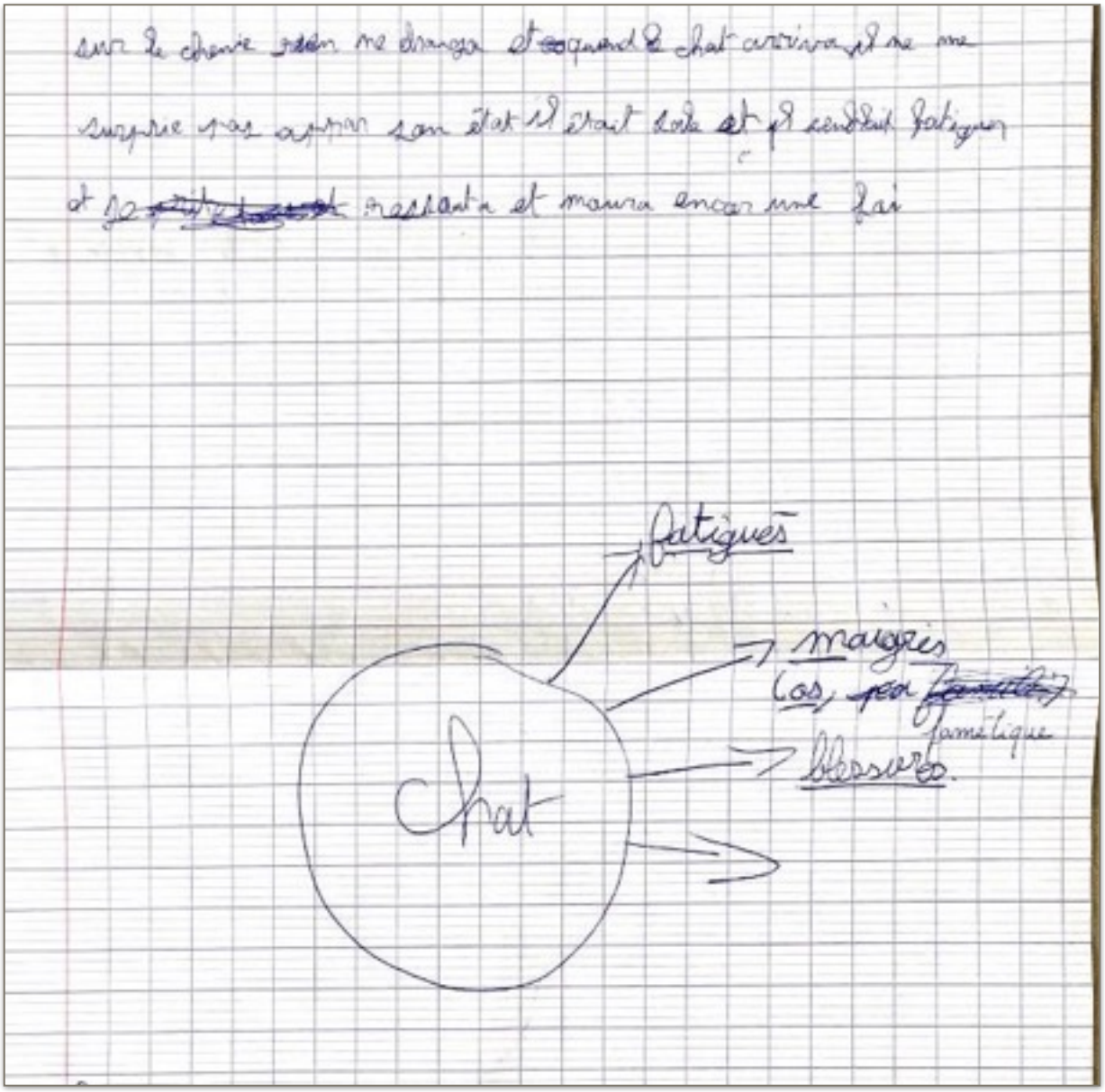
Je devais me réduire à ce stratagème pour qu'elle ne se rende compte de rien, car c'était exactement les mêmes paroles que nous avions échangées hier ; il fallait donc les répéter et assurer une boucle temporelle stable, du moins durant le temps où je pouvais avoir une influence sur les personnes de mon entourage. La journée se passa au détail près comme la précédente : Maman fit tomber sa tasse de café, ma soeur alla chez sa copine et Papa battu son reccord sur smash bros ultimate : il réussi à battre un ordi de niveau 9 4 fois d'affiler. Mais il était bientôt temps de partir, et je songeai que prendre MON parachute serai peut-être mieux.

Annexe 12 : Écrit du groupe 3.

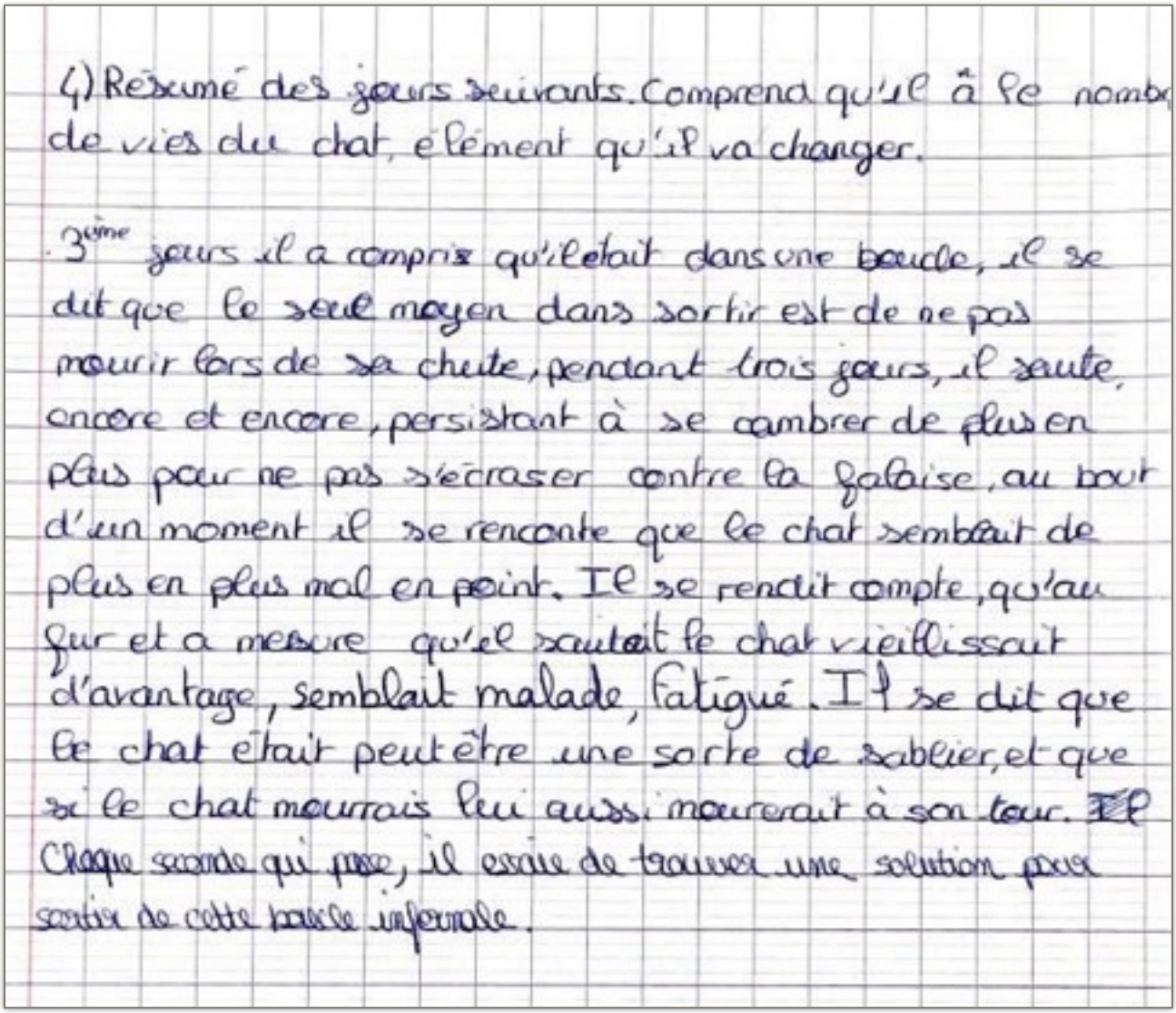


Sur le chemin

Sur le chemin rien ne changa et quand le chat arriva il ne fut pas surpris après quelque analyse le chat avait des blessure mineure, un aire fatiguer et sa belle pelage blanche devenais avec la crasse, toute noir. mais il ne reflechi pas, et sauta de la falaise puis s'écrasa et recomança ça pendant tant ne rien comprendra encore.

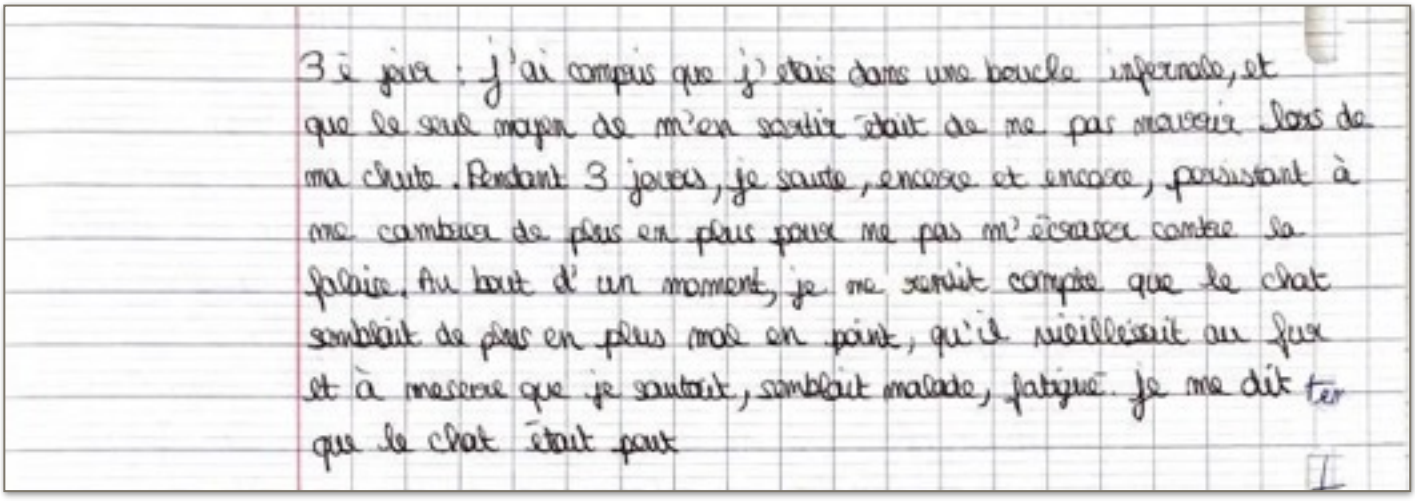


Annexe 13. Écrit du groupe 4.



4) Résumé des jours suivants. Comprend qu'il a le nombre de vies du chat, élément qu'il va changer.

3ème jours il a compris qu'il était dans une boucle, il se dit que le seul moyen dans sortir est de ne pas mourir lors de sa chute, pendant trois jours, il saute, encore et encore, persistant à se cambrer de plus en plus pour ne pas s'écraser contre la falaise, au bout d'un moment il se rencontre que le chat semblait de plus en plus mal en point. Il se rendit compte, qu'au fur et a mesure qu'il sautait le chat vieillissait d'avantage, semblait malade, fatigué. Il se dit que le chat était peut être une sorte de sablier, et que si le chat mourrais lui aussi mourerait à son tour. Il Chaque seconde qui passe, il essaie de trouver une solution pour sortir de cette boucle infernale.



3 è jour : j'ai compris que j'étais dans une boucle infernale, et que le seul moyen de m'en sortir était de ne pas mourir lors de ma chute. Pendant 3 jours, je saute, encore et encore, persistant à me cambrer de plus en plus pour ne pas m'écraser contre la falaise. Au bout d'un moment, je me rendit compte que le chat semblait de plus en plus mal en point, qu'il vieillissait au fur et à mesure que je sautait, semblait malade, fatigué. Je me dit ter que le chat était peut

JOURNEE FINALE

9:30 Mon réveil sonne, j'ai déjà vécu une fois de plus. J'avoue que je commence à être à court d'idées. Je descend, et, comme depuis 8 jours ma mère et ma sœur m'attendent dans la cuisine. 8 jours que cette journée se répète indéfiniment. 8 jours que chaque événements se reproduit à la seconde près et après 8 journées identiques, je commence à penser que je ne sortirai jamais de cette boucle temporelle.

10 00 je regagne ma chambre.

11 00 voilà une heure que je tourne en rond, seul, dans cette chambre dans le but de sortir de cette boucle avant que ce pauvre chat meurt.

14 00

Annexe 14. Écrit du groupe 5.

Annexe 15 : première version collective.

3123 caractères ! **VERSION 1**

J'ai beau pouvoir me le permettre, j'ai quand même une sensation de peur, plus je m'approche du sol, plus je suis tendu et je commence à avoir des sueurs froides. Et voilà, le moment devait arriver, je persiste pour m'éloigner de la falaise mais rien à faire. Ma tête heurte violemment la falaise, *alors que j'aurais dû m'évanouir sous le choc*, je sens *la violence de la collision et* le sang qui coule sur mon corps.

À 8h30, je me réveille et ouvre les paupières. Je vois ma soeur assise sur le bord du lit, attendant que je me réveille. Je lui dis sèchement :

« Que fais-tu là ?

- Je t'attendais pour le petit-déj ! Dit-elle d'un ton mielleux.

- J'ai l'impression d'avoir déjà entendu cette phrase, murmurai-je en plissant les yeux.

- Hein ?

- Non, rien. »

Je dois me réduire à ce stratagème pour qu'elle ne se doute de rien, car c'étaient exactement les mêmes paroles que nous avions échangées hier : il fallait donc les répéter interminablement et assurer une boucle temporelle stable, du moins durant le temps où je pouvais avoir une influence sur les personnes de mon entourage. Ma journée se passe au détail près comme la précédente : maman laisse tomber sa tasse de café, Louison annonce qu'elle ira chez sa copine et papa avait battu son record de smash bras ultimate, c'était la quatrième fois qu'il avait battu un ordinateur de niveau 3. Mais il sera bientôt temps de partir et je songe que prendre mon parachute sera peut-être mieux.

Sur le chemin, rien ne change. Quand le chat débarque, je ne suis donc plus surpris. Après quelques analyses, le chat avait des blessures mineures, un air fatigué et sa belle fourrure blanche était devenue, avec la crasse, toute noire. Mais je ne réfléchis pas et saute de la falaise après avoir endossé mon parachute.

Troisième jour, j'ai compris que j'étais dans une boucle infernale et que le seul moyen de m'en sortir était de ne pas mourir lors de ma chute. Pendant trois jours, je saute, encore et encore, persistant à me cambrer de plus en plus pour ne pas m'écraser contre la falaise. Au bout d'un moment, je me rendis compte que le chat semblait de plus en plus mal en point, qu'il vieillissait au fur et à mesure que je sautais, qu'il semblait malade, fatigué. Je me dis que le chat était peut-être une sorte de sablier et que si le chat mourrait, je trépasserais sans doute à mon tour. Je devais utiliser chaque seconde pour trouver une solution pour briser cette boucle infernale.

8h30 : mon réveil sonne. J'ai échoué une fois de plus. J'avoue que je commence à être à cours d'idées. Je descends et comme depuis huit jours ma mère et ma soeur m'attendent dans la cuisine. Huit jours que cette journée se répète indéfiniment, huit jours que chaque événement se reproduit à la seconde près et après huit journées identiques, mis à part ce pauvre chat ne cesse de vieillir, je commence à croire que je ne sortirais jamais de cette boucle temporelle.

À neuf heures je regagne ma chambre.

À dix heures, ça fait déjà une heure que je tourne en rond, seul, dans ma chambre dans le but de sortir de cette boucle avant que le pauvre chat ne meurt.

Annexe 16 : version du concours.



Félicitations à tous !

Participation au grand concours des jeunes écrivains

Édition 2019/20

Grand concours des jeunes écrivains

Je Bouquine avec Rageot

Texte de Véronique Petit et suite des élèves de la Quatrième B.

Texte de Véronique Petit :

J'attends que la porte se referme. Puis je compte jusqu'à cent, au cas où ma mère aurait oublié son portable et déciderait de faire demi-tour. À cent, je sors de ma chambre et je jette un oeil par la fenêtre. C'est bon, la voiture n'est plus là. J'enfile mon blouson. Mes yeux accrochent la *Bible des risques*, posée sur une console dans l'entrée. Impossible de la manquer. C'est sûrement la raison pour laquelle ma mère la laisse si souvent traîner ici. Pour que jamais on ne l'oublie.

- Où tu vas? Je sursaute. Louison, mais qu'est-ce qu'elle fait là?
- Je croyais que tu passais la journée chez Nina?
- On s'est disputées. Tu sors?
- Je vais faire un tour à vélo.
- Maman est au courant ?
- Bien sûr. Ma voix sonne faux. Ma soeur continue de m'observer, en mâchant son chewing-gum.
- Combien pour que je dise rien ? poursuit-elle.

Je n'ai pas le temps de négocier. La nuit tombe vite à cette saison.

- Mon argent de poche de la semaine.
- De deux semaines.

Tout juste douze ans et déjà la reine du chantage, ça promet! J'acquiesce, je dévale les escaliers et je sors mon vélo du local.

Avant de m'élancer, j'enroule ma grosse écharpe autour de mon cou et j'attache soigneusement mon casque. Je marque l'arrêt à tous les feux orange. On n'échappe pas si facilement à treize ans de surprotection.

Les bâtiments de l'école de parachutisme se dressent à l'ouest de la ville. L'école est fermée, on est un jour férié, La Toussaint. Une haute grille, cadenassée, encercle la propriété.

Je vérifie les alentours. L'usine en face affiche le silence des jours chômés. La rue est déserte, les gens doivent être chez eux, au chaud, ou au cimetière, à faire valser les chrysanthèmes.

Il n'y a que mes parents pour travailler un jour férié. Infirmiers tous les deux. Aujourd'hui, ma mère devait être de repos, mais elle a été appelée pour un remplacement de dernière minute.

Soudain, un froissement sur le bas-côté. Je me colle à la grille, le coeur battant. Un chat! Il me lance un regard méfiant avant de disparaître sous le porche d'un immeuble désaffecté.

Je sors de ma poche la pince coupante empruntée dans la boîte à outils de mon beau-père, et je sectionne la chaine qui maintient les grilles fermées.

Je longe le hangar des avions et je me faufile jusqu'au bâtiment où sont entreposés les parachutes. La porte est verrouillée. Mercredi, j'ai repéré une fenêtre à l'arrière qui fermait mal. Je contourne le bâtiment. J'attrape une tige en fer rouillée, appuyée contre le mur. Je la coince dans l'entrebâillement de la fenêtre et je fais levier, jusqu'à entendre un craquement. Je n'ai plus qu'à pousser la fenêtre, puis à l'enjamber.

J'atterris au milieu des parachutes. Cette fois, je ne me dirige pas vers le mien. J'en choisis un marqué BJ, pour Base jump. Ils sont plus petits et plus légers car ils ne comportent pas un deuxième parachute de secours. Je le sais, j'ai étudié leur fonctionnement sur Internet.

Je ressors par où je suis entré. Je reste discret mais il n'y a personne.

À présent, direction la falaise. Elle se dresse à quatre kilomètres après la sortie de la ville, surplombant de ses cent un mètres un champ de pierres. La route qui y mène n'est qu'une succession de virages secs, greffés sur une pente raide. En danseuse sur mon vélo, j'explose mes poumons à chaque coup de pédale. Enfin le parking. Je le découvre, désert, baignant dans un brouillard qui a dû faire fuir les visiteurs. Encore quelques mètres et j'arrive au sommet, où la brume a englouti le paysage. Ce brouillard risque de compliquer les choses, mais je ne serai pas le premier à oser le défier. Et au moins il n'y a pas de vent.

J'enfile le sac harnais du parachute, je vérifie qu'il est bien réglé, que la sangle de poitrine et les cuissardes sont attachées et que les poignées sont en place.

Ça y est, je suis paré.



J'avance jusqu'à l'extrême bord de la falaise et prends une grande inspiration. Je maîtrise, il ne va rien m'arriver de grave, rien de grave, rien de grave...

Ce n'est pas comme si je n'avais jamais sauté.

Bon, c'est vrai, je n'ai sauté qu'une fois. Et encore, avec un moniteur : une nounou barbue scotchée à mon dos, nounou qui a contrôlé toute la descente, la trajectoire, l'ouverture du parachute et même l'atterrissage. Trop frustrant!

Mais depuis je n'ai raté aucune séance de mon programme d'initiation. Je me sens prêt.

Le brouillard me semble à présent moins épais. Je jette un œil en bas. Au-dessous de moi, le vide, cent un mètres de néant!

Il ne faut pas croire, c'est normal d'avoir peur, ça fait même partie du processus. Sans peur pas d'adrénaline. J'aurais préféré sauter d'une hauteur supérieure. Dans l'idéal, d'un avion. D'après *la Bible des risques*, le taux de mortalité en *Base jump* est énorme, pire qu'en parachute. Si ma mère me voyait, elle serait folle! Elle qui rêverait de m'enfermer jusqu'à mes dix-huit ans dans une pièce aux murs capitonnés...

J'inspire, j'expire.

Attention, à trois !

Un, deux...

Je me jette.

Avec seulement cent un mètres, je dois activer mon parachute immédiatement. Je vais pour tirer la poignée quand je sens le vent se lever. Il souffle droit sur la paroi de la falaise. Je me cabre de toutes mes forces, mais il me rabat sur les rochers.

Je vais les percuter de plein fouet et m'écraser cent un mètres plus bas. Heureusement, je peux me le permettre.

*

Plus je m'approche de la falaise, plus je suis tendu et commence à avoir des sueurs froides. Voilà, le moment devait arriver, je lutte pour m'éloigner, mais rien à faire. Ma tête heurte violemment la paroi : plus rien.

8h30 : le réveil sonne. Je vois ma soeur assise sur le lit, me fixant. Je lui dis sèchement :

- Qu'est-ce que tu fais là ?
- Je t'attends pour le petit-déj !
- Je m'attendais à cette réplique.

Ma journée se passe au détail près comme les précédentes : maman laisse tomber son café, Louison annonce qu'elle ira chez Nina et mon beau-père bat son record de *smash bros*. Mais il sera bientôt temps de partir et je songe que prendre un autre parachute fera peut-être l'affaire. J'attends que la porte se referme, je compte jusqu'à cent et je fonce avant que ma sœur ne m'intercepte. Sur le chemin, rien ne change. Quand le chat débarque, je ne suis donc plus surpris, mais il boite cette fois. Cependant, je ne réfléchis pas et saute de la falaise après avoir endossé mon parachute: plus rien.

8h30 : cette fois j'en suis sûr, je suis bloqué dans une boucle infernale, revivant éternellement la même journée et le seul moyen de m'en sortir serait de ne pas mourir. Pendant trois jours, je saute, encore et encore : rien à faire. Le chat semble de plus en plus mal en point, il vieillit au fil des journées écoulées. Le chat ne serait-il pas une sorte de sablier ? Si c'est le cas, s'il meurt, j'y passerais sans doute à mon tour. Je dois donc utiliser chaque seconde pour chercher à rompre ce cercle vicieux.

Mon réveil sonne, encore ! J'ai échoué une fois de plus. Je commence à être à court d'idées. Comme depuis huit jours je rejoins ma sœur dans la cuisine après qu'elle m'a réveillé. Huit jours que cette journée se répète indéfiniment, huit jours que chaque événement se reproduit à la seconde près et après huit journées identiques, mis à part ce pauvre chat qui ne cesse de vieillir, je commence à croire que je ne sortirai jamais de cette spirale infernale. J'entends la porte claquer, cette fois je reste cloitré, réfléchissant à un moyen pour m'en tirer avant que le pauvre chat ne meure.

En sortant de ma chambre, mon regard tombe sur la *Bible des risques* : elle était là depuis le début ! Pourquoi ne pas la lire après tout ? C'est une option que je n'ai jamais envisagée. Je la feuillette, tout à coup mon regard est attiré par une écriture dans la marge du livre :

« Vous qui n'avez pas les neuf vies du chat, prenez garde au vent de l'ouest. »

De toute façon maintenant je n'ai plus rien à perdre, je fonce vers la falaise.

J'inspire, j'expire,

Attention à trois,

Un, deux…

Je m'arrête brusquement, le vent de l'Ouest se lève !

J'attends d'interminables minutes, jusqu'à sentir le vent tourner.

Trois… Je saute !

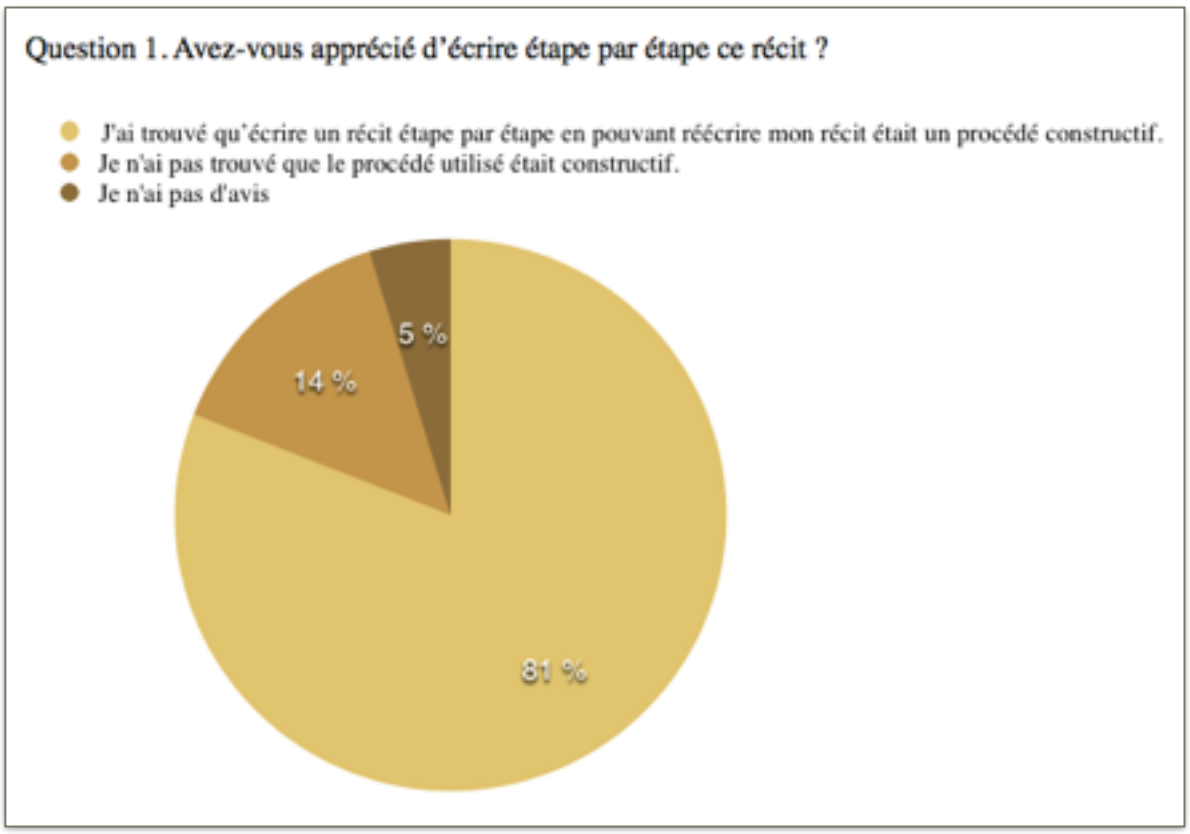
Le saut est paisible cette fois. Cependant quand j'atterris je retrouve le chat, mort ! C'est à n'y rien comprendre… C'en est fini de moi !

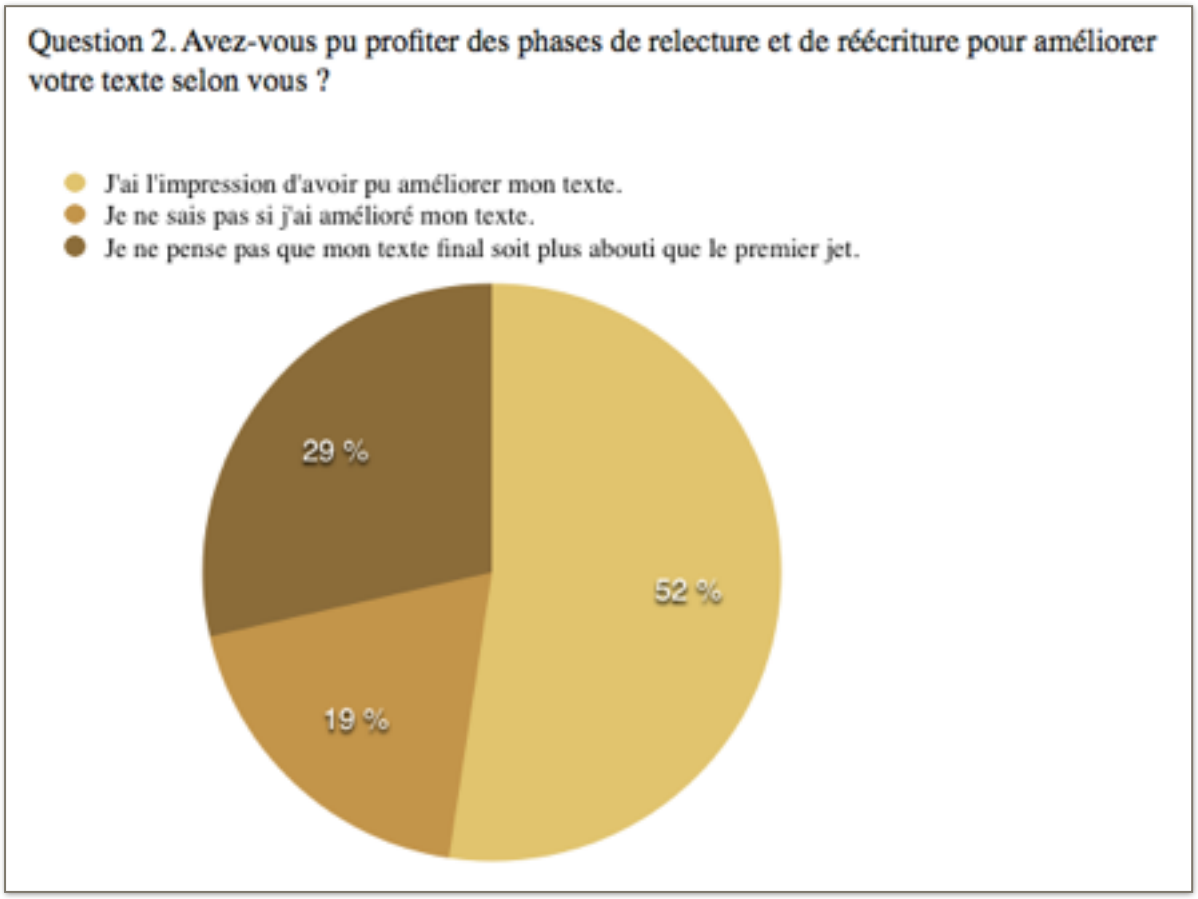
8h30 : le réveil sonne. Je vois le chat assis sur mon lit ! Le cercle est brisé. J'ai fini de vivre mes vies.

Cette dernière page est la suite rédigée par les quatrièmes.

V. Retours sur les écrits longs individuels (le cas des cinquièmes)

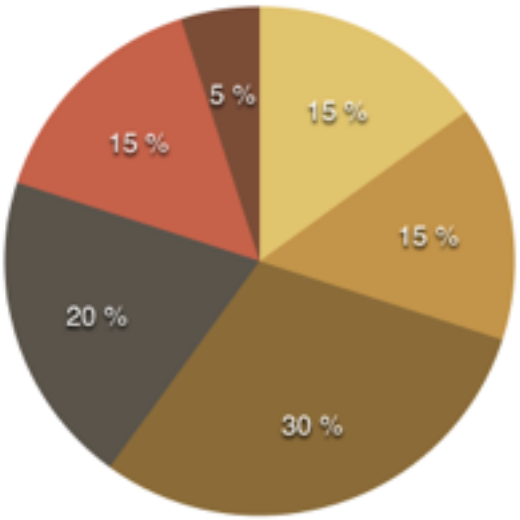
Annexe 17. Graphiques 1, 2, 3 et 4.





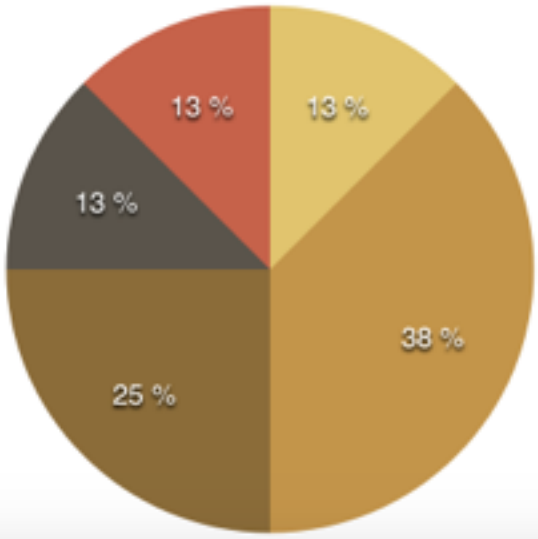
Question 3. Quels sont les points positifs de ce procédé ?
(Seuls les arguments d'élèves ayant relevé des points positifs sont comptés, certains élèves ont pu avancer plusieurs arguments.) 21 réponses.

- Mon texte est plus lisible. (Syntaxe)
- J'ai pu me relire et corriger mes erreurs d'orthographe. (Orthographe)
- J'ai pu retravailler mes idées et imaginer une histoire plus originale. (Contenu)
- Je suis fier d'avoir écrit un texte long. (Fierté)
- J'ai pu améliorer mon texte. (indistinct)
- Ça m'a permis de mieux comprendre la consigne. (Compréhension du sujet)



Question 3 (bis). Quels sont les points négatifs de ce procédé ?
(Seuls les arguments d'élèves ayant relevé des points négatifs sont comptés, certains élèves ont pu avancer plusieurs arguments.) 8 réponses.

- Travail trop long (Temporalité)
- Réécrire son texte est pénible. (Écrire à nouveau)
- Manque d'idées à ajouter.
- Travail long mais oubli des idées d'une fois sur l'autre. (Perte)
- Risque de perdre ses brouillons.

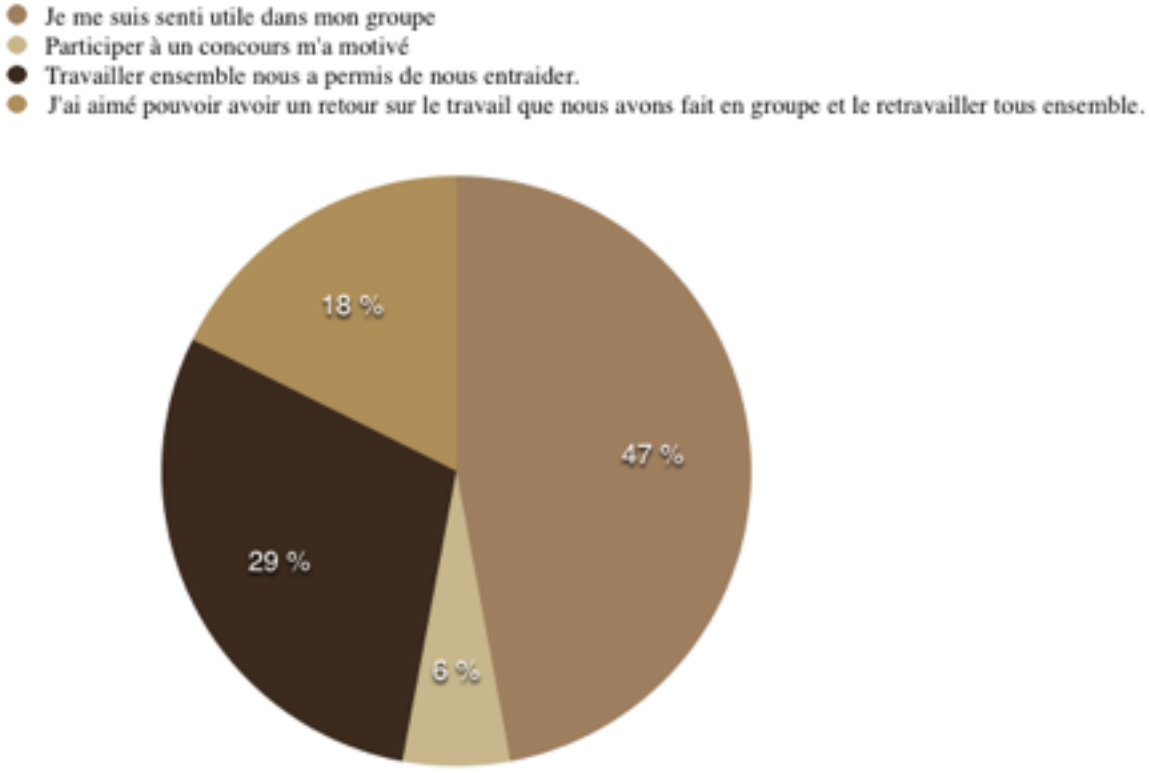


VI. Retours sur les écrits longs collectifs (le cas des quatrièmes)

Annexe 18. Graphique 1.

Travailler en groupe nous a permis d'améliorer peu à peu notre texte :

Je propose dans ce graphique un pourcentage des récurrences des arguments positifs avancés par les élèves :



Un seul point négatif a émergé de trois élèves (sur 25) qui ont été dans le même groupe d'idée, à savoir qu'ils n'ont pas pu s'impliquer autant qu'ils le souhaitaient parce que le quatrième membre du groupe a eu tendance à monopoliser la parole.

université angers
UNIVERSITÉ DE NANTES
INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2019- 2020

MASTER : MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

PARCOURS (SECOND DEGRÉ) : LETTRES MODERNES.

TITRE DE L'ÉCRIT RÉFLEXIF : DÉVELOPPER UNE ATTITUDE RÉFLEXIVE SUR SA PRATIQUE SCRIPTURALE GRÂCE À LA RÉÉCRITURE.

RÉSUMÉ :

Alors que l'écrit est rendu omniprésent dans notre quotidien avec l'évolution des nouvelles technologies, penser l'enseignement de l'écriture et en faire un objet d'apprentissage semble essentiel. Nous nous intéresserons donc, dans la lignée de la recherche contemporaine, à la pratique de la réécriture en classe en nous demandant si celle-ci peut, dans le cadre d'un écrit long, permettre à l'élève d'adopter une attitude réflexive sur son écrit et, plus largement, sur sa pratique scripturale.

MOTS-CLEFS :

Écriture longue — Réécriture — Autoréflexivité — Pratique scripturale — Écriture collaborative.