



HAL
open science

La construction du sujet scripteur par la valorisation de l'expression de sa subjectivité

Rafaël Dessables

► **To cite this version:**

Rafaël Dessables. La construction du sujet scripteur par la valorisation de l'expression de sa subjectivité. Education. 2022. dumas-04107407

HAL Id: dumas-04107407

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04107407>

Submitted on 26 May 2023

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 premier degré

Mémoire

La construction du sujet scripteur **par la valorisation de l'expression de sa subjectivité**

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

soutenu par
Rafaël Dessables
le 10 mai 2022

en présence de la commission de soutenance composée de :
Sébastien Mouton, formateur et directeur de mémoire
Fabienne Affilé, directrice d'école et enseignante PEMF

Les mots qui font vivre

*Il y a des mots qui font vivre
Et ce sont des mots innocents
Le mot chaleur et le mot confiance
Amour justice et le mot liberté
Le mot enfant et le mot gentillesse
Et certains noms de fleurs et
Certains noms de fruits
Le mot courage et le mot découvrir
Et le mot frère et le mot camarade
Et certains noms de pays de villages
Et certains noms de femmes et d'amis.*

Paul Eluard (1895-1952)

Remerciements

À Sébastien Mouton,

Je vous remercie pour votre accompagnement constant et bienveillant tant pour ce travail de recherche que pour cette première année de Master. Vous nous avez aussi généreusement partagé votre amour pour l'écriture. Merci pour votre confiance.

À Fabienne Affilé,

Merci d'avoir accepté d'être jury de mémoire et d'avoir pris de votre temps pour nous lire.

À tous les formateurs de l'INSPE de Nantes,

Merci de nous partager votre amour du métier, vos expériences, mais aussi vos connaissances, pour nous accompagner au mieux, dans notre construction professionnelle.

À Émilie et toute l'équipe éducative,

Je remercie particulièrement Émilie, professeure des écoles et Maître d'Accueil Temporaire, pour sa patience et son écoute. Je n'oublie pas de remercier les 12 élèves de sa classe qui m'ont permis de mettre en œuvre ce travail de recherche, et qui ont généreusement accepté que je garde leurs travaux. Merci aussi à l'équipe éducative pour leur accueil et leur disponibilité.

À Rachel,

Je remercie Rachel, ma mère, avec qui j'ai partagé de nombreux moments de discussions, de réflexion, de partage mais aussi de doutes tout au long de mes recherches. Merci de m'avoir toujours soutenue dans mes choix et de m'avoir encouragée à aller toujours plus loin dans ma réflexion.

À Benjamin,

Pour sa patience, son soutien, son réconfort et son amour, depuis toujours.

À mes camarades de l'INSPE de Nantes,

Je souhaite remercier Tiffany, Mélina, Emeline, et tous mes camarades de l'INSPE de Nantes. Nous avons partagé des moments d'inquiétudes, mais sans jamais oublier les moments de rires et de joie.

Résumé

Êtes-vous de ceux qui écrivent constamment ou de ceux qui rendent plutôt page blanche ? Pour vous, l'acte d'écrire rime-t-il avec journal intime ou avec crainte ? Avez-vous déjà eu l'opportunité de vous exprimer à travers l'écriture ?

Ces questions, ce travail de recherche les abordent, pour tenter de comprendre dans quelles mesures l'apprentissage de l'écriture par des choix didactiques valorisant l'expression de la subjectivité permet à l'élève de se construire en tant que sujet scripteur.

Partant des travaux de Dominique Bucheton, de Catherine Tauveron, de Célestin Freinet et d'autres encore, nous avons montré qu'avoir recours à l'expérience personnelle des élèves est un « levier à actionner pour faire écrire », selon les mots de Luc Baptiste.

Permettre aux élèves de mettre un peu de ce qu'ils sont, de ce qui les anime en tant qu'individu, serait alors la clé, le petit déclencheur du mécanisme complexe de l'écriture.

L'écriture libre dans les classes de l'école primaire serait aussi le moyen de les accompagner vers une écriture scolaire. Selon Freinet, l'enfant apprend en faisant : il apprendrait donc à écrire en écrivant.

La confiance, la patience et la valorisation de l'élève par l'enseignant, seraient alors à la base de l'apprentissage de l'écriture.

Mots clés : expression – subjectivité – sujet scripteur

Abstract

Are you one of those people who write constantly or one of those people who return blank page ? For you, does the act of writing rhyme with diary or with fear? Have you ever had the opportunity to express yourself through writing?

This work of research addresses these questions in an attempt to understand the extent to which learning to write through didactic choices that value the expression of subjectivity allows students to construct themselves as "writers subjects".

Based on the work of Dominique Bucheton, Catherine Tauveron, Célestin Freinet and others, we have shown that having recourse to the personal experience of students is a "lever to be operated to make them write", in the words of Luc Baptiste.

Allowing students to put in a little of who they are, of what drives them as individuals, would then be the key, the little trigger for the complex mechanism of writing.

Free writing in elementary school classes would also be the means to accompany them towards school writing. According to Freinet, children learn by doing: they learn to write by writing.

Confidence, patience and the teacher's valuation of the student would then be the basis for learning to write.

Key words : expression – subjectivity – “writers subjects”

SOMMAIRE

Introduction	p. 8 à 10
Partie I – Problématisation et premières hypothèses	p. 11 à 16
1.1. Problématique	p. 11 à 13
<i>1.1.1. Premiers questionnements</i>	p. 11
<i>1.1.2. Mon premier stage en classe de CE1</i>	p. 11 à 12
<i>1.1.3. Mon second stage en classe de CE1</i>	p. 11 à 13
1.2. Mes premières hypothèses	p. 13 à 16
<i>1.2.1. Mobiliser l'écriture de soi pour permettre aux élèves de s'engager dans l'écriture à l'école primaire</i>	p. 14 à 15
<i>1.2.2. L'écriture libre comme premier pas vers l'écriture scolaire</i>	p. 15 à 16
Partie II – Cadre théorique	p. 16 à 21
2.1. La notion d'expression	p. 16 à 17
2.2. Le sujet scripteur	p. 18 à 19
2.3. La notion de subjectivité	p. 20 à 21
<i>2.3.1. Dans les recherches en philosophie</i>	p. 20 à 21
<i>2.3.2. Dans les recherches en sociologie</i>	p. 21
Partie III – Méthode de recueil des données	p. 22 à 29
3.1. Contexte de stage	p. 22 à 24
<i>3.1.1. Mémoire de fin d'année de Master</i>	p. 22
<i>3.1.2. Présentation de l'école</i>	p. 22 à 23
<i>3.1.3. Présentation de la classe</i>	p. 24

3.2. Plan de recueil des données.....p. 24 à 26

3.3. Description générale de la séquence.....p. 26

3.4. Déroulement des trois séances.....p. 27 à 29

3.4.1. Déroulement de la séance 1 : « Mon moi dans moi »p. 27 à 28

3.4.2. Déroulement de la séance 2 : « Acrostiche de mon prénom »p. 28

3.4.3. Déroulement de la séance 3 : « J'ai choisi cette image car... ».....p. 29

Partie IV – Résultats et analyse des données.....p. 22 à 29

4.1. Observations générales et difficultés rencontrées.....p. 29 à 30

4.2. Analyse de la séquence.....p. 30 à 35

4.2.1. L'écrit de Louka.....p. 31 à 32

4.2.2. L'écrit de Keyla.....p. 32 à 33

4.2.3. L'écrit de Rayane.....p. 33 à 34

4.2.4. L'écrit d'Ashley.....p. 34 à 35

Partie V – Retour sur hypothèse et discussion.....p. 36 à 42

5.1. Retour sur notre première hypothèse.....p. 36 à 38

5.1.1. L'expérience personnelle comme « levier d'action » pour l'écriture...p. 36 à 37

5.1.2. Ce qu'en disent les programmes depuis 1923.....p. 37

5.1.3. Pour conclure notre hypothèse.....p. 38

5.2. Retour sur notre seconde hypothèse.....p. 38 à 41

5.2.1. L'expression libre de l'enfant selon Célestin Freinet..... p. 39

5.2.2. Enseigner la maîtrise langagière.....p. 39 à 40

5.2.3. « Savourer les couleurs » de la spontanéité des écrits personnels..p. 41

5.3. Limites du sujet d'étude.....p. 41 à 42

5.3.1. L'écriture de soi selon Catherine Tauveron.....p. 42

Conclusion.....p. 43 à 44

Introduction

À travers les siècles et aujourd'hui encore, l'Homme a cherché à conquérir les territoires, les peuples et les marchés financiers. Ces conquêtes, économiques et politiques, ont permis la naissance du progrès et l'augmentation de l'espérance de vie pour une grande partie de la population mondiale. Elles sont aussi à l'origine de souffrance, de pauvreté et de terreur pour des peuples opprimés à coup de guerres et de batailles. Mais, l'Homme, par sa curieuse intelligence, a aussi conquis sans violence et sans arme. C'est ainsi qu'il a su maîtriser le feu, l'écriture et partir à la conquête de l'espace. Alors, comme nous le dit si bien Elsa Triolet, muse d'Aragon : « *C'est quelqu'un que l'homme puisqu'il a trouvé l'écriture. L'écriture la plus noble conquête de l'homme* ».

Des premiers signes mésopotamiens aux SMS des smartphones, l'homme n'a jamais cessé de la modeler, de la faire évoluer et parfois de la protéger. Aujourd'hui, et pour tous les citoyens du monde, l'écriture reste l'un des meilleurs moyens pour entretenir le monde social.

Alors, quelle chance pour l'étudiante que je suis de pouvoir étudier cette « écriture ». Baignant dans les beaux mots de Lenny Escudero, Antoine de Saint-Exupéry, Jean Ferrat, Victor Hugo, et j'en passe, j'y ai trouvé un certain apaisement. Je me rappelle encore tout le plaisir d'apprendre le poème « La fourmi » de Robert Desnos. Au fil du temps, j'ai trouvé ce même plaisir à travers ma propre action d'écrire et c'est devenu un besoin. Ainsi, j'écris tout le temps : du mot d'amour sur le post-it jusqu'aux lettres de correspondances, des petits poèmes pour la fête des mères, des notes de téléphone lorsqu'un mot, une phrase lue ou entendue me fait écho, jusqu'à l'idée qui s'invite dans mon sommeil.

J'ai très vite remarqué, lors de ma scolarité, que nous ne sommes pas égaux dans ce rapport à l'écriture. Lors des exercices de productions écrites je voyais bien que certains s'empressaient de raconter, de dire, d'expliquer de façon plus ou moins poétique, élaborée, imaginée, tandis que d'autres, rendaient page blanche...

Maintenant, en tant que future professeure des écoles, je me questionne d'une part sur ce qui a fait grandir en moi ce rapport de plaisir à l'écriture et d'autre part sur l'origine de cette non écriture : La peur de l'échec ? La peur du jugement ? Et de façon globale, le manque de confiance en soi ?

Dans le cadre de mes études, je découvre le séminaire de recherche en didactique de l'écriture. Selon Jean-Louis Martinand, les didacticiens sont « *des spécialistes d'une discipline qui cherchent à comprendre pourquoi il est difficile de s'approprier cette discipline et qui s'emploient à concevoir des approches nouvelles(...). Ce qui caractérise donc la didactique par rapport aux diverses sciences de l'éducation, c'est sa responsabilité par rapport aux contenus de la discipline. Il s'agit sans doute moins pour elle 'd'habiller' les contenus, que de les 'travailler', de les adapter, voire de les inventer...* »¹. Alors, je veux comprendre cette didactique de l'écriture, et participer aux ateliers de production écrite qui pourront m'éclairer sur mes questions. J'aspire alors à développer ces questionnements et à commencer à y répondre dans l'exercice de la pratique professionnelle lors de mon premier stage en classe de CE1, dans une école classée REP+.

Dans cette classe, les élèves doivent, par exemple, écrire en respectant toutes les caractéristiques d'un récit d'horreur : un monstre, un lieu, une action, des traits physiques. Puis je remarque, à la lecture de ces écrits, qu'ils se ressemblent, si bien qu'ils pourraient tous être écrits par un seul et unique élève. Je me demande alors quelle part de subjectivité est laissée aux élèves dans ces travaux d'écriture.

Aussi, lorsque je mène mon premier atelier d'écriture de « Recettes de sorcières et de sorciers » sous les consignes de ma MAT², je remarque qu'un élément leur a procuré beaucoup d'enthousiasme : le choix de leurs surnoms de sorciers. Certains élèves m'appellent à plusieurs reprises pour écrire « cuire » ou « mélanger », mais aucun d'entre eux n'a souhaité mon aide pour se surnommer et écrire « stevinouilla », « courgette », « aripotere », « blue » ou encore « grabouille ».

Mes observations lors de ces deux stages m'amènent à me questionner davantage sur le lien qu'il peut exister entre la permission de l'expression de la singularité des élèves et l'acte d'écrire : les élèves écrivent-ils plus facilement quand l'exercice d'écriture leur permet de s'exprimer en tant qu'individu ?

¹ Jean-Louis Martinand, in Adapt, « Approche de la didactique », 1991, p. 34.

² Maître d'Accueil Temporaire

L'intérêt, la richesse mais aussi la complexité de ce travail de recherche tiens dans le fait qu'il ne peut se regarder que de façon synergique entre les deux faces du système, composé de l'élève et de l'enseignant.

Selon la définition du Dictionnaire Le Robert, la synergie est « *l'action coordonnée de plusieurs organes qui concourent à une seule action* »³.

Il s'agit bien ici d'étudier une action coordonnée qui permettra à l'élève de s'engager vers une posture de sujet scripteur.

Au cours de mes recherches autour de cette question d'expression, il m'apparaît que dans le Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture, introduit par la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République par François Fillon le 08 Juillet 2013, la notion d'expression est largement présente, mais jamais définie. Pourtant, cette notion d'expression de soi est essentielle quand il s'agit de comprendre les rouages complexes de l'acte d'écrire. Isabelle Delcambre, dans son article « Du sujet scripteur au sujet didactique »⁴, montre en quoi le sujet scripteur ne peut se détacher de sa singularité.

Au cours de cet écrit, je me consacrerai alors à étudier la question suivante :

« Dans quelles mesures l'apprentissage de l'écriture par des choix didactiques valorisant l'expression de la subjectivité permet à l'élève de se construire en tant que sujet scripteur ? »

Pour cela, je commencerais par développer mon processus de problématisation du sujet, à la suite de quoi je soulèverais mes premières hypothèses. Puis, après avoir approfondi mon cadre théorique de trois notions essentielles : l'expression, le sujet scripteur et la subjectivité, j'expliquerais ma méthode de recueil des données. Je poursuivrais alors en faisant un compte rendu de mes résultats par une analyse de celles-ci, ce qui nous mènera, enfin, à un retour sur mes hypothèses et à une discussion autour du sujet.

³ Synergie. (s. d.). Dans *Dictionnaire Le Robert en ligne*.

⁴ Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157, 33-41

Partie I – Problématisation et premières hypothèses

1.1. Problématique

1.1.1. Premiers questionnements

Au début de ce travail de recherche, je m'intéressais uniquement à la dimension identitaire dans l'écriture. Je m'interroge alors sur les indicateurs qui peuvent expliquer qu'une personne écrit plus qu'une autre. Qu'est-ce qui, au fond, nous engage dans l'écriture ?

Ces questions me tendent alors à rechercher du côté de l'identité, *ce « caractère permanent et fondamental »*⁵ qui nous rend si singulier.

Le premier ouvrage auquel je m'intéresse est celui de Daniela Fabiani, « L'écriture, espace de l'identité »⁶. Elle admet que le lien identité et écriture est complexe et passionnant. Elle explique que l'écriture peut nourrir l'identité et inversement. Pour l'auteure, l'activité « *d'écriture* » pourrait même être le moyen de se lancer dans une « *quête identitaire* » à travers la redécouverte personnelle, la révélation mais aussi la conscience intime.

Dès septembre, lors d'échanges avec mon directeur de mémoire, je lui fais part de mes questions et nous notons ensemble mes premières pistes de recherches : « la métamorphose de l'identité à travers l'écriture » ou encore « comment nourrir son identité à travers l'écriture ? ».

1.1.2. Mon premier stage en classe de CE1

Riche de ces premiers questionnements, j'attends mon premier stage avec impatience dans une classe de CE1 pour commencer mes investigations sur le terrain. Je me retrouve rapidement confrontée à une limite d'ordre technique. Les élèves de CE1 n'écrivent pas assez pour pouvoir mener un travail d'introspection portant sur leur propre expérience de l'écriture.

Je remarque néanmoins que, dans chaque travail d'écriture, la notion d'individualité est sous-représentée.

⁵ Larousse français

⁶ Fabiani, D. (2008). L'écriture, espace de l'identité.

Lors des ateliers d'écriture que j'observe, les élèves doivent écrire et répondre à une consigne. Mais les conditions à respecter sont telles, que l'expression de leur singularité, n'est presque pas possible.

Pour donner un exemple, l'un des travaux d'écriture portait sur l'écriture d'un récit d'horreur. La phrase commence par « Je rentre dans la classe et là, horreur ! J'aperçois... ». Il s'agit pour les élèves de terminer la phrase en imaginant un « monstre ». Ils doivent ensuite expliquer où se trouve ce monstre, ce qu'il fait et à quoi il ressemble. Quand une des conditions n'est pas respectée, l'élève reprend son écrit et rajoute, à la fin de celui-ci, la condition manquante. A la lecture finale de l'ensemble des travaux je remarque que je ne peux, par simple lecture, déterminer l'auteur des écrits. Je ne retrouve rien de leur personnalité dans ces travaux. Ces écrits ressemblent à une énumération d'éléments. Je commence alors à me questionner sur la place que l'on peut laisser à l'individualité des élèves dans leurs travaux d'écriture.

1.1.3. Mon second stage en classe de CE1

Lors de mon second stage dans cette même classe, j'ai l'opportunité de mener une séquence d'écriture proposée par ma MAT. Nous allons réaliser, au cours de la semaine, un grimoire de recettes de sorcières et de sorciers. Il s'agit, lors de la première séance, de travailler sur ce qu'est une recette pour créer un lexique : les ingrédients, les ustensiles, la méthodologie. Les séances suivantes sont des séances d'écriture de leur propre recette « magique ». Les séances d'écriture se suivent et je ne perçois toujours pas la singularité de chacun. Ils ont tous choisi des ingrédients qui, pour la plupart, sont différents. Mais cela ne suffit pas à donner une certaine singularité à leur écrit.

Pourtant, il y a eu un moment lors duquel j'aperçois une facette de leur personnalité : celui du choix de leur surnom de sorcière ou de sorcier. Ils devaient écrire dans un carré blanc, un nom qu'ils avaient choisi. Alors qu'ils étaient plusieurs à avoir la main levée pour me demander comment écrire sans faute, les verbes ou les différents ustensiles de cuisine de la recette, aucun n'a réclamé mon aide pour se surnommer. Les surnoms sont alors originaux, colorés, ou encore épiques. Je souhaite donc creuser cette piste de recherche pour deux raisons immédiates : c'était un moment agréable pour l'ensemble de la classe et aussi car cela me questionne sur le lien : singularité et engagement dans l'écriture.

Je m'intéresse, à la suite de ce second stage, à différents articles qui me recentrent dans la didactique de l'écriture à l'école primaire. Je réalise alors que si je ne peux pas montrer en quoi l'écriture permet de partir dans une quête identitaire, je peux revenir à la base de l'écriture et m'intéresser à cette question : « comment permettre aux élèves de s'engager dans l'écriture ? ». Un engagement dans l'écriture par la prise en compte de l'individualité de chacun serait-il alors la base d'une écriture scolaire ?

Je problématise alors mes propos :

« Dans quelles mesures l'apprentissage de l'écriture par des choix didactiques valorisant l'expression de la subjectivité permet à l'élève de se construire en tant que sujet scripteur ? »

Je soulève alors deux hypothèses présentées ci-dessous.

1.2. Mes premières hypothèses

Mes premières hypothèses pour répondre à cette question s'appuient alors sur deux éléments de littérature scientifique. Le premier, « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur » est un article de Catherine Tauveron⁷. Le second, « Le sujet écrivant, des journaux intimes aux blogues : quels enjeux pour la didactique de l'écriture » est un article de Bhushan Thapliyal⁸. La lecture de ces articles me permet alors d'approfondir mes questionnements et de développer des hypothèses.

⁷ Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82.

⁸ Thapliyal, B. (2008). Le sujet écrivant, des journaux intimes aux blogues : quels enjeux pour la didactique de l'écriture ? *Recherches & Travaux*, 73.

1.2.1. Mobiliser l'écriture de soi pour permettre aux élèves s'engager dans l'écriture à l'école primaire

Ma première hypothèse pose le fait que « mobiliser l'écriture de soi permettrait aux élèves de s'engager dans l'écriture à l'école primaire ». Selon le Larousse Français, l'engagement est l'action par laquelle « *on s'engage à accomplir quelque chose* »⁹. L'engagement est indispensable pour donner la force et le courage de mener à des biens des exercices complexes, et, nous savons qu'écrire est difficile. D'ailleurs nous retrouvons cette notion dans le mariage, dans la religion, dans le bénévolat, comme s'il y avait par rapport à la notion « d'entrée dans... » une dimension d'existence, de valeurs ou de but à atteindre. Ainsi, pour engager les élèves dans un travail à l'école, qu'importe sa nature, ne faut-il pas leur permettre de partir de ce qu'ils sont : leurs expériences, leurs personnalités, ce qui les constitue ? Il faut créer un travail que je dirais « enthousiasmant ».

Selon Bhushan Thapliyal, dans son article « le sujet écrivain, des journaux intimes aux blogues : quels enjeux pour la didactique de l'écriture ? », l'écriture de soi se révèle sous divers aspects. En effet, les écrits de soi dans le cadre scolaire concernent aussi bien les « *divers écrits de Je* » qui sollicitent le vécu de l'élève, que les écrits « *extrascolaire qui relèvent de la sphère privée et intime* » comme par exemple les cartes postales, lettres de correspondances et journaux intimes.

Pour illustrer son propos, il cite Marie-France Bishop et Marie-Claude Penloup qui expliquent que les « *écritures de soi* » sont à chercher « *du côté de l'intention du scripteur et de la posture qu'il adopte. Est écriture de soi, alors, une écriture qui manifeste dans des marques linguistiques, énonciatives, lexicales...une posture d'affirmation de la subjectivité* ».

En langue, nous pourrions partir des pratiques des élèves pour construire ensemble un lexique. En mathématiques, nous pourrions partir d'un sujet d'étude choisi par un élève pour en faire un exercice. Par exemple, dans une vidéo diffusée par France 3 sur la pédagogie Freinet¹⁰, une enseignante montre comment elle est partie du nouveau jardin de 100 m² d'un élève ayant déménagé pour mener un cours sur le calcul d'une aire.

⁹ Engagement. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*.

¹⁰ Papi. (2018). Pédagogie Freinet – Quoi de neuf. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1GNCJD5XsMk>

Nous imaginons ici qu'un élève qui a choisi son sujet d'étude va, non seulement être déterminé à faire un travail digne de l'intérêt qu'il lui porte, mais qu'il va aussi y apporter des compétences et des connaissances externes à l'école pour l'alimenter.

Mobiliser ainsi la subjectivité de l'élève permettrait non seulement de l'engager dans ce travail écrit, mais également de l'alimenter. D'ailleurs, Catherine Tauveron écrit à propos de l'expérience subjective de l'élève que l'école en « *fait peu appel et qui peut cependant, si elle est sollicitée, modifier tout à la fois l'engagement des élèves dans l'écriture et la qualité des textes produits* ».

1.2.2. L'écriture libre comme premier pas vers l'écriture scolaire

Ma seconde hypothèse consiste à poser « que l'écriture libre serait le premier pas vers une écriture scolaire ». Par écriture libre, j'entends un travail d'écriture n'ayant pas de consigne précise, seulement un thème ou un mot à respecter. Les règles et les normes qui régissent notre société, nous amène en général à adopter à un moment ou un autre de notre vie, une écriture que j'appellerais alors « scolaire » : une écriture qui se doit de respecter une mise en page, un vocabulaire, l'orthographe et la syntaxe. Il ne s'agit pas de dire que l'écriture scolaire ne permettrait pas d'écrire librement, il s'agit ici d'émettre l'hypothèse que savoir et/ou pouvoir écrire librement précéderait le savoir de l'écriture scolaire.

Selon moi, libérer un temps les élèves des contraintes d'écriture à l'école, c'est-à-dire le respect de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe comme déjà cité, permettrait aux élèves de développer leur confiance en soi. Ils se sentiraient alors responsables et auteur de leur travail en suivant ce postulat : « je pense, je suis et je produis un écrit ».

Si les élèves écrivent de façon régulière, sans que cet exercice soit solennel et redouté, l'engagement dans l'écriture est amorcé, et permettra qu'ils s'approchent de ce que ce système scolaire attend d'eux : l'écriture scolaire.

En définitive, il y aurait en premier lieu l'engagement dans l'écriture de la part des élèves par un choix didactique de l'enseignant, puis ensuite, la correction des écrits au regard des règles grammaticales, orthographiques et syntaxiques.

D'ailleurs, Bushan Thapliyal cite dans son article cette phrase de Sylvain Auroux : « *L'analyse du langage, sa grammaticalisation, ne précède pas l'invention de l'écriture* ». Je dirais que la grammaire et les codes linguistiques ne sont qu'un cadre et une harmonisation dans notre quête d'écriture à travers les siècles.

Partie II – Cadre théorique

2.1. La notion d'expression

Selon le dictionnaire Larousse, le terme « expression » est un nom féminin, du latin *exprimere*, qui signifie exprimer. C'est l'action « *d'exprimer quelque chose, de le communiquer à autrui par la parole, le geste, la physionomie, etc.* »¹¹.

Dans le cadre philosophique, Françoise Amengaud, agrégée de l'Université, docteure en philosophie, et maître de conférence à l'Université de Rennes, nous éclaire plus finement sur cette notion. Selon elle, l'expression serait alors un « *ensemble de données perceptives offertes par un être à un moment donné du temps et qui fonctionnent comme des signes manifestant, révélant ou trahissant les émotions, les sentiments et les intentions de cet être* »¹².

L'expression serait alors l'expression de nos sentiments, de nos émotions et de nos intentions par la communication à autrui. Mais, de quelle manière ? Par la parole ? Par le corps ?

L'Homme, par l'art visuel, par la musique, par le théâtre et d'autres formes d'art, sait faire transparaître sa peur, son angoisse, ses désirs, ses souffrances, sa joie, et son amour.

À l'image de Camille Claudel, de William Shakespeare ou encore de Jacques Brel, les artistes savent, par le talent qui les caractérisent, exprimer leurs émotions. Ils font appels à nos 5 sens et nous percevons alors le caractère de leurs sentiments.

Avez-vous déjà pu apprécier le talent de Dali Salvador à la vue de son Cœur Royal ? Ce cœur qui bat, sertis de rubis, de saphirs, de diamants et d'émeraudes, nous montre ô combien l'art exprime la vie de l'Homme.

¹¹ Expression. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*.

¹² Armengaud, F. (s. d.). Expression, philosophie. Dans *Encyclopædia Universalis*.

Dès l'école primaire, cette expression de soi est encouragée. Dans le Socle commun de connaissances de compétences et de culture¹³, la notion d'expression est largement présente.

Dans le domaine 1 « les langages pour penser et communiquer », les 4 sous-thèmes commencent par la formule suivante : « Comprendre, s'exprimer en utilisant... ».

En outre, selon le programme du cycle 3 publié au BO n° 31 du 30 juillet 2020¹⁴, les élèves sont « encouragés à s'exprimer et à communiquer » à travers l'écriture, la lecture, les langues vivantes, les langages scientifiques, l'art, la musique et le sport. C'est donc un terme clé qui, selon ces documents officiels, serait de l'ordre de la transmission des opinions, des émotions, de la voix, d'une stratégie, de gestes et de mouvements.

Cette notion d'expression n'est pas facile à définir tant elle s'exprime de manière différente entre tous les citoyens du monde. Néanmoins, elle nous permet de s'interroger quant à l'expression par ce qui nous intéresse ici : l'écriture.

L'expression par des mots, par du vocabulaire, de ses croyances, de ses émotions, de ses opinions et donc de son identité et de sa subjectivité, ne serait-elle pas comparable à l'expression par les matières artistiques ? Pour moi, oui. Le sculpteur novice apprend à manier ses outils et sa terre avant de pouvoir exprimer ce qu'il veut dire par son art. Ainsi, nous pourrions dire ici que l'expression par l'écrit de ses émotions devient un art, et donc, un moyen de réalisation de soi, lorsque le sujet qui écrit manie le mot à sa façon pour construire son œuvre. Faut-il alors, avant toute chose, avant l'apprentissage de l'écriture scolaire, apprendre à l'enfant la puissance des mots, leurs pouvoirs, leurs intérêts ? Et ainsi leur permettre de comprendre qu'ils pourront se révéler à eux-mêmes en écrivant. Permettre à l'élève d'accéder au désir de l'expression de soi, n'est-il pas aussi lui ouvrir les portes de l'expression de soi dans tous les domaines, lui ouvrir les portes de son action sur le monde ? L'enseignant n-a-t-il pas ici un rôle à jouer dans la construction identitaire de l'élève ?

Quoi qu'il en soit, et d'après les mots de Charles Aznavour :

« Écrire, écrire

Écrire comme on parle et on crie

Il nous restera ça

Il nous restera ça »

¹³ Éducation Nationale. (31/03/2015). Socle commun de connaissances de compétences et de culture.

¹⁴ Éducation Nationale. (30/07/2020). Programme du cycle 3 publié au BO n° 31 du 30 juillet 2020.

2.2. Le sujet scripteur

Nous ne pouvons étudier notre sujet sans l'approfondissement de la notion de sujet scripteur. Elle est essentielle dans nos recherches puisque nous nous intéressons aux effets de l'individu sur son écriture et inversement.

Isabelle Delcambre de l'Université de Charles de Gaulle, nous permet de comprendre la notion de sujet scripteur à travers son article « Du sujet scripteur au sujet didactique » écrit en 2007¹⁵.

C'est une notion touche à divers domaines tels que la psychologie, l'épistémologie, la littérature ou encore la didactique de l'écriture. Plus précisément, Isabelle Delcambre défini cette notion par l'idée qu'elle serait « *liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa « parole »* ». Le sujet serait alors acteur de son écriture mais l'écriture serait également active dans la construction de celui-ci.

Nous comprenons aussi à travers cet article que la notion de sujet scripteur est une évolution de la notion de sujet écrivant, défini par Dominique Bucheton à la fin des années 1990. La chercheuse, qui a écrit une thèse sur les évolutions des élèves dans un dispositif d'écriture particulier, montre que c'est grâce au temps et aux différentes étapes d'écriture, que l'élève développe ses « *compétences d'écriture* ». Il parvient alors à travailler sur « *sa propre pensée, ses savoirs, son rapport au monde et aux autres* ».

Elle inscrit ce sujet, qu'est l'élève, dans « *une relation étroite entre le développement des compétences d'écriture, le développement de la personne et le sens que les élèves attribuent à l'écrit* ». C'est à l'école, et grâce aux choix du professeur, que l'élève pourra travailler sa posture en écriture. Et, comme nous le dit Isabelle Delcambre, l'école est à la fois le « *cadre* » de cette activité d'écriture mais est aussi le « *premier destinataire de ce développement* » dans l'écriture.

Pour Dominique Bucheton, il faut alors que l'école construise des situations d'écriture dans lesquelles « *le savoir ne soit pas seulement scolaire et formel* ». Pour que l'élève, qui est sujet, s'adapte à l'école et se construise sur le plan identitaire et cognitif, il faut que cette écriture à l'école prenne « *sens* ».

¹⁵ Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157, 33-41.

D'autres lieux que l'école permettent la construction du « sujet scripteur » comme les cartes postales, les lettres de correspondances, les journaux intimes. Mais nous l'avons dit, l'école est un cadre pour cette écriture, et est alors « *investie d'une grande responsabilité dans la construction du sujet écrivain* ». Mais, Dominique Bucheton, pense que bien souvent, le système scolaire considère trop les élèves comme des « *sujets scolaires* », oubliant alors les « *autres aspects* » d'une possible construction identitaire de l'élève, et donc de l'individu. Un sujet écrivain serait alors à la fois un élève qui développe ses compétences en écriture, tout en se développant lui-même à travers son écriture, et enfin, donnant un sens à celle-ci.

Catherine Tauveron, dans son article « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur »¹⁶ montre en quoi le statut d'« *auteur* », et donc de sujet scripteur de l'élève est différent de celui d'« *écrivain* ».

Dans la dimension d'auteur, il y aurait pour l'élève une idée d'« *intention artistique* ». Cette intention est, bien-sûr, présente aussi chez l'écrivain, mais celui-ci est reconnue « *dans un contexte social et historique donné* ». Son statut est donc officialisé.

Catherine Tauveron encourage les élèves à adopter cette posture « *auctoriale* ». Selon elle, se serait, pour lui, se sentir « *autorisé à se dire dans l'espace de la classe* ». L'élève sait qu'il a encore des choses à apprendre et des compétences à développer, mais en apprenant à se reconnaître comme individu, il s'« *investi d'un projet d'effet sur le lecteur* », par l'ajout de sa singularité et de sa sensibilité, et, il se dit alors : « *j'attends qu'on me reconnaisse et qu'on me lise comme tel* ».

Nous comprenons à travers les recherches d'Isabelle Delcambre, de Dominique Bucheton et de Catherine Tauveron, que le sujet scripteur n'est pas seulement une personne qui écrit. Il faut prendre en considération les deux mots composant cette notion, le sujet et le scripteur. Ce serait alors la relation qu'entretient l'individu avec son écriture, mais aussi la considération de sa singularité dans son écriture : l'individu agit sur son écriture comme l'écriture agit sur lui. Enfin, et pour reprendre les mots de Dominique Bucheton, le sujet scripteur peut se saisir de cette écriture comme « *un mode de penser qui lui permet d'interroger le monde et d'y jouer un rôle actif, plus actif parfois, et plus efficace que la parole même* ».

¹⁶ Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82.

2.3. La notion de subjectivité

Bhushan Thapliyal, dans son article « le sujet écrivant, des journaux intimes aux blogues : quels enjeux pour la didactique de l'écriture »¹⁷, cite Edgar Morin (1995), philosophe, qui parle du sujet comme un « *personnage mystérieux* ». Mais pourquoi y a-t-il un mystère qui tourne autour de cette notion ?

Pour y répondre, l'auteur illustre la complexité de cette notion en citant de nouveau le philosophe qui dit du sujet qu'il « *n'est pas une essence, il n'est pas une substance, mais il n'est pas non plus une illusion* ».

Pour éclairer cette notion de sujet et de subjectivité, nous nous appuyerons sur les recherches en philosophie, ainsi que celles en sociologie.

2.3.1. Dans les recherches en philosophie

Dans l'article « La notion de sujet » écrit par Marie-Madeleine Bertucci en 2007¹⁸, l'auteure s'appuie sur plusieurs références en philosophie pour aborder la place du sujet dans les recherches en sciences humaines.

Elle cite tout d'abord Renaut, qui montre en quoi l'Homme possède deux aptitudes, notamment « *l'auto-réflexion, aptitude à la conscience de soi, et l'auto-fondation, capacité à fonder son propre destin* ». Nous comprenons alors que dans la notion de sujet il y aurait alors une notion de réflexivité.

Marie-Madeleine Bertucci mentionne aussi Descartes, mathématicien, physicien et philosophe français. La notion de subjectivité serait alors pour lui la « *possibilité pour l'homme d'être conscient et responsable de ses pensées et de ses actes* ». Nous retrouvons dans cette pensée la dimension de conscience de soi évoquée par Renaut.

Pour le philosophe, le sujet trouve en lui des idées pour accéder à « *une connaissance vraie* ». *C'est par l'organisation de ces idées qu'il découvre alors un « réel déjà organisé de manière définitive ».*

¹⁷ Thapliyal, B. (2008). Le sujet écrivant, des journaux intimes aux blogues : quels enjeux pour la didactique de l'écriture ? *Recherches & Travaux*, 73.

¹⁸ Bertucci, M. (2007). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui*, 157, 11-18.

L'auteure montre aussi que pour Kant, philosophe prussien, la vision de la subjectivité est différente. En effet, le philosophe pense que notre connaissance commence avec l'expérience, mais qu'elle ne précède pas l'expérience. Il montre que le sujet « *produit une théorie qu'il vérifie par la suite dans l'expérience* », et lui permettant ainsi de pouvoir agir sur le réel.

Les pensées de Descartes et de Kant permettent ici de visualiser ce qu'était la notion de subjectivité avant la pensée contemporaine. Celle-ci place l'individu avant le sujet, tout en faisant disparaître sa dimension d'universalité.

2.3.2. Dans les recherches en sociologie

Marie-Madeleine Bertucci cite aussi dans son article Danilo Martuccelli, professeur de sociologie à l'Université de Paris-Descartes. Il présente la subjectivité comme « *domaine de soi soustrait au social* » puis comme « *une expérience particulière de soi* ». On efface alors par cette conception la dimension de l'universalité, du groupe social, mentionné dans l'approche philosophique.

Pour l'auteure, la subjectivité serait un « *espace réflexif* » dans lequel nous prenons conscience de notre singularité ainsi que de notre relation avec le monde qui nous entoure.

Cependant, il ne faut pas confondre « *identité* » et « *subjectivité* ». L'identité serait notre position d'individu soustrait au social, tandis qu'il y a dans la subjectivité une part de social, malgré qu'elle relève, comme Martuccelli l'indique, « *d'intériorité, intimité, conscience, introspection, autoconscience...* ».

Pour appuyer cette dimension de social dans la notion de subjectivité, elle cite aussi Jean-Claude Kaufmann. Il montre que cette part de social ne peut se détacher de notre réflexion car « *l'individu pense avec le collectif dans lequel il s'engage, selon des modalités définies avec précision par le contexte* ».

La subjectivité serait alors du domaine de la conscience de soi et de notre relation au monde.

Partie III – Méthode de recueil des données

3.1. Contexte de stage

3.1.1. Mémoire de fin d'année de Master

Dans le cadre de notre première année de Master MEEF mention 1^{er} degré (Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), nous sommes engagés à réaliser ce mémoire qui prend ses fondements dans notre formation et dans nos recherches. Il permet de développer notre démarche scientifique et notre professionnalisation par l'organisation, la mise en œuvre et l'analyse d'un travail d'investigation tout au long de cette année universitaire.

Le recueil de données, qui sont issues du terrain, est indispensable pour valider ou invalider nos hypothèses, mais aussi, pour adopter une démarche réflexive sur les limites et les freins dans la démarche de recherche.

Suite à la Réforme de la formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation adoptée par le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports en 2021, les modalités de stage se sont vues modifiées sur la nouvelle maquette de l'INSPÉ de Nantes. Ainsi, les modalités de mon stage sont les suivantes : trois semaines non consécutives en cycle 2 d'octobre à décembre 2021 et trois semaines non consécutives en cycle 1 de janvier à mars 2022.

3.1.2. Présentation de l'école

Le groupe scolaire dans lequel j'ai été affectée lors de mon premier stage se trouve dans le département de Loire-Atlantique (44) en région Pays de la Loire dans un quartier d'éducation classé prioritaire.

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, la politique d'éducation prioritaire cherche à « *corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales* »¹⁹.

¹⁹ Education.gouv.fr (<https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>)

Ainsi, suite à la mise en place par la ville d'aires d'accueil et de grand passage pour les gens du voyage, ce groupe scolaire fait maintenant parti d'un secteur classé REP+.

Selon la fiche école APAE²⁰, l'établissement accueille 248 élèves au total : 51 CP, 51 CE1, 54 CE2, 45 CM1 et 47 CM2. Il y a une proportion de 48,4% de fille et 51,6% de garçon en 2020. C'est une école plutôt équitable pour ce qui est du genre chez les élèves.

En ce qui concerne les catégories socio-professionnelles, sur 100 élèves de CM2 retrouvés en 6^{ème} entre 2014 et 2018²¹, il y en a en moyenne 6,5 issus d'une famille de cadres supérieurs et enseignants, 14,4 issus d'une famille de cadres moyens, 23,2 issus d'une famille d'employés, artisans, commerçants et agriculteurs, 47,5 issus d'une famille d'ouvriers et inactifs et 8,4 qui n'ont pas renseigné la situation familiale.

C'est une école dont l'architecture forme la lettre U, il n'y a donc pas de couloirs, dans lesquels seraient accrochés les travaux des élèves : les entrées et sorties de chaque classes donnent sur la cour de récréation. D'ailleurs, à la sortie de l'école, les parents restent éloignés, parfois, de l'autre côté de la route.

Plusieurs classes sont éloignés du « cœur historique de l'école ». En effet, il y a une partie plutôt ancienne, datant des années 1970 et une autre partie, qui sont des préfabriqués neufs, installés lors du dédoublement des classes.

Les maitres sont nombreux, plus d'une quinzaine et ils se retrouvent souvent dans la classe des maitres. Il arrive que certains maitres ne se croisent pas de la journée. En effet, ceux de l'école maternelle ne mangent pas avec ceux de l'école élémentaire.

Dans la cour de récréation, qui ne comporte pas d'arbre, il n'y a que très peu d'installations de jeux pour les quelques 248 élèves.

La description de cette école à une importance pour le sujet d'étude de ce dossier de recherche. En effet, nous pourrions étudier en quoi l'établissement, la classe et la cohésion dans l'équipe éducative, permet, ou non, l'expression de la subjectivité des élèves.

²⁰ Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation pour le 1^{er} degré, document remis par la directrice de l'école

²¹ Source : Scolarité 2nd degré, fiche APAE

3.1.3. Présentation de la classe

J'ai été accueillie avec mon binôme de stage dans une classe de CE1, qui est celle de Juliette²², enseignante dans le primaire depuis 15 ans. Après avoir enseigné dans la région Grand-Est, Juliette décide de demander une mutation dans la région Pays-de-la-Loire pour des raisons personnelles. Quand un poste s'ouvre dans ce groupe scolaire, elle accepte. Elle me dit, lors d'un entretien, que c'est « *un choix* » pour elle de travailler dans un établissement classé REP+.

Sa classe ayant été dédoublée il y a quelques années, elle a actuellement un effectif de 14 élèves. Sa classe est rarement complète sur l'entièreté de l'année scolaire, puisque des enfants appartenant à la communauté des gens du voyage partent vers d'autres camps en cours d'année. Lorsque nous sommes arrivées au mois d'octobre, la classe comporte 13 élèves car une élève est absente depuis le mois de septembre.

Juliette gère seule sa classe dans un préfabriqué depuis que l'école a été agrandie. Elle bénéficie donc d'une classe neuve et équipée de façon moderne : VPI²³, internet, haut-parleurs, appareil photo et trois postes d'ordinateurs.

Parfois, Juliette fait du décloisonnement avec l'enseignante attenante à sa classe.

Je rencontre alors 13 élèves âgés de 7 à 8 ans que je vais mobiliser afin de récolter des données pour mon travail de recherche.

3.2. Plan de recueil des données

Tenant compte des modalités de stage, je sais que je ne pourrais pas récolter des données lors de mon second stage en niveau Petite-Section et Grande-Section, au mois de janvier. Je décide alors de récolter mes données lors de ma dernière semaine de stage dans cette classe. Ma MAT²⁴ accède à ma demande et me laisse à disposition 3 créneaux de 30 min répartis sur la semaine, ainsi que tout le matériel nécessaire au déroulement de mes séances.

²² Pour le respect de l'anonymat, le prénom a été modifié

²³ Vidéoprojecteur interactif

²⁴ Maître d'Accueil Temporaire

Pour organiser mon recueil de données lors de cette dernière semaine de stage, je dois transformer mes hypothèses de départ en variables indépendantes, qui seront mes indicateurs pour l'analyse de mes données.

Nous émettons l'hypothèse générale selon laquelle le fait de permettre l'expression de la subjectivité d'un élève dans les productions écrites à l'école primaire favorise le développement de compétences relatives à l'écriture, mais aussi son engagement dans la tâche.

Notre première hypothèse pose comme vérifiable le fait que mobiliser l'écriture de soi permet aux élèves de s'engager dans la tâche proposée.

Notre seconde hypothèse est de dire que l'écriture libre est le premier pas vers une écriture scolaire.

À partir de ces hypothèses, nous dégagons alors des variables indépendantes, de types qualitatives, qui nous serviront d'indicateurs.

Pour notre première hypothèse, nous nous attarderons à savoir si les élèves rendent présent dans leurs textes des éléments de leur monde « non scolaire » voire personnel tels que leurs valeurs, leurs opinions, leurs expériences vécues ou des souvenirs. Nous verrons aussi s'ils adoptent un style d'écriture particulier par un vocabulaire descriptif et imagé.

Ces indicateurs nous permettront de valider, ou non, l'engagement des élèves dans la tâche, et leur progression dans cette « écriture de soi » au fil des séances. Nous verrons ainsi s'ils ont cherché à provoquer quelque chose chez le lecteur mais aussi s'ils ont cherché à dire quelque chose d'eux.

Pour notre seconde hypothèse, nous nous attarderons à savoir si les élèves se sont autocorrigés tout au long de leur écriture.

Cet indicateur nous permettra de valider, ou non, la progression des élèves dans une écriture dite « scolaire ». L'autocorrection permet de savoir si l'élève a eu un regard critique vis à vis de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe.

Pour mieux comprendre le contexte précis de recueil de ces données, nous devons définir les variables situationnelles.

La population visée sont des élèves, d'une même classe de CE1, qui seront amenés à travailler de façon individuelle lors de chaque séance. Au niveau de l'organisation de la classe, les choix didactiques de la séquence permettent aux élèves les échanges, les sollicitations envers l'enseignant et les déplacements seront acceptés, bien que le travail soit de type individuel.

La première séance se déroulera un lundi matin de 11h00 à 11h 30, la seconde séance un jeudi matin de 11h30 à 12h00 et enfin la dernière séance un vendredi matin de 11h00 à 11h30.

Les élèves ont à leur disposition, lors de la seconde séance, un dictionnaire ainsi que quatre lexiques : les couleurs, les animaux, les personnalités, les lettres peu communes (J, K, X, Y et Z).

Je développerais le détail de cette séquence dans la partie 3.4 de ce chapitre.

3.3. Description générale de la séquence

Dans le cadre de mon travail de recherche dans le séminaire « Didactique de l'écriture » et pour répondre à mes hypothèses, je construis une séquence d'écriture en trois séances de 30 minutes pour cette classe de CE1. Mes premières observations portaient sur des productions écrites qui, à mon sens, laissaient peu de place à l'expression de la subjectivité des élèves de la classe. N'ayant que peu de temps pour récolter mes données, je décide d'introduire de façon directe la notion d'identité, de personnalité et d'émotion lors de cette séquence. J'espère ainsi provoquer chez eux des questionnements vis-à-vis de leur propre personne.

La première séance s'appelle « Mon moi dans moi ». Cette séance vise l'écriture de soi à travers notre propre identité. L'identité est ici considérée comme ce qui nous caractérise. Il s'agira alors pour les élèves d'écrire ces éléments sur chaque doigt du dessin de leur main.

La seconde séance s'appelle « Acrostiche de mon prénom ». Un acrostiche est un jeu littéraire qui consiste à écrire des vers ou des phrases dont les initiales lues verticalement composent un mot. Il s'agira pour les élèves de trouver pour chaque lettres de leur prénom des mots en lien avec leur personnalité, puis d'illustrer cet écrit.

Enfin, la dernière séance s'appelle « J'ai choisi cette image car... ». Cette séance sera l'occasion pour les élèves de choisir une image parmi 12 propositions artistiques et d'expliquer ce choix dans une écriture sans contraintes d'orthographe, de grammaire ou de syntaxe.

3. 4. Déroulement des trois séances

3.4.1. Déroulement de la séance 1 : « Mon moi dans moi »

L'objectif de cette première séance pour les élèves est d'écrire qui ils sont. C'est aussi l'occasion pour moi de faire leur connaissance.

J'explique dans un premier temps l'activité de la semaine, qui va être l'écriture autour de « ce que nous sommes » et je leur demande « Qu'est-ce que l'on peut dire quand on se présente à quelqu'un ? Qu'est-ce que je pourrais vous dire de moi ? ».

J'inscris alors au tableau, en gros, le mot « MOI » que je complète avec leur réponses successives. Après ce moment d'échange, j'explique la tâche finale qui est : écrire sur soi dans un dessin de sa propre main.

Ensuite, des fiches pré-remplies sont distribuées pour aider à la construction de leur écrit. Ils doivent écrire derrière les phrases : « Je m'appelle... », « Je suis né.e le... », « J'adore... », « J'ai peur... », « Je suis... ». Les feuilles sont pré-remplies car je n'ai que peu de temps par séance.

Après qu'ils aient pris connaissances de cette feuille, nous la lisons ensemble. Pour qu'ils comprennent ce que j'attends d'eux, je montre l'exemple avec mon prénom, au tableau. Je les laisse alors faire mon portrait, et imaginer ce qui pourrait me correspondre. Je rectifie le tout, disant que cela ne me correspond pas, que ce n'est pas moi. Je n'ai pas « peur des araignées », mais j'ai plutôt « peur du noir ».

L'objectif ici est de leur faire comprendre que leurs idées ne me conviennent pas. Non pas qu'elles sont mauvaises, mais qu'elles ne me représentent pas. Il faut trouver des mots qui nous correspondent vraiment.

C'est ensuite à eux de répondre sur leur feuille. Je passe les voir s'ils réclament mon aide et pour m'assurer auprès d'eux que la consigne est bien comprise.

Une fois cette feuille renseignée, je montre aux élèves comment dessiner le contour d'une main. Je distribue des feuilles blanches sur lesquelles ils vont pouvoir dessiner la leur, de la couleur qu'ils souhaitent. Il s'agit ensuite de reporter chaque phrase de la feuille sur chaque doigt de la main. Puis chacun peut illustrer son écrit s'il le souhaite.

À la fin de cette séance, je récolterais les écrits finaux ainsi que les brouillons.

3.4.2. Déroulement de la séance 2 : « Acrostiche de mon prénom »

L'objectif de cette seconde séance pour les élèves est d'écrire l'acrostiche de leur prénom avec des mots qui correspondent à leur personnalité.

Il s'agit alors dans un premier temps de rappeler ce sur quoi nous travaillons en écriture durant la semaine : écrire sur soi.

Ensuite, j'introduis par l'histoire de l'acrostiche, sa définition : c'est « un texte dont les lettres au début des mots forment un mot lisible de haut en bas ou de bas en haut ».

J'explique ensuite la tâche finale de cette séance qui est : écrire un acrostiche de leur prénom avec des mots qui leur correspondent.

J'écris donc le miens au tableau, pour que nous puissions le faire ensemble. Je les laisse compléter oralement à ma place et j'écris les idées successives sur le tableau. Puis, j'explique que ces idées ne me correspondent pas, que ce n'est pas vraiment moi. Je n'écrirais pas « râleuse » pour le R de mon prénom puisque je ne le suis pas. J'écris plutôt « rêveuse ».

Je distribue alors des feuilles pré-remplies de case pour qu'ils reportent les premières lettres de leurs prénoms, suivie de lignes pour faciliter l'écriture. C'est encore une fois pour gagner du temps sur ma demi-heure de séance. Je favoriserais l'écriture par les élèves eux-mêmes dans un autre contexte de travail.

Je sais que certaines lettres sont rares au début des mots, comme le z, le y ou encore le k. J'ai alors prévu des lexiques de personnalité, de couleur, d'animaux et de lettres peu communes. Ces lexiques serviront également d'appui s'ils manquent d'idées. Je passe donc dans les rangs, accompagnée de ces lexiques, qu'ils peuvent soit consulter librement, soit avec mon aide. Je me muni également d'un dictionnaire, au cas où ces lexiques ne suffiraient pas.

Une fois les acrostiches réalisés, je leur propose de reporter leur écrit sur une feuille blanche, avec les crayons, couleurs et illustrations de leur choix.

À la fin de cette séance, je récolterais les écrits finaux ainsi que les brouillons.

3.4.3. Déroulement de la séance 3 : « J'ai choisi cette image car... »

L'objectif de cette dernière séance est la justification d'un choix vis-à-vis d'image artistiques.

Après avoir écrit sur soi dans les deux premières séances, il s'agit maintenant d'écrire à partir de ce que l'on ressent à l'instant présent.

Je rappelle alors toujours en début de séance l'objectif d'écriture de la semaine : écrire sur soi. Puis, sans explications, j'allume le VPI (Vidéoprojecteur interactif) et montre aux élèves une plaquette de 12 images tirées du jeu DIXIT. Ce sont des images qui représentent l'imaginaire, le fantastique et l'abstraction.

Je leur demande ensuite de bien regarder. Je leur laisse un moment pour en prendre connaissance, dans le silence.

Puis, je demande à l'ensemble de la classe s'il y a une image qu'ils aiment plus que toutes les autres. Ils peuvent s'exprimer à main levée, et nous écoutons les différents ressentis.

Après ce moment d'échange, j'explique la tâche finale : écrire une ou plusieurs phrases expliquant leur choix d'image. J'écris un début de phrase au tableau, s'ils ont besoin : « j'ai choisi cette image car... ». Ce début de phrase n'a pour moi aucune obligation d'usage.

À la fin de cette séance, je prendrais en photo les différents écrits.

Partie IV – Résultats et analyse des données

4.1 – Observations générales et difficultés rencontrées

Dans le cadre de mon recueil de données, j'ai eu l'opportunité de mettre en œuvre la séquence présentée dans la partie III de ce travail de recherche. J'ai donc mené 3 ateliers d'écriture, de plus ou moins 30 minutes chacun. La séquence devait être réalisée auprès de 13 élèves, cependant, un élève est parti entre la conception de la séquence et sa réalisation.

La gestion du temps a ainsi été la première difficulté à laquelle j'ai été confrontée. Juliette gère sa classe avec rigueur, et ayant déjà la possibilité de réaliser ma séquence, je ne voulais pas déborder sur son temps de classe. Cependant, n'ayant jamais été confrontée à des élèves de CE1, je n'avais pas bien évalué le temps d'écriture des élèves. Ils avaient les idées, mais la mise au travail et le temps du geste d'écriture était plus long que ce que j'avais initialement prévu. Pourtant, j'avais anticipé puisque que j'avais distribué des feuilles de travail pré-remplies pour gagner du temps sur mes 30 minutes de séance. Néanmoins, Juliette sans m'interrompre, m'a permis de terminer sereinement mes séances.

Aussi, lors de la séance 1 et de la séance 2, j'ai été confrontée à la reproduction que des élèves faisait de ce qui était écrit sur le tableau. Ainsi, ils n'ont pas écrit sur eux, mais on réécrit quelque chose que j'avais écrit sur moi. Ma difficulté a été de savoir s'ils l'avaient écrit parce

que cela leur correspondait, ou simplement par facilité. Dans ce contexte, vaut-il mieux laisser le libre droit d'écriture de l'élève même s'il écrit dans les mots des autres ? Est-ce aller à l'encontre de la consigne ? Si l'élève est satisfait de son écrit, n'est-ce pas l'essentiel ?

Le manque d'inspiration a également été un problème auquel j'ai été confronté tout au long de cette séquence. Et au-delà du manque d'inspiration de certain élève et malgré qu'ils aient compris la consigne, certains élèves n'ont pas souhaités s'engager dans la tâche. Je me suis alors questionnée sur la posture à adopter dans ce contexte : Dois-je obliger cet élève à réaliser la tâche demandée ? Pourquoi ne veut-il ou ne peut-il pas réaliser cette tâche ?

Nous pourrions développer ces questionnements par l'analyse approfondie de ces 3 séances. Lors de cette analyse, il convient de rappeler que tous les prénoms mentionnés sont modifiés.

4.2. Analyse de la séquence

La séance 1, « Mon moi dans moi », avait pour objectif de faire écrire les élèves sur ce qu'ils sont en tant qu'individus. Il s'agissait alors d'écrire à la suite de phrase sur une feuille pré-remplie.

Cette première approche de l'identité et de l'individu a finalement été pour moi une sorte d'introduction. Je suis partie de ce qu'ils sont de façon « primaire » : le prénom, la date de naissance, ce qu'ils aiment, ce dont ils ont peur, et ce qu'ils « sont ».

La séance 2, « Acrostiche de mon prénom », avait pour objectif l'écriture d'un acrostiche à partir de leur prénom. Les mots choisis doivent être des mots en liens avec leur personnalité. Cette seconde séance est la progression de la première. En effet, après avoir écrit sur leur identité, cette séance proposait d'écrire sur leur personnalité.

La séance 3, « J'ai choisi cette image car... », avait pour objectif la justification d'un choix vis-à-vis d'une image artistique. Elle est l'exercice final de cette séquence. En effet, après qu'ils aient écrit sur leur identité, et sur leur personnalité, il s'agissait pour eux d'écrire sur leurs émotions. J'ai décidé de ne pas corriger les fautes, ni pendant, ni à la fin, le but étant d'observer leur manière d'écrire quand l'enseignant quitte sa posture de « guide ». Pour qu'ils ne perdent pas trop leurs repères et leurs habitudes, j'ai décidé de les faire écrire sur leur cahier d'écriture qu'ils utilisent chaque jour avec la MAT. Ainsi, je n'allais pas perturber totalement leurs habitudes. Pour éviter que les élèves ne rentrent dans les stéréotypes de genre dans le choix des images, j'ai décidé de prendre des illustrations tirées du jeu DIXIT. Ces images, par leur

originalité, allaient susciter leurs questionnements, sans qu'ils soient influencés par les représentations sociétales.

Afin de répondre à mes hypothèses grâce aux indicateurs retenus, je m'intéresserais aux écrits de quatre élèves, et j'observerais ainsi leurs progressions au fil de la séquence. Ils me serviront de base dans cette analyse.

Je m'intéresserais d'abord à l'écrit de Louka, ensuite à celui de Keyla puis Rayane et enfin, à l'écrit d'Ashley.

4.2.1. L'écrit de Louka

L'écrit de Louka de la séance 1:

« Je m'appelle ... Louka

Je suis né le... 28 décembre 2014

J'adore... le ~~foot~~ foot

J'ai peur de... rien

Je suis... très malin »

L'écrit de Louka de la séance 2:

« L'~~est~~ lapin

Or

Unique

Koala

Anniversaire »

L'écrit de Louka de la séance 3:

« J'ai choisi cette image car je la ~~belle~~ trouve bell j'aime les couler »

Louka, dès le premier écrit, se qualifie de « très malin ». Non seulement il nous fait part d'une opinion sur lui-même, mais il ajoute, en plus, un adverbe pour appuyer son propos. Il nous montre ici qu'il veut dire quelque chose de lui : qui il est, comment il se voit, comment il se ressent. D'ailleurs, dans l'écrit de la seconde séance il se qualifie d'« unique », nouvelle opportunité pour lui de nous en dire un peu plus sur sa manière de se voir. Dans l'écrit de la séance 3, il donne son opinion, non pas sur lui-même, mais sur une image. Il sort alors de son « Moi » présent, ce qui n'enlève rien de sa subjectivité, puisqu'il écrit ce qu'il pense de cette image.

Il nous fait part de sa vie extra-scolaire puisqu'il dit qu'il fait du « foot », activité sportive qui se pratique généralement en club, de façon régulière. D'ailleurs, il s'autocorrige sur l'écriture du mot « foot », en rayant son premier essai. Il ne refera pas cette faute d'orthographe lors de l'écriture du second jet. D'ailleurs, quand il écrit « anniversaire », il fait aussi référence à un

moment que l'on passe souvent en famille ou avec des amis, dans un cadre intime et familial, et donc, non scolaire.

Enfin, il va « contre » l'exercice. En effet, il n'a peur de « rien ». Louka a bien compris qu'il était autorisé à ne rien écrire, si, en effet, il n'a peur de rien.

Ce « rien » a alors un double sens : le « rien » parce qu'il n'y a rien à écrire et le « rien » d'opinion sur nous-même, qui ne ressentons aucune peur. C'est alors un vocabulaire plutôt imagé. Par ailleurs, il utilise un vocabulaire descriptif lors de l'écrit de la séance 3, en émettant l'opinion qu'il trouve cette image « belle ». Il corrige d'ailleurs son premier écrit en rajoutant le verbe « trouver », perdant au passage le « e » à la fin de « belle ».

4.2.2. L'écrit de Keyla

L'écrit de Kelya de la séance 1 :

« Je m'appelle... Keyla.

Je suis née le... 28/05/2014 28mai 2021

2014

J'adore... aller à l'école et le sport

J'ai peur... des araignées

Je suis...gentille »

L'écrit de Keyla de la séance 2 :

« K etchup

E nergique

Y ayourte

L aphin eyti

A shley »

L'écrit de Keyla de la séance 3 :

*« J'aime cette image j j parce que ces un monstre, et j'aime bien les monstres parce que ca fai
fait peur r, et j'aime les chose qui font peur*

Jadore cette image parce que jaim les couleur arc enciel, est aussi parc que il y a un poney.

Parce que ee c'est joli est mignon. »

Lors de la première séance, Keyla se qualifie de « gentille » et d'« énergique » lors de la séance 2. Keyla se décrit, elle donne son opinion d'elle-même. Mais, lors de la séance 3, elle évolue dans l'écriture de soi. Elle ne nous donne pas uniquement son avis en disant « j'aime bien les monstres », elle exprime les raisons de cette affection pour eux : parce qu'ils font peur et elle aime les choses qui font peur. D'ailleurs, elle s'autocorrige en écrivant non pas « ca fai peur » mais plutôt « ca fait peur ». Aussi, lors de cette séance, elle ne s'arrête pas à la justification d'une seule image. Elle écrit une seconde justification, en argumentant également :

elle aime les couleurs de l'arc-en-ciel mais aussi parce qu'il y a un poney et que ce poney est mignon. Elle ajoute d'ailleurs une apostrophe au « c'est ».

Elle montre une progression dans son écriture. Elle part d'elle-même, de qui elle est, pour enfin donner à son texte un style descriptif et argumenté.

Aussi, lors de la seconde séance, Keyla choisi d'associer à son prénom deux autres prénoms : Leyti et Ashley. Ashley est sa meilleure amie en classe, et nous ne savons pas qui est Leyti. Mais nous savons qu'elle mobilise son monde affectif et extra-scolaire pour l'inclure dans son écriture. Ce choix révèle l'intention de rendre présente dans son écriture une expérience vécue avec ses pairs.

Enfin, nous remarquons la volonté de Keyla de corriger son écriture tout au long des séances. Les ratures et la reprise de certains mots montre son envie d'aller vers l'écriture scolaire, en respectant une bonne orthographe.

4.2.3. L'écrit de Rayane

L'écrit de Rayane de la séance 1 :

« Je m'appelle... Rayane

Je suis né le... 23 août 2014

J'adore... les anniversaire

J'ai peur... des yeux de mai seur

Je suis... pas traie intaillijane »

L'écrit de Rayane de la séance 2 :

« R enne

A mie

Y oyo

A oût

N erveux

E pée »

L'écrit de Rayane de la séance 3 :

« J'ai choisi ~~e~~tte image car... † je ne sai pas pourcoi jai choisi je panse car elle na pas de couleu et elle est trancil. »

Lors de la première séance Rayane se qualifie de « pas traie intaillijane » (pas très intelligent). Il donne alors une opinion sur lui-même en y ajoutant, tout comme Louka, un adverbe pour appuyer son propos. D'ailleurs, il montre sa volonté de correspondre à l'écriture scolaire puisqu'il rajoute un « s » pluriel au mot « yeux » pour faire « *yeux* ».

Nous pouvons être surpris de ce propos, mais gardons une certaine distance, car nous ne savons pas quelle était son intention dans son écriture : jouer avec l'écriture, interpeller le lecteur, ou tout autre chose.

Nous voyons que Rayane, tout au long des séances, mobilise des éléments de son monde extra-scolaire, ses pairs, son opinion, sa pensée et sa réflexion. Il est engagé dans l'écriture de soi. Il écrit par exemple, lors de la première séance, qu'il a peur des yeux de ses sœurs. Cet élément, montre à la fois son intention de parler d'une expérience vécue, mais surtout, son intention d'écrire un sentiment vécu. Le regard ne peut être matérialisé, il est, selon Cicéron, « *le miroir de l'âme* ». Rayane cherche peut-être à provoquer chez son lecteur ce même sentiment.

Il remobilise également, lors de la seconde séance, un élément de son identité écrit lors de la première séance : « *août* ». Il montre alors sa capacité à faire du lien entre l'écriture passée et l'écriture en cours : il mobilise l'expérience d'une première écriture pour en alimenter la prochaine.

Lors de la troisième séance, Rayane écrit sa pensée comme on parlerait. En utilisant un vocabulaire descriptif, il nous fait part de sa réflexion sur l'image choisie. Il parle à la première personne du singulier « je » et montre sa réflexion par le verbe « penser ».

4.2.4. L'écrit d'Ahsley

L'écrit d'Ashley de la séance 1 :

« *Je m'appelle... ashley*

Je suis née le... 24 décembre

J'adore... le sport

J'ai peur... du noir

Je suis... ~~en~~ curieuse »

L'écrit d'Ashley de la séance 2 :

« *A nniversaire*

S serpent

H abile

L apin

E gouïte

Y aourte »

L'écrit d'Ashley de la séance 3 :

« *Jais choisi cette image car il a un soleil et il a une sirène j aime* »

Les écrits d'Ashley sont intéressants pour voir la progression d'un élève dans son écriture de soi à travers les séances.

Lors de la première séance, hormis son prénom et sa date de naissance, Ashley a repris tout ce qui était écrit au tableau comme exemple. Nous ne pouvons dire que ce qu'elle a écrit est vrai, ou faux. Mais nous pouvons dire qu'Ashley n'a pas cherché à mobiliser des éléments d'opinions, de valeurs, ou d'expériences vécues qui seraient propre à sa subjectivité. Elle montre toutefois, sa volonté de respecter une bonne orthographe puisqu'elle reprend son dernier mot « curieuse ».

Cependant, au cours de la seconde séance, nous pouvons remarquer une certaine évolution dans son écriture. En effet, malgré qu'elle s'appuie encore beaucoup sur sa copine Keyla, et écrit les mêmes mots qu'elle, tels que « Yaourte » ou « Lapin », elle mobilise une opinion sur elle-même, voire une opinion d'un pair sur elle-même. En effet, Ahsley, lors de cette séance, m'interpelle et me demande comment écrire le mot « Égoïste ». Je lui dicte, lui écrit au tableau et n'oublie pas d'inscrire sur mon carnet de note sa remarque :

- *En fait je vais écrire ça parce que c'est ma maman qui dit toujours que je suis égouïte !
Surtout le matin !*

D'ailleurs, cette volonté d'intégrer dans son écriture cet élément de sa vie extra-scolaire, affective et familiale, prendra le dessus sur son orthographe. En effet, malgré le mot dicté, inscrit au tableau, et corrigé par moi-même, elle gardera l'orthographe « égouïte », ancré dans sa mémoire et son langage.

Enfin, lors de la dernière séance, elle commence par justifier son choix par un vocabulaire descriptif : il y a un soleil et il y a une sirène. Mais elle montre, à la fin de son écrit, sa volonté de donner son opinion, son sentiment sur cette image par le mot « j'aime ».

Tous ces éléments montrent la progression d'Ashley dans l'écriture de soi. Elle s'est d'abord appuyée sur les mots des autres, les miens et ceux de son amie. Cet appuie était peut-être nécessaire pour elle, pour qu'elle prenne confiance, et ainsi s'engager dans la tâche. Puis, elle a mobilisé son monde extra-scolaire et son opinion, pour l'intégrer dans un écriture de soi.

Partie V – Retour sur hypothèse et discussion

5.1. Retour sur notre première hypothèse

Notre première hypothèse pose le fait que l'écriture de soi permet aux élèves de s'engager dans l'écriture.

Nous avons soulevé le fait que l'exercice de l'écriture est un travail qui demande un effort sur le plan cognitif, et qu'ainsi, l'engagement dans cette tâche est indispensable pour avoir la force et le courage de surmonter cet exercice.

Nous avons alors émis l'hypothèse que l'écriture de soi permet aux élèves de vivre un travail enthousiasmant. L'élève, par l'intérêt qu'il porte à son sujet, s'investi et alimente son travail par les compétences et les connaissances personnelles qu'il y apporte.

5.1.1. L'expérience personnelle comme « levier d'action » pour l'écriture

Cet engagement dans l'écriture de soi a été validé lors de l'analyse de notre recueil de données, notamment sur la séance 1 et sur la séance 2.

Luc Baptiste, dans son ouvrage « Pour un enseignement de l'écrit, faire écrire des textes à l'école »²⁵, défend l'idée qu'avoir recours aux expériences personnelles des élèves est un « levier à actionner pour faire écrire ». Selon Le Larousse Français et au sens littéraire, un levier est ce qui sert à « surmonter quelques résistances »²⁶. L'auteur montre alors l'importance de la prise en compte de la subjectivité de chacun des élèves pour leur permettre l'actionnement de ce mécanisme de l'écriture.

Nous pourrions également développer la notion de « méthode naturelle d'apprentissage » de Freinet (1896-1966) qui s'oppose à la notion de « méthode traditionnelle ». Il explique que la « libre expression » de l'enfant lui permet d'écrire et considère qu'un enfant marche et parle de façon « naturelle ». Ce processus est évident quand l'adulte valorise plus qu'il ne pointe les erreurs.

²⁵ Baptiste, L. (2021). Pour un enseignement de l'écrit : Faire écrire des textes à l'école. ESF sciences humaines.

²⁶ Levier. (s. d.) Dans Dictionnaire Larousse en ligne.

Cependant, l'auteur rappelle que l'apprentissage de la marche et des premiers langage n'est pas entièrement à mettre en parallèle avec les apprentissages de la lecture, de l'écriture et du calcul. En opposition avec la vision de l'enseignement traditionnel qui met en avant l'apprentissage du savoir en « *pièce détachée* », Freinet parle de « *rouages complexes de la vie* ». Pour lui, la connaissance des règles grammaticales ne garantit pas la capacité de s'exprimer par écrit. La méthode traditionnelle considère le dessin comme une activité secondaire, elle met en premier plan la lecture puis l'écriture et enfin le langage écrit. Pour Freinet, c'est justement par la volonté de s'exprimer à autrui que l'enfant apprend à lire, pour pouvoir passer de la parole aux dessin, puis du dessin à des « *codes graphiques* » puis enfin à l'écriture.

5.1.2. Ce qu'en disent les programmes depuis 1923

L'ouvrage de Luc Baptiste nous dit que les programmes de 1923 promeuvent l'essor des pensées personnelles de l'enfant, et donc sa subjectivité. L'élève pourrait alors se construire dans la liberté que l'instituteur lui donnerait pour s'exprimer. Cette permission de l'expression de la subjectivité permettrait alors non seulement l'engagement des élèves mais aussi « *la construction des facultés de l'esprit* » qui serait plus importante que les connaissances et les savoirs accumulés.

Cependant, ces programmes, optimistes sur la volonté de liberté d'expression des « *enfants du peuple* » sont remis en cause par les programmes de 1938. Ces nouveaux programmes indiquent que permettre cette subjectivité ne serait alors que de l'ordre de la physiologie et ne permettrait pas « *une genèse des facultés supérieures* ».

Cette remise en cause de la liberté d'expression dès l'école primaire, quand nous la remettons dans son contexte, est une triste prémonition des quelques années de guerre et de suppression de toutes les libertés qui soient.

Quelques décennies plus tard, les programmes de 2015 recommandent une écriture régulière. Ainsi, l'écriture ne serait plus une tâche peu habituelle mais deviendrait un rituel, une habitude, une coutume au sein de la classe. Et nous savons comme les habitudes et les repères sont importants pour les enfants, qui en ferait alors peut être la demande.

Ces nouveaux programmes de 2015 incluent également l'expression « *construction de soi* » qui doivent alimenter l'écriture. Se construire par l'écriture fait alors prendre à l'élève une posture d'écrivain, et serait alors, autorisé par l'enseignant à faire valoir sa subjectivité, sa voix singulière.

5.1.3. Pour conclure notre hypothèse

Luc Baptiste rappelle qu'aborder l'écriture d'une manière à ce que les élèves ne soient pas encouragés à valoriser leur singularité dans leur propre expérience, ne permettra pas la construction « *ni de la pensée, ni de l'imaginaire, ni de la sensibilité* ». L'élève pourrait même développer un certain « *dégout* » face à la production écrite. A contrario, l'enseignant, dans sa pédagogie de l'écriture, doit mettre en évidence « *la dignité et la légitimité* » de toutes les expériences vécues, quelles qu'elles soient.

Finalement, la permission de l'expression de la subjectivité des élèves dans l'écriture ne permet pas seulement l'engagement moteur, cognitif et affectif. Nous comprenons que cette écriture de soi favorise également la construction de son soi et développera sa capacité d'expression. Ce travail favorisant l'expression des élèves est pour moi, future enseignante dans une école de la République, le moyen de participer à la libre communication des pensées, telles que nous pouvons le lire dans l'article 11 des Déclarations des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 : « *La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme* ».

5.2. Retour sur notre seconde hypothèse

Notre seconde hypothèse consiste à penser que l'écriture libre est le premier pas vers une écriture scolaire.

Nous avons pensé que libérer un temps les élèves des contraintes d'écriture à l'école, c'est-à-dire le respect de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe permettrait aux élèves de prendre confiance en leur capacités d'écriture, pour, ensuite, aller vers une écriture scolaire.

Nous rappelions alors, par les mots de Sylvain Auroux, que « *L'analyse du langage, sa grammaticalisation, ne précède pas l'invention de l'écriture* ».

5.2.1. L'expression libre de l'enfant selon Célestin Freinet

Dans l'ouvrage *Les grands Pédagogues*, Freinet, Jean-Marie Veya²⁷, nous apprenons que Célestin Freinet a développé des techniques pédagogiques inspirées de « l'école active ». Nous retiendrons surtout de ses méthodes l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par « la rédaction de textes personnels, la correspondance scolaire et les techniques d'expression et de documentation ». Par ces techniques, Freinet tente de mettre en place une école « pour le peuple », idées militantes en lien avec sa prise de politique : la gauche communiste de la première moitié du XX^e siècle. Cette position politique lui fera d'ailleurs perdre son statut d'instituteur en 1933.

Notons d'abord que, « par expression libre », Célestin Freinet entend « *ce qui se voit* ». L'art enfantin serait alors aussi bien des écrits, des gribouillages, des gestes, des sons, ou des dessins. Pour Elise Freinet, l'observation de l'expression d'un enfant permettrait de mieux comprendre son âme, alors qu'elle serait pour Célestin Freinet le fruit de la non-intervention de l'adulte.

Pour les pédagogues, l'enfant apprendrait en faisant : l'enfant « *apprend à dessiner en dessinant* ». Il s'agit alors pour l'enseignant de permettre à l'enfant l'acquisition de ce savoir-faire en lui donnant du temps, des moyens et de la confiance. Pour Freinet, l'enfant apprend à lire et à écrire comme il apprendrait à faire du vélo. C'est la base des méthodes naturelles d'apprentissage.

5.2.2. Enseigner la maîtrise langagière

Luc Baptiste, dans son ouvrage, défend l'idée qu'enseigner l'écriture, ce n'est pas viser uniquement la construction de soi mais c'est aussi enseigner la maîtrise langagière, que nous pensons indispensable pour évoluer dans notre société.

Cet enseignement de la maîtrise langagière passe souvent par des exercices au sein même des travaux de productions écrites. Luc Baptiste rappelle que « *donner des exercices est légitimes, mais produire un texte personnel, c'est autre chose* ». En effet, l'objectif d'un exercice est d'atteindre une « norme », de faire ce qui est attendu.

²⁷ Veya, J.-M. (2015). *Freinet : Les grands pédagogues*. LEP Loisirs et Pédagogie SA.

Mais, dans l'écriture personnelle, rien ne peut être attendu si l'on considère vraiment la subjectivité de chacun. Pour Freinet, nous aurions trop tendance dans les classe à utiliser le texte libre en fonction d'exercices scolaire.

D'ailleurs, Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, dans son article « subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux », parle de « *rédaction technicisée* »²⁸. Elle entend, par cette notion, les rédactions qui permettent l'expression de soi, tout en comportant une série de consignes relatives aux notions étudiées dans le manuel. Pour elle, aborder les « *deux entrées* » en même temps, c'est-à-dire « *l'expression de soi et l'approche formaliste* » mène à un exercice technique qui ne gère qu'en « *surface la tension entre les deux pôles* ».

Cette idée « *d'exercice technique* » comportant les deux entrées se retrouve dans l'ouvrage « Les pédagogies Freinet, origines, valeurs et outils pour tous »²⁹. Freinet montre que faire un exercice de français à travers de l'écriture personnelle reviendrait selon lui à « *faire une promenade avec un maniaque qui veut tout montrer et vous expliquer et ne vous laisse pas le temps de jouir de la promenade* ».

Les auteurs suggèrent de faire des exercices sur les connecteurs temporels par exemple, dans lesquels l'élève sait ce sur quoi il va être évalué, et d'autre part, faire de l'écriture personnelle. Selon cet ouvrage, écrire comme on pourrait faire un exercice donne des textes vides de sens, ne rapportant en rien l'expérience personnelle des élèves. L'écrit ne devient que des mots, collés les uns aux autres, pour « *répondre à une consigne* ». L'écriture de recettes de sorcières et de sorciers lors du second stage en classe de CE1 illustrent ce propos. Les élèves avaient écrit une énumération de verbes, d'ingrédients et d'ustensiles mais n'avaient pas pu exprimer leur subjectivité ni leur expérience personnelle.

²⁸ Chanfrault-Duchet, M-F. (2006). Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux. *Repères*, 34, 85-109.

²⁹ Connac, S., Demaugé-Bost B., Guienne B., Huchard I., & Quimbetz I. (2019). *Les pédagogies Freinet : Origines, valeurs et outils pour tous*. Éditions Eyrolles.

5.2.3. « Savourer les couleurs » de la spontanéité des écrits personnels

Luc Baptiste pense que les enseignants doivent réussir à sortir de la méfiance qu'ils ont contre la spontanéité des textes des élèves et en « *savourer toutes les couleurs* ».

Nous pensons alors au Petit Prince de Saint-Exupéry, qui ne s'est pas fait comprendre des « *grandes personnes* » lorsqu'il a voulu représenter un serpent boa qui digérait un éléphant. Il explique alors : « *les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boa ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. C'est ainsi que j'ai abandonné, à l'âge de six ans, une magnifique carrière de peintre* »³⁰. Voilà ce que nous risquons, faire abandonner les élèves, lorsque qu'en tant qu'enseignant nous lisons uniquement avec les yeux, et non pas avec le cœur.

D'ailleurs, Célestin Freinet dans son ouvrage « *La méthode naturelle* »³¹, écrit « *Même si vous avez dit à l'enfant : dessine ce que tu veux ! L'enfant est dans sa cage, et, si vous ouvrez la porte, il n'ose plus en sortir* ». Alors les enseignants de l'école de la République, ne doivent-ils pas former des citoyens, libres de pensée et d'expression, qui oseront sortir de leur cage ?

Pour Luc Baptiste, l'enseignant qui fait écrire ses élèves doit « *accepter de se laisser raconter des histoires* » qui sortent de l'imaginaire, du réel et de la singularité de chacun de ses élèves. C'est donc, pour l'auteur, un enseignant qui « *aime la littérature* », tout simplement.

5.3. Limites du sujet d'étude

C'est au fil de la construction de ce travail de recherche, mais aussi par l'expérience personnelle vécue, que des questionnements et des limites se posent. Elles ne sont pas négatives, elles permettent une réelle remise en cause de soi et de son travail, base du travail d'un enseignant.

³⁰ Saint-Exupéry, Antoine de. (2006). *Le Petit Prince*. Gallimard, p.10.

³¹ Freinet, C. (s.d.). *La méthode naturelle*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

5.3.1. L'écriture de soi selon Catherine Tauveron

Dans l'article « le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur » écrit par Catherine Tauveron en 2007, nous remarquons qu'il n'est pas si évident de permettre l'expression de la subjectivité des élèves à travers l'écriture.

Elle montre que les questionnements autour du sujet scripteur sont parasités par deux représentations courantes. L'une veut que la subjectivité du scripteur ne s'exprime uniquement dans « l'écriture de soi » comme des récits personnels, des souvenirs vécus, une émotion, une sensibilité. La seconde veut qu'il y ait une continuité entre le sujet scolaire scripteur et l'écrivain.

Pour la professeure émérite en littérature et langue française, la subjectivité dans l'écrit n'est pas un « épanchement » du *moi* mais une « séduction » de *l'autre* et potentiellement une séduction de soi-même. Selon elle, quand on parle de soi dans ses écrits, il ne s'agit pas de « raconter sa vie », mais bien de construire son « soi » ou de jouer avec lui.

Elle dit aussi qu'utiliser sa subjectivité dans son écriture c'est aussi bien montrer sa relation au monde qui nous entoure comme notre imagination, notre relation aux hommes, nos croyances et nos valeurs et d'une façon plus technique, nos stratégies et notre usage de la langue. Tous ces éléments sont autant une révélation de soi que le récit personnel.

En somme, nous aurions pu aller plus loin dans notre investigation sur le terrain. Proposer des activités d'écriture autour de l'identité, de la personnalité et des émotions était un choix vis-à-vis des modalités du stage. Si nous avions eu l'opportunité de travailler davantage avec cette classe, nous aurions travaillé ensemble à la construction d'écrits reprenant les éléments cités par Catherine Tauveron : l'imaginaire, la relation au monde et aux hommes, les croyances et les valeurs.

Conclusion

Aux prémices de ce travail de recherche, je me demandais quelles étaient les raisons qui amènent une personne à écrire, et qui lui fait aimer écrire, plus qu'une autre. Mon expérience personnelle et les ouvrages que j'ai lu m'ont aidé à repérer cette part d'identité, nouant un lien avec l'écriture.

Je me souviens des premiers stages, lors desquels j'ai remarqué que les élèves sont entrés dans un travail que j'ai qualifié « d'enthousiasmant » lorsqu'il s'agissait de mettre un peu de soi dans l'écrit.

Je me souviens aussi d'Isabelle Delcambre, qui montrait en quoi une personne qui écrit ne peut se détacher de sa singularité, de son individualité.

Toutes ces observations et ces questionnements m'ont amené à m'intéresser aux effets des choix didactiques valorisant l'expression de la subjectivité de l'élève dans l'apprentissage de l'écriture sur sa construction en tant que sujet scripteur.

Je suis partie de deux hypothèses, « mobiliser l'écriture de soi permettrait aux élèves de s'engager dans l'écriture à l'école primaire » et « l'écriture libre serait le premier pas vers une écriture scolaire ». Elles m'avaient amené à expérimenter au sein d'une classe de CE1 les effets de l'écriture de soi et de l'écriture libre. Je me suis nourri des recherches en philosophie et en sociologie, des références institutionnelles et de la didactique de l'écriture, pour proposer à ces élèves de cycles 2, une séquence originale. Mon objectif était de provoquer chez eux des questionnements vis-à-vis de leur propre personne, de leur propre subjectivité.

Mes résultats montrent qu'avoir recours à l'expérience personnelle des élèves est un « levier à actionner pour faire écrire » selon les mots de Luc Baptiste. Ce serait alors la clé, le petit déclencheur de ce mécanisme complexe qu'est l'écriture. Je comprends à travers la méthode naturelle de Freinet que l'enfant a naturellement la volonté de s'exprimer à autrui. La confiance, la patience et la valorisation seraient alors à la base de l'apprentissage de l'écriture. Peut-être devrions nous, selon une vieille expression, « Rendre à César ce qui est à César », ici l'écriture scolaire aux exercices de grammaires et d'orthographe, et la construction du sujet scripteur aux ateliers d'écriture.

Ce travail de recherche et les résultats qui en découlent peuvent être considérés comme des contributions aux travaux en didactique de l'écriture. Mais, de par les limites que cette expérimentation contient, elle aura aussi contribué à renforcer ma capacité de remise en question, une réflexivité, à la base de mon futur métier de professeure des écoles.

Alors, au terme de ce travail et pour mon futur enseignement de l'écriture, je dois prendre garde de ne pas écarter de cet apprentissage l'imaginaire, la relation au monde et aux hommes, les croyances et les valeurs que chacun d'entre nous porte. L'objectif est de ne pas aller vers une écriture sous forme d'« *épanchement* » de soi, pour reprendre les mots de Catherine Tauveron.

Pour conclure ce mémoire de recherche je souhaite évoquer le plaisir que j'ai pu éprouver lors de son écriture. S'il était à refaire, je referais ce chemin, mais peut-être que ma question de départ serait celle-ci : Dans quelles mesures l'apprentissage de l'écriture par des ateliers de groupe, ayant pour objectif un projet commun d'écriture, pourrait permettre l'expression de la subjectivité de chaque sujet scripteur et ainsi l'évolution de leur rapport à l'écrit ? Pouvons-nous permettre la construction du sujet scripteur en le centrant uniquement sur sa propre écriture ? Le groupe est peut-être un moyen de le confronter à lui-même par le regard des autres ?

Travailler ensemble, lisser les compétences de chacun et goûter au plaisir d'écrire avec ses pairs pour que cela devienne un besoin.

Ainsi lors de l'écriture de ce mémoire je me suis posé de multiples questions et je n'ai pas toutes les réponses. Mais je sais que permettre à l'enfant d'accéder à l'écriture et à l'expression de soi, c'est lui proposer l'amour des MOTS, et ainsi l'accompagner, pour qu'en tant que citoyen du monde, il soit libre de penser et capable d'agir.

Bibliographie

Armengaud, F. (s. d.). Expression, philosophie. Dans *Encyclopædia Universalis*.

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/expression-philosophie/>

Baptiste, L. (2021). Pour un enseignement de l'écrit : Faire écrire des textes à l'école. ESF sciences humaines.

Bautier, E. (2005). Mobilisation de soin exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et société*, 111, 51-71.

Bertucci, M. (2007). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui*, 157, 11-18.

<https://doi.org/10.3917/lfa.157.0011>

Bishop, M. (2007). L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 157, 19-29.

<https://doi.org/10.3917/lfa.157.0019>

Bishop, M. & Rouxel, A. (2007). SUJET LECTEUR, SUJET SCRIPTEUR : quels enjeux pour la didactique ? Présentation. *Le français aujourd'hui*, 157, 3-7.

<https://doi.org/10.3917/lfa.157.0003>

Buitekant, E. (2020). L'invention de l'écriture : retour sur cette grande aventure. *GÉO*.

<https://www.geo.fr/histoire/linvention-de-lecriture-retour-sur-cette-grande-aventure-202282>

Cadiou, S. (2019). Savoir intime dans l'apprentissage de l'écriture. *Recherches en Éducation*, 38, 110-122.

Chanfrault-Duchet, M-F. (2006). Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux. *Repères*, 34, 85-109.

Connac, S., Demaugé-Bost B., Guienne B., Huchard I., & Quimbez I. (2019). *Les pédagogies Freinet : Origines, valeurs et outils pour tous*. Éditions Eyrolles.

Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157, 33-41.

<https://doi.org/10.3917/lfa.157.0033>

Donahue, C. (2007). Le sujet- « je » dans l'écrit universitaire aux États-Unis : le débat « expressiviste ». *Le français aujourd'hui*, 157, 53-61.

<https://doi.org/10.3917/lfa.157.0053>

Dubé, J. (2010). Objectivité et subjectivité. *Centre la croisée*, 1-13.

<https://lacroiseefr.wordpress.com/2010/05/18/objectivite-et-subjectivite/>

Éducation Nationale. (31/03/2015). Socle commun de connaissances de compétences et de culture.

Éducation Nationale. (30/07/2020). Programme du cycle 3 publié au BO n° 31 du 30 juillet 2020.

Engagement. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/engagement/29510>

Expression. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/expression/32326>

Fabiani, D. (2008). *L'écriture, espace de l'identité*.

Freinet, C. (s.d.). *La méthode naturelle*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Jay, B. (2007). « Il faut un cœur pour un homme comme pour une histoire » de l'observation du « sujet scripteur » à l'école élémentaire. *Le français aujourd'hui*, 157, 83-99.

<https://doi.org/10.3917/lfa.157.0083>

Levier. (s. d.) Dans Dictionnaire Larousse en ligne.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/levier/46883>

Martinand, J-L. (1991). *Approche de la didactique*. Adapt, p.34.

Papi. (2018). Pédagogie Freinet – Quoi de neuf. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=1GNCJD5XsMk>

Saint-Exupéry, Antoine de. (2006). *Le Petit Prince*. Gallimard, p.10.

Synergie. (s. d.). Dans *Dictionnaire Le Robert en ligne*.

<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/synergie>

Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82.

<https://doi.org/10.3917/lfa.157.0075>

Thapliyal, B. (2008). Le sujet écrivain, des journaux intimes aux blogues : quels enjeux pour la didactique de l'écriture ? *Recherches & Travaux*, 73.

<https://journals.openedition.org/recherchestravaux/320>

Veya, J-M. (2015). *Freinet : Les grands pédagogues*. LEP Loisirs et Pédagogie SA.

Annexes

Sommaire des annexes

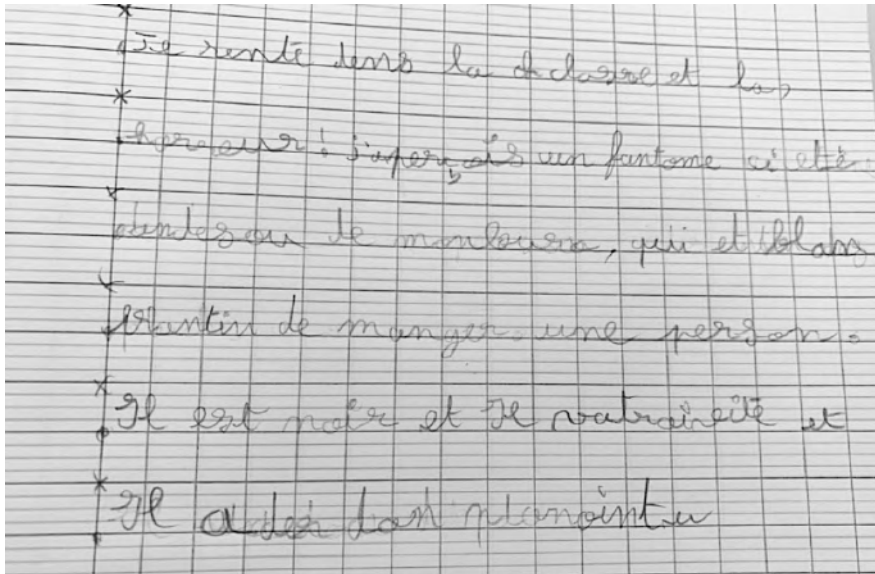
- 1. Écriture à partir de la phrase « Je rentre dans la classe, et là horreur !
J'aperçois... »**
- 2. Écriture de recettes de sorciers et de sorcières**
- 3. Les écrits d'élève de la séquence analysée**
- 4. Les documents ressources pour la préparation de la séquence analysée**

Annexes

3. Écriture à partir de la phrase « Je rentre dans la classe, et là horreur ! »

J'aperçois... »

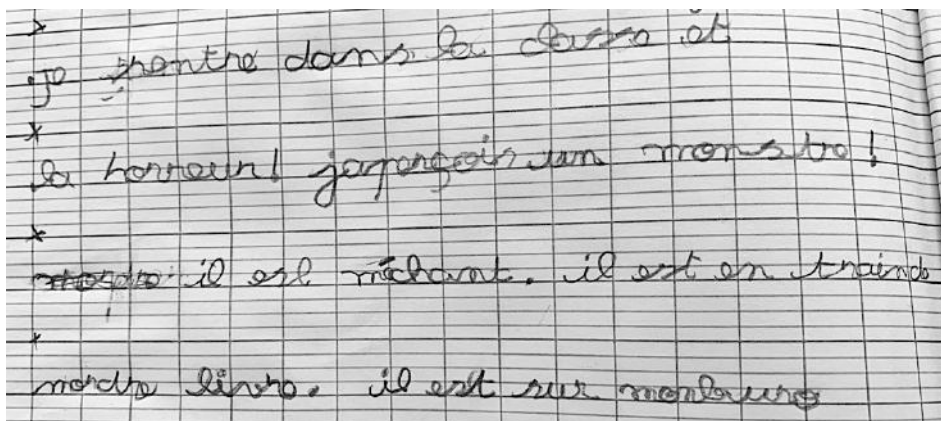
1.1. Écrit 1



Retranscription (écriture d'origine) :

Je rente dans la classe et las horreur ! j'aperçois un fantome i eté endesou de monbuero, qui et blanc. Erantin de manger une person. Il est noir et Il vatraivite et Il a der dan pionointu.

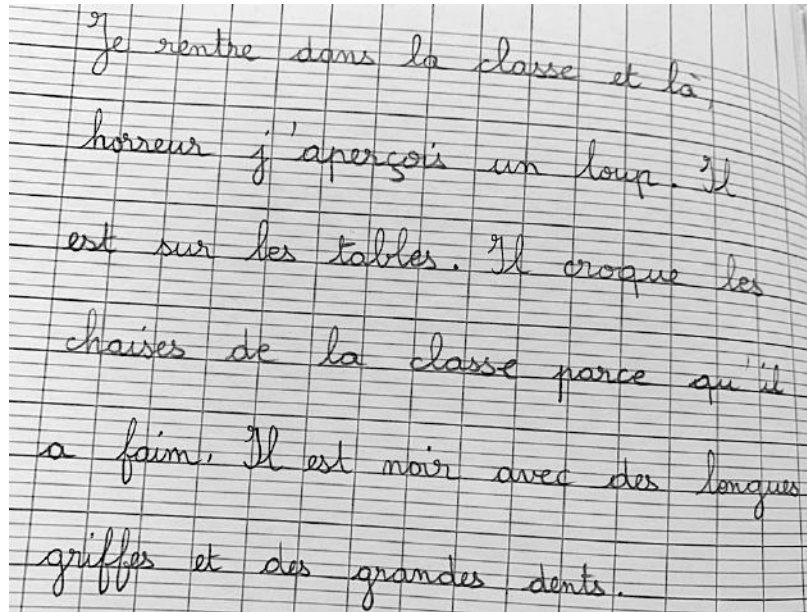
1.2. Écrit 2



Retranscription (écriture d'origine) :

Je rentre dans la classe et là horreur ! j'aperçois un monstre ! il est méchant. il est en train de mordre livre. il est sur mon bureau.

3.3. Écrit 3 (dictée à l'adulte)



Retranscription (écriture de l'enseignante) :

Je rentre dans la classe et là, horreur j'aperçois un loup. Il est sur les tables. Il croque les chaises de la classe parce qu'il a faim. Il est noir avec des longues griffes et des grandes dents.

2. Écriture de recettes de sorciers et de sorcières

2.1. Recette de la sorcière « Blue »

Mon nom de sorcier :
Blue

Une soupe de crapaud

Ingédients

des yeux de sang
des crottes de souris
et du crapaud caca
pipi, verres, des araignées

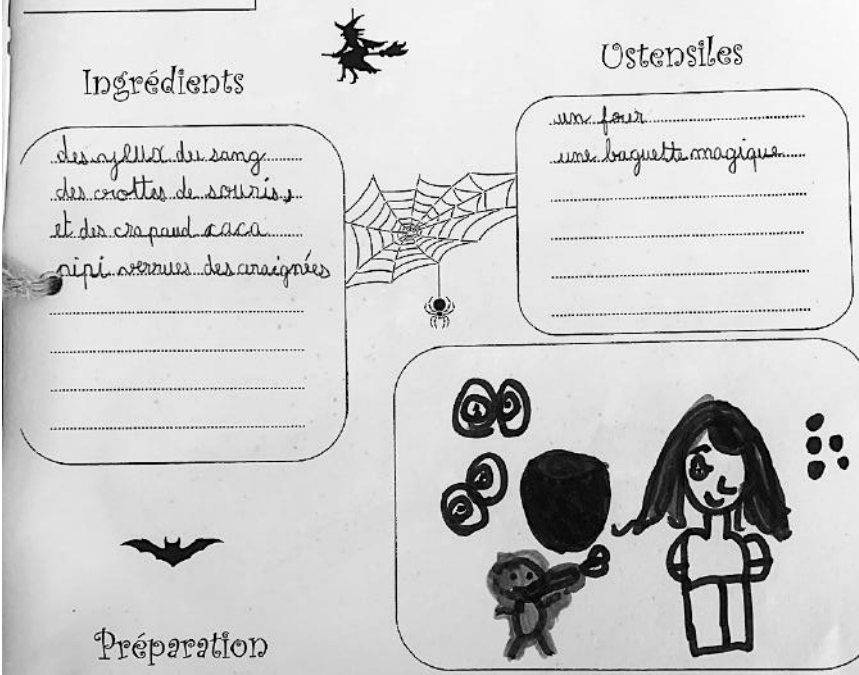
Ostensiles

une four
une baguette magique

Préparation

Ajouter des yeux. Verser un litre de sang.
Verser du crapaud.
Couper des yeux.
Ajouter une araignées.
Mélanger du caca et pipi.
Verser des crottes de souri.
Mélanger des verres.

11



Retranscription (écriture d'origine) :

Ajouter des yeux Verser un litre de sang. Verser du crapaud. Couper des yeux. Ajouter une araignées. Mélanger du caca et pipi. Verser des crottes de souri. Mélanger des verres.

2.2. Recette du sorcier « Grabouille »

Mon nom de sorcier :
Grabouille

La galette aux chauve-souris

Ingrédients

- une grenouille
- une soris des rats
- 20 chauve-souris
- un chat

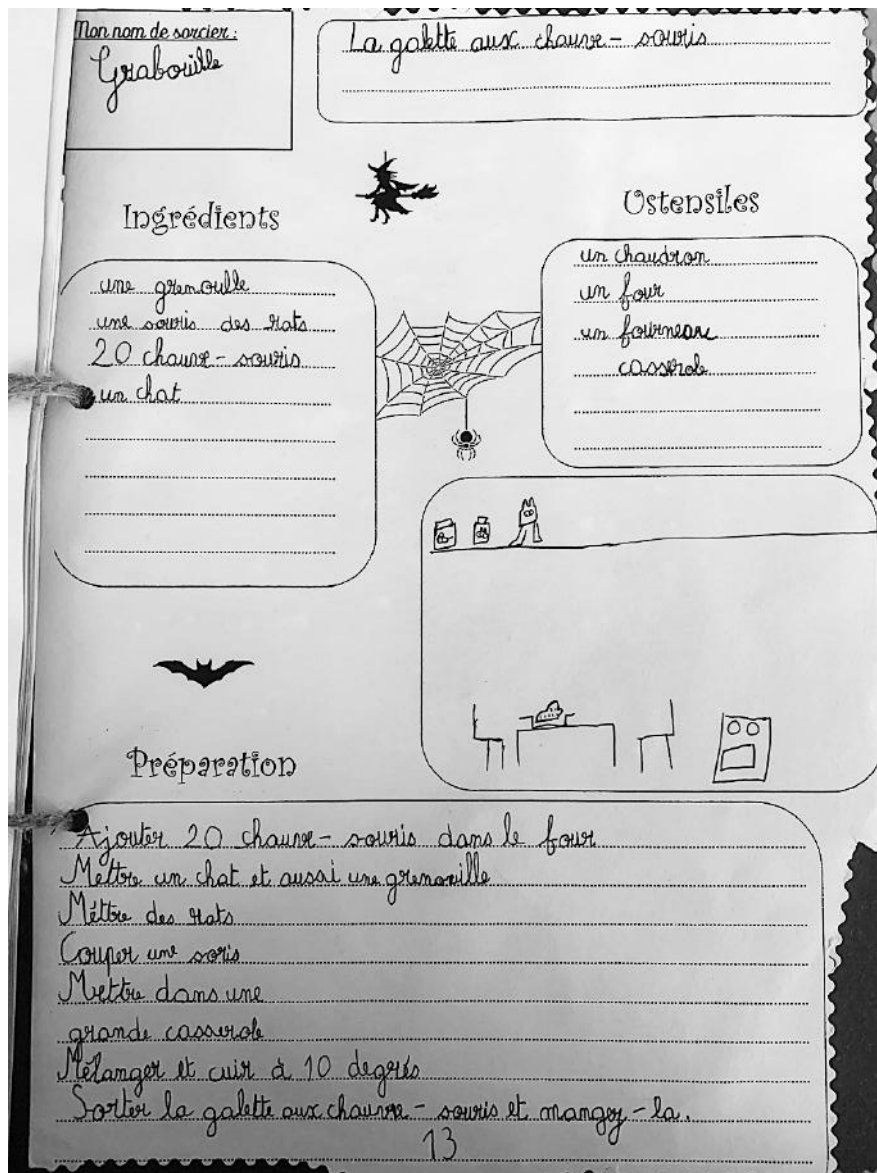
Ostensiles

- un chaudron
- un four
- un fourneau
- casserole

Préparation

Ajouter 20 chauve-souris dans le four
Mettre un chat et aussi une grenouille
Mettre des rats
Couper une soris
Mettre dans une
grande casserole
Mélanger et cuire à 10 degrés
Sortir la galette aux chauve-souris et manger-la.

13



Retranscription (écriture d'origine) :

Ajouter 20 chauve-souris dans le four. Mettre un chat et aussi une grenouille. Mettre des rats. Couper une soris. Mettre dans une grande casserole. Mélanger et cuire à 10 degrés. Sortir la galette aux chauve-souris et manger-la.

3. Les écrits d'élève de la séquence analysée

3.1. Les écrits de Louka

3.1.1. Séance 1

Je m'appelle... Louka

Je suis né/née le... 28 décembre 2014

J'adore... le foot-foot

J'ai peur... de rien

Je suis... très malin



Retranscription (écriture d'origine) :

Je m'appelle... Louka

Je suis né le... 28 décembre 2014

J'adore... le foot

J'ai peur... de rien

Je suis... très malin

3.1.2. Séance 2

Retranscription (écriture d'origine) :

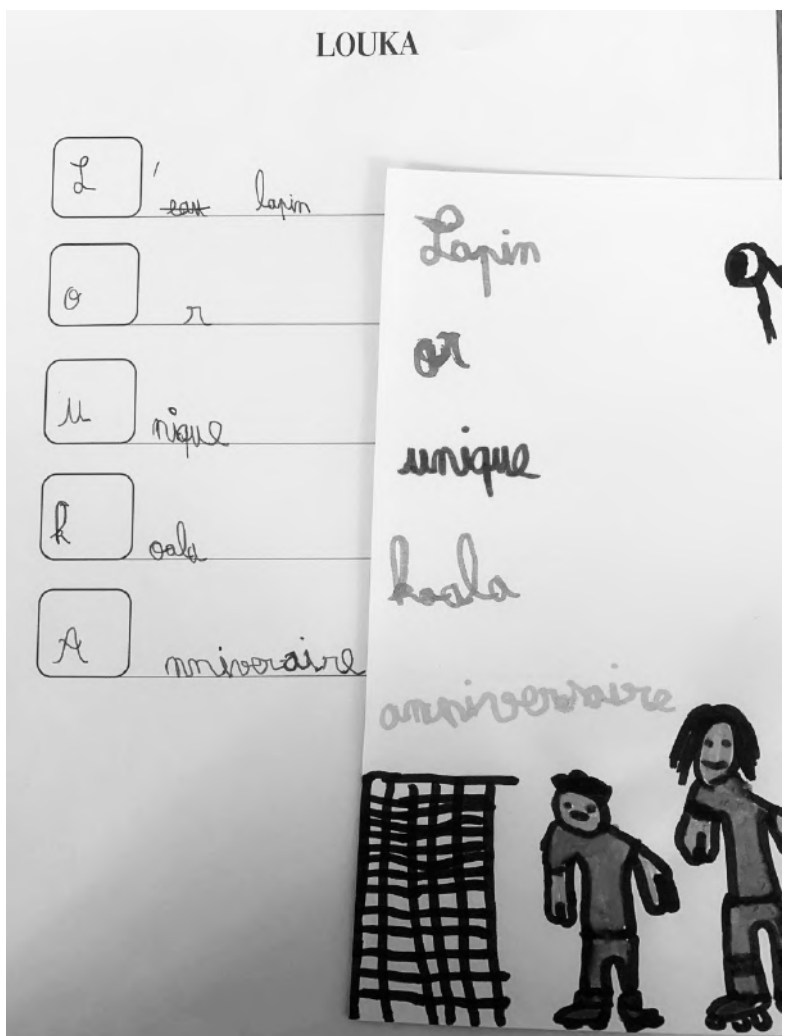
L 'eau lapin

O r

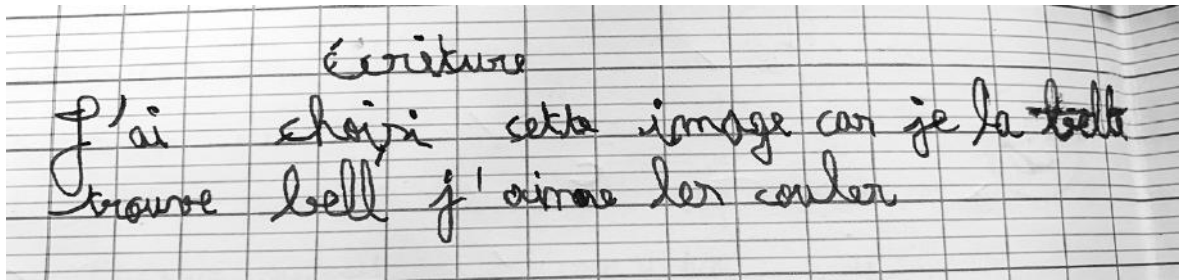
U nique

K oala

A nniversaire



3.1.3. Séance 3

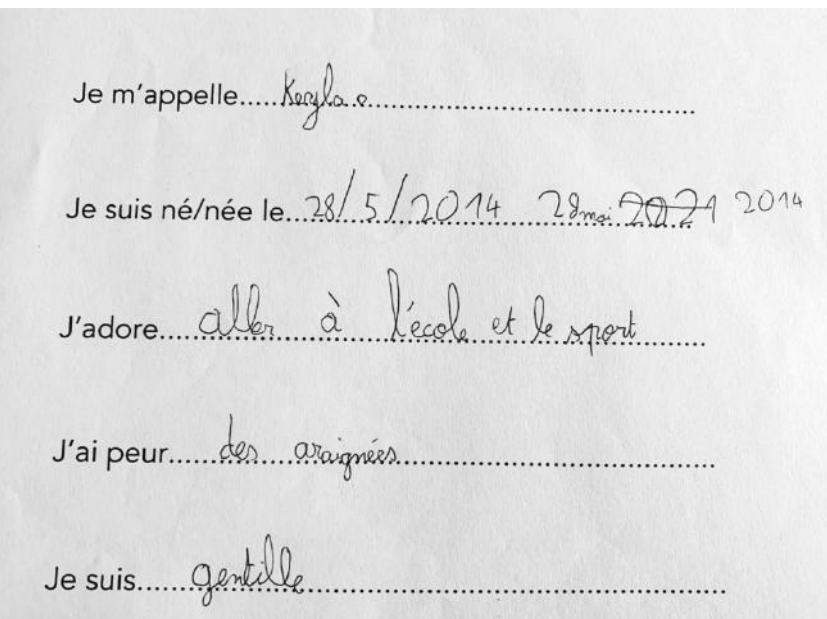


Retranscription (écriture d'origine) :

J'ai choisi cette image car je la trouve belle j'aime les couleurs

3.2. Les écrits de Keyla

3.2.1. Séance 1



Retranscription (écriture d'origine) :

Je m'appelle... Keyla.

Je suis née le... 28/05/2014 28mai 2021 2014

J'adore... aller à l'école et le sport

J'ai peur... des araignées

Je suis...gentille

3.2.2. Séance 2

Retranscription (écriture d'origine) :

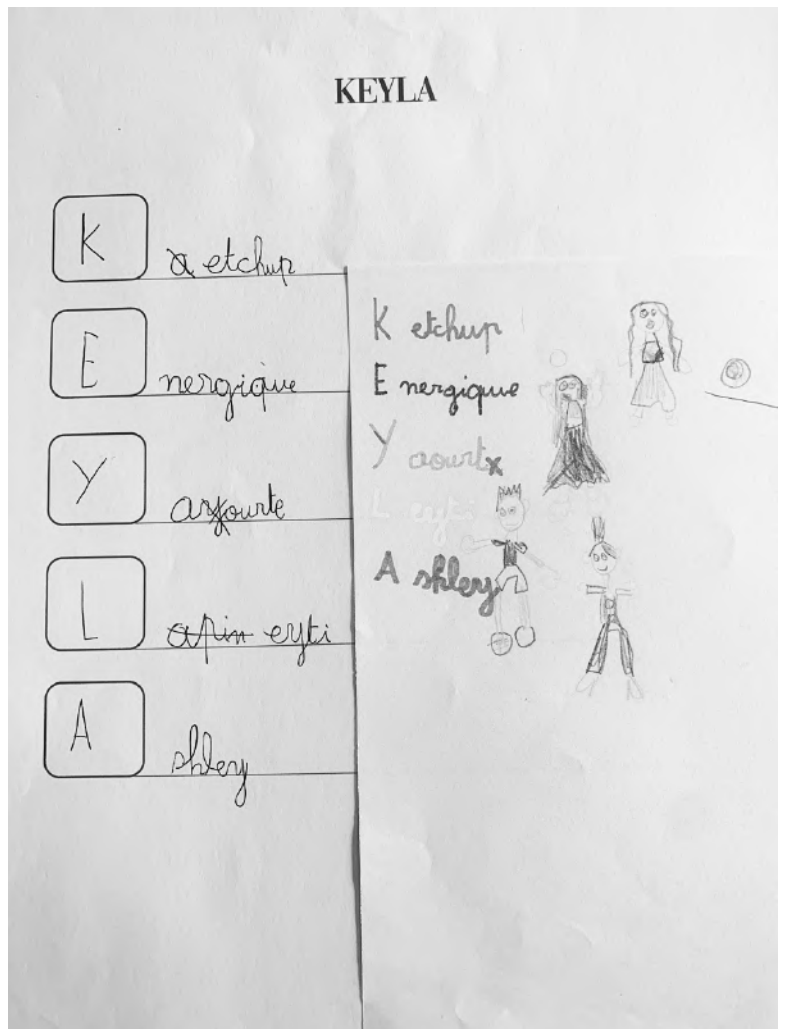
K a etchup

E nergique

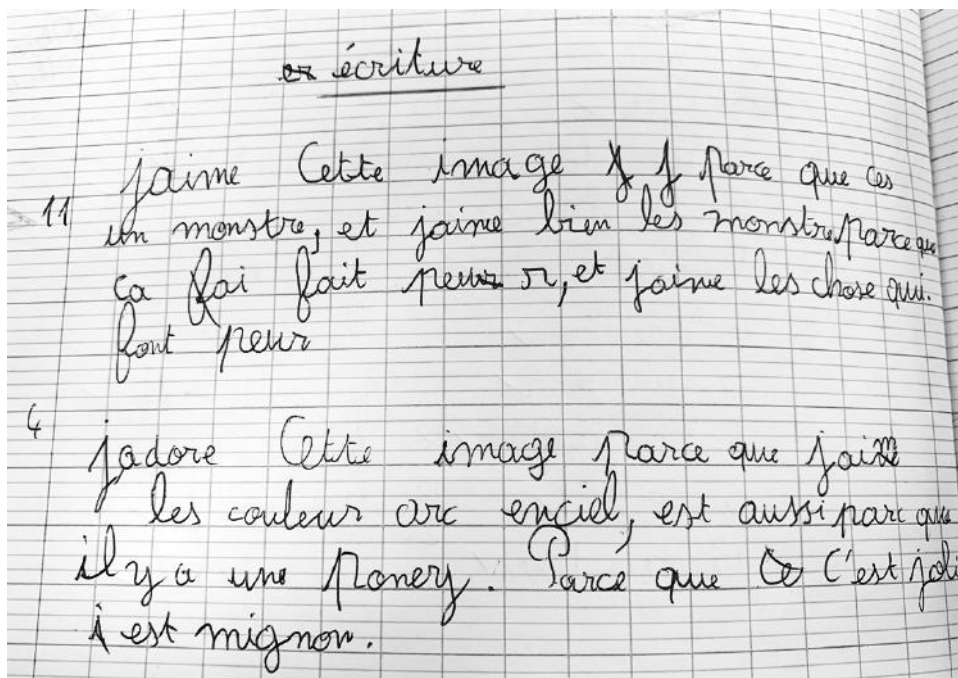
Y ayourte

L apin eyti

A shley



3.2.3. Séance 3



Retranscription (écriture d'origine) :

J'aime cette image j j parce que ces un monstre, et j'aime bien les monstres parce que ca fai fait peur r, et j'aime les chose qui font peur / J'adore cette image parce que j'aime les couleur arc enciel, est aussi parce que il y a un poney. Parce que ee c'est joli est mignon.

3.3. Les écrits de Rayane

3.3.1. Séance 1

Je m'appelle... Rayane.....
Je suis né/née le... 23 août 2014.....
J'adore... les anniversaires.....
J'ai peur... des yeux de mai seur.....
Je suis... pas traie intailijane.....



Retranscription (écriture d'origine) :

Je m'appelle... Rayane

Je suis né le... 23 août 2014

J'adore... les anniversaire

J'ai peur... des yeux de mai seur

Je suis... pas traie intailijane

3.3.2. Séance 2

Retranscription (écriture d'origine) :

R enne

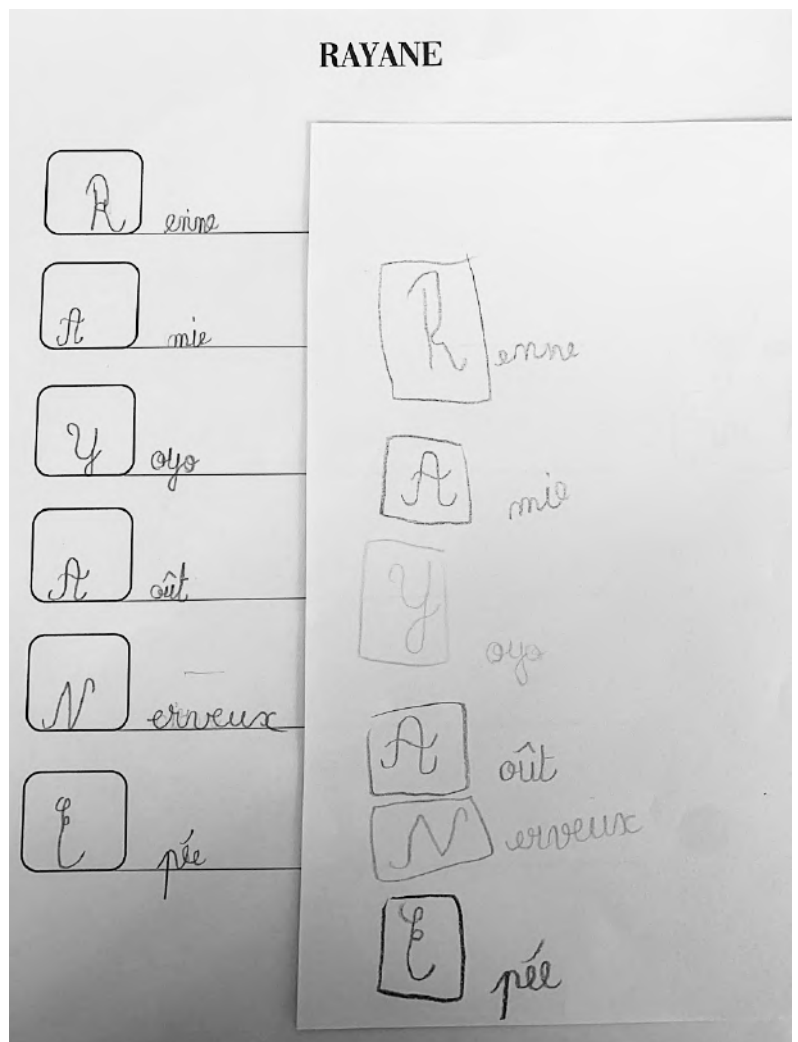
A mie

Y oyo

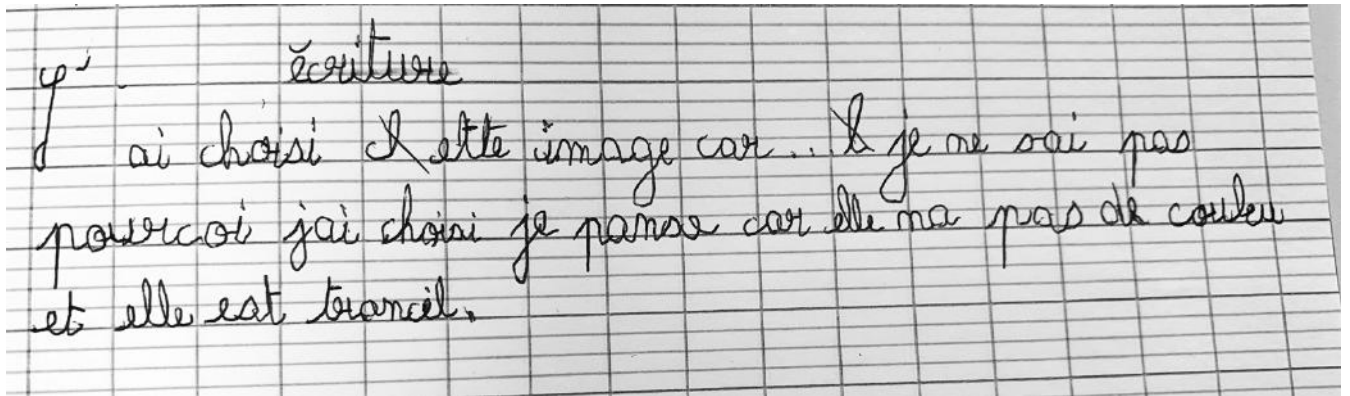
A oût

N erveux

E pée



3.3.3. Séance 3

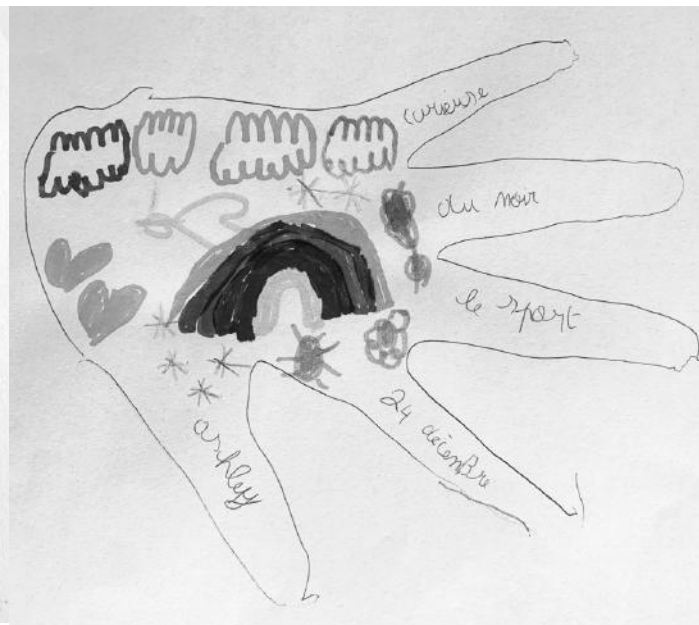
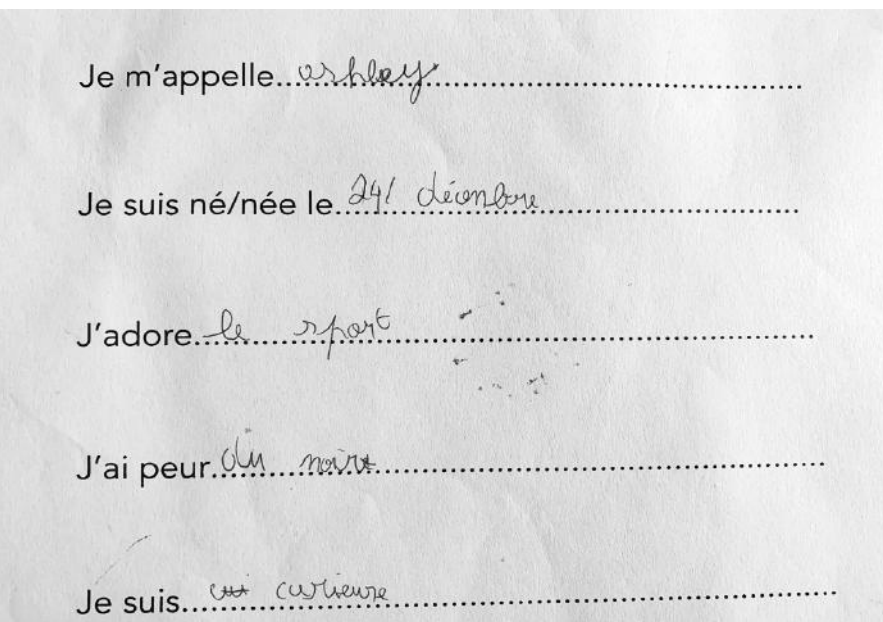


Retranscription (écriture d'origine) :

J'ai choisi cette image car... je ne sais pas pourquoi j'ai choisi je pense car elle n'a pas de couleur et elle est trancil.

3.4. Les écrits d'Ashley

3.4.1. Séance 1



Retranscription (écriture d'origine) :

Je m'appelle... ashley

Je suis née le... 24 décembre

J'adore... le sport

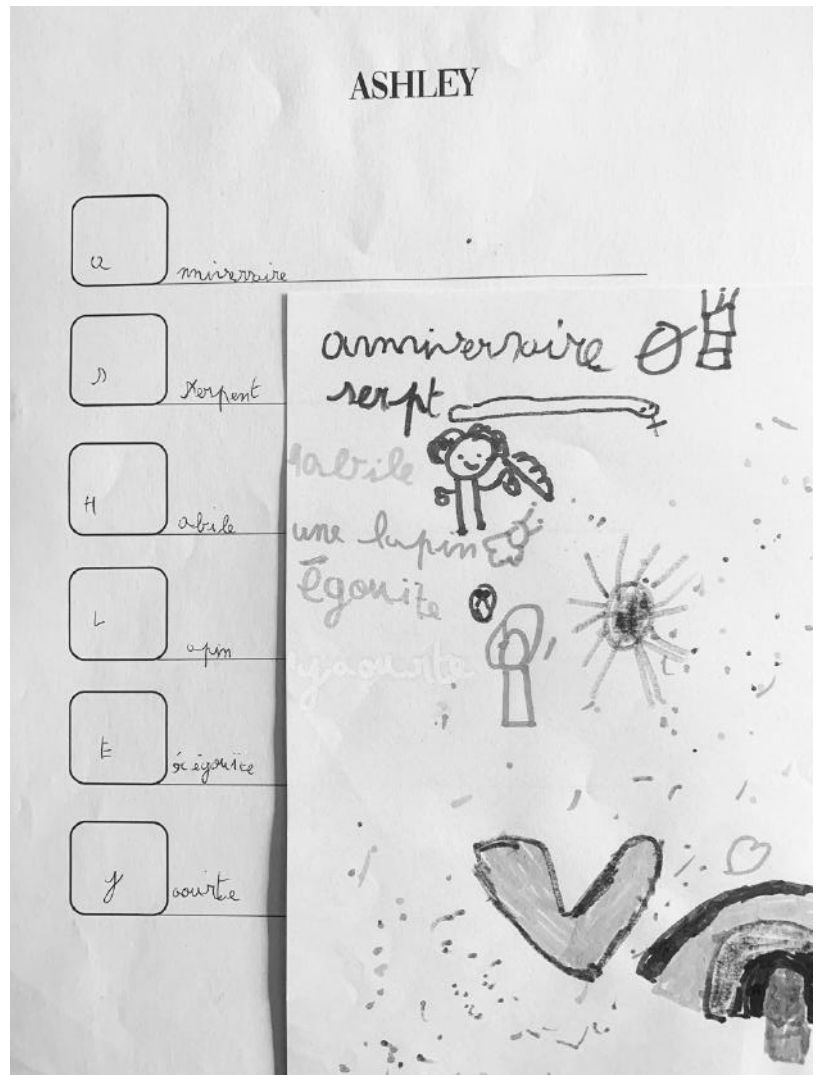
J'ai peur... du noir

Je suis... curieuse

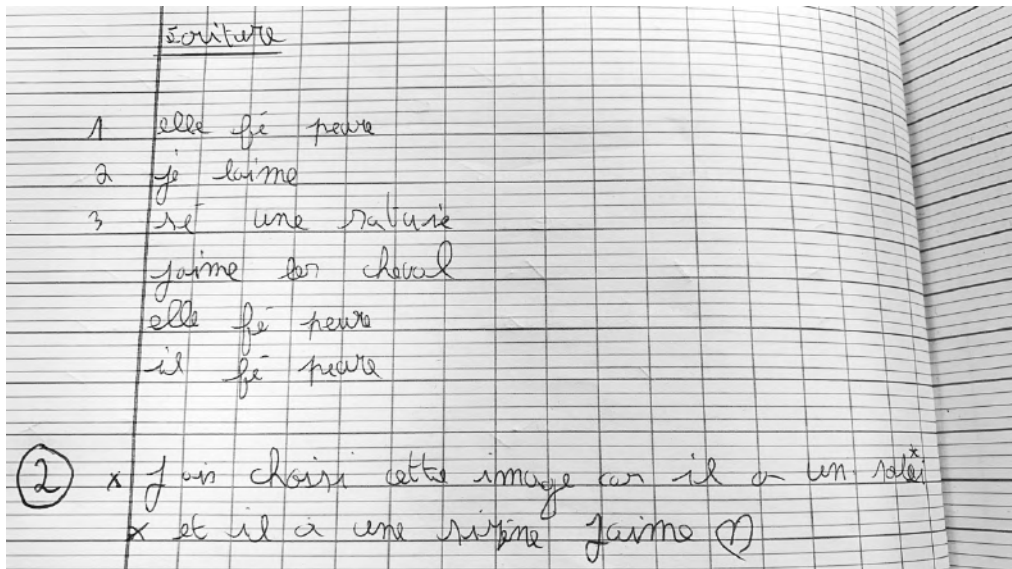
3.4.2. Séance 2

Retranscription (écriture d'origine) :

- A nniversaire
- S serpent
- H abile
- L apin
- E gouïte
- Y ourte



3.4.3. Séance 3



Retranscription (écriture d'origine) :

J'ais choisi cette image car il a un soleil et il a une sirène que j'aime

4. Les documents ressources pour la préparation de la séquence analysée

4.1. Séance 1

Je m'appelle.....

Je suis née le.....

J'adore.....

J'ai peur.....

Je suis.....

4.2. Séance 2

RAYANE

<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____

A	B	C	D
aimable amoureux/amoureuse adorable amical/amicale amusant/amusante	bavard/bavarde bienveillant/bienveillante bruyant/bruyante	capricieux/capricieuse calme chanceux/chanceuse coléreux/coléreuse créatif/créative curieux/curieuse	délicat/délicate détendu/détendue dur/dure doux/douce discret/discrète
E	F	G	H
égoïste énervant/énervante énergique explorateur/exploratrice	fatigant/fatigante fier/fière fou/folle	généreux/généreuse gentil/gentille gourmand/gourmande	honnête habile
I	J	L	M
imaginatif/imaginative impatient/impatiente inquiet/inquiète	jeune jaloux/jalouse joyeux/joyeuse joueur/joueuse	lent/lente logique	maladroit/maladroite malin/maline méchant/méchante
N	O	P	R
nerveux/nerveuse naturel/naturelle	obéissant/obéissante observateur/observatrice original/originale	paisible pensif/pensive peureux/peureuse	râleur/râleuse rapide rebelle rêveur/rêveuse

Le lexique des personnalités

4.3. Séance 3



Images tirées du Jeu « Dixit », créé par Roubira, J-L., et illustré par Cardouat, M. (2008)