



HAL
open science

Réécrire pour développer un nouveau point de vue : expérimentation menée du CE2 au CM2 dans deux écoles du bassin nantais

Marion Indo, Marion Poincaré

► To cite this version:

Marion Indo, Marion Poincaré. Réécrire pour développer un nouveau point de vue : expérimentation menée du CE2 au CM2 dans deux écoles du bassin nantais. Education. 2022. dumas-04390766

HAL Id: dumas-04390766

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04390766v1>

Submitted on 12 Jan 2024

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

Réécrire pour développer un nouveau point de vue

Expérimentation menée du CE2 au CM2 dans deux écoles du bassin nantais

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

soutenu par

Marion Indo et Marion Poincaré

le 15/06/2022

en présence de la commission de soutenance composée de :

Sébastien Mouton, directeur de mémoire

Karine Brecheteau et Valérie Pradalier, membres de la commission

Sommaire du mémoire

Sommaire du mémoire.....	3
1. Introduction	6
2. Cadre théorique	7
2.1. Le rapport à l'écriture en fin de cycle 2 et début de cycle 3.....	7
2.1.1. Le rapport à l'écriture.....	7
2.1.2. Les difficultés rencontrées	9
2.1.3. Les leviers pour les apprentissages.....	11
2.2. Qu'est-ce que le point de vue ?.....	12
2.2.1. La notion de point de vue en littérature.....	12
2.2.2. La notion de point de vue dans les instructions officielles de l'Education Nationale.....	13
2.3. Qu'est-ce que la réécriture ?	15
2.3.1. La distinction faite par les didacticiens entre réécriture et révision	15
2.3.2. La notion de réécriture à l'école.....	16
2.3.3. Un outil de la recherche au service des enseignants : la grille d'évaluation des écrits intermédiaires de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne	19
2.4. Consigne et contrainte d'écriture.....	21
3. Recueil de données et outils d'analyse	23
3.1. Notre projet d'écriture	23
3.1.1. Présentation générale.....	23
3.1.2. La réécriture	23
3.1.3. Narrateur et point de vue	25
3.1.4. Les dispositifs annexes.....	26
3.2. Nos données	27
3.3. Nos outils d'analyse	27

4.	Analyse du corpus	29
4.1.	Analyse quantitative	29
4.1.1.	Premier indicateur : usage des déictiques dans la classe de Marion I.	29
4.1.2.	Premier indicateur : Usage des déictiques « je » et « il » dans la classe de Marion P.	31
4.1.3.	Deuxième indicateur : usage d'indices (vocabulaire, expressions, liés au chat) dans la classe de Marion I.	32
4.1.4.	Deuxième indicateur : usage d'indices (vocabulaire, expressions, liés au chat) dans la classe de Marion P.	36
4.1.5.	Troisième indicateur : développement d'un point de vue singulier et incarné dans la classe de Marion I.	37
4.1.6.	Troisième indicateur : développement d'un point de vue singulier et incarné dans la classe de Marion P.	40
4.1.7.	Quatrième indicateur : gestion de la polyphonie dans la classe de Marion I.	41
4.1.8.	Quatrième indicateur : gestion de la polyphonie dans la classe de Marion P.	42
4.2.	Analyse qualitative dans la classe de Marion I.	43
4.2.1.	L'évolution d'Aurore (CM1-2)	45
4.2.2.	L'évolution d'Adam (CM1-1)	50
4.2.3.	L'évolution de Sophie (CM1-11).	54
4.3.	Analyse qualitative dans la classe de Marion P.	57
4.3.1.	L'évolution de Maxence (CM2-G)	57
4.3.2.	L'évolution de Hélène (CM2-I)	59
4.4.	Analyse d'un geste professionnel : les consignes appliquées par Marion I.	61
5.	Conclusion	64
6.	Bibliographie	66

7.	Annexes.....	68
7.1.	Nouvelle “Soupçon”, tirée des <i>Histoires Pressées</i> de Bernard Friot. 68	
7.2.	Productions des élèves de l’analyse qualitative	69
7.2.1.	Productions d’Aurore	69
7.2.2.	Productions d’Adam.....	72
7.2.3.	Productions de Sophie.....	74
7.2.4.	Productions de Maxence	76
7.2.5.	Productions d’Hélène.....	77
7.3.	Fiches de séquence	78
7.3.1.	Fiche de Marion I.....	78
7.3.2.	Fiche de Marion P.....	79
7.4.	Supports de nos séquences de lexique décrochées	79
7.4.1.	Supports de Marion I. et Marion P.	79
7.5.	Exemples de grilles de relecture	81
7.5.1.	Exemple de Marion I.....	81
7.5.2.	Exemple de Marion P.	82

1. Introduction

« Tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues »¹.

Dès septembre, nous avons souhaité laisser une place importante à l'écriture dans nos classes. Réputée difficile à mettre en œuvre et à évaluer, l'écriture nous apparaît comme un exercice permettant de développer de nombreuses compétences chez les élèves. Malgré notre intérêt pour l'écriture, nous nous sommes rapidement posé la question : « qu'est-ce qu'apprendre à écrire à l'école primaire ? ».

Remarquant que les textes de nos élèves n'évoluaient pas beaucoup, nous nous sommes interrogées sur la manière de les faire progresser dans leurs écrits. Nous avons commencé par nous poser la question de l'importance de la consigne pour relancer l'élève dans l'écriture et l'accompagner dans l'enrichissement de son texte. Pour cela, il nous semblait nécessaire d'avoir des outils pour observer et évaluer les premiers écrits. Cela nous a amenées à de nouvelles interrogations sur ce qu'on entend par faire progresser un écrit : corriger la syntaxe, les erreurs d'orthographe, enrichir le sens du texte, apporter de nouvelles informations (personnages, lieux...), etc. ? Nous avons alors consulté les programmes du cycle 2 et cycle 3 qui donnent quelques indications sur le processus de réécriture d'un texte, qu'ils inscrivent dans la durée sans donner de repères de progressivité. Selon le cycle, les programmes parlent indifféremment de réécriture ou de révision (cycle 2) ou dissocient explicitement les deux (cycle 3). Il nous a semblé également nécessaire de nous tourner vers la recherche pour expliciter les termes que nous utilisions indistinctement en classe, en particulier réécriture, révision, amélioration et reformulation.

Très vite, il nous a semblé intéressant de travailler la réécriture en changeant le point de vue du narrateur. Même si nous n'enseignons pas la lecture-compréhension, nous savons que l'identification du narrateur est indispensable à la compréhension

¹ Barthes, R. (1973). *Théorie du texte*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/>

d'un texte. De plus, il nous semblait que réécrire en changeant le point de vue permettrait de s'inspirer d'un texte d'origine et faciliterait ainsi l'entrée dans l'écriture. Enfin, sur le plan civique, il nous semblait important de travailler cette notion de point de vue et d'inciter l'élève, par le biais de l'écriture, à développer un point de vue et à s'engager ainsi, par son écrit, dans une posture d'auteur.

Par ailleurs, grâce aux échanges avec notre directeur de mémoire, nous nous sommes interrogées sur ce que nous pouvions proposer de plus, étant en binôme pour ce travail de recherche. Nous avons donc choisi de tirer parti de ce travail en binôme pour mettre en place une correspondance entre nos deux classes. Notre objectif était d'assortir cette réécriture d'échanges oraux et de relectures avec et par des pairs inconnus.

Dès lors, nous nous sommes demandé comment la réécriture d'un texte pouvait aider l'élève à construire la notion de point de vue du narrateur.

Pour tenter d'éclairer cette question, nous nous sommes d'abord appuyées sur la recherche. Le cadre théorique présente les lectures que nous avons faites et les réflexions qui en ont découlé. Nous avons également mis en place un projet d'écriture entre janvier et mars que nous présentons en troisième partie et qui nous a permis de récolter des données écrites sur lesquelles repose notre analyse développée en quatrième partie. En guise de conclusion, nous exposons les améliorations que nous imaginons, à la suite de notre analyse, pour aider les élèves à progresser dans le développement d'un point de vue en écriture grâce à la réécriture.

2. Cadre théorique

2.1. Le rapport à l'écriture en fin de cycle 2 et début de cycle 3

2.1.1. Le rapport à l'écriture

Les recherches en didactique de l'écriture ont actualisé la conception traditionnelle de l'écriture à l'école. Comme l'expliquent les chercheurs Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, il y a encore 70 ans, le modèle didactique privilégié en matière d'écriture était celui de « la rédaction ». L'élève qui pensait

« bien » ne devait rencontrer aucune difficulté à écrire puisqu'il lui suffisait de rédiger rapidement un brouillon, par ailleurs peu valorisé et encore moins conservé, pour organiser ses idées, et de recopier au propre ce qu'il avait su concevoir rapidement et correctement². Peu à peu, la recherche s'est intéressée à l'acte d'écriture et au sujet scripteur pour insuffler d'autres modèles didactiques mieux à même d'accompagner tous les élèves vers l'écriture.

D'après Philippe Meirieu, l'enfant, dès son plus jeune âge, « a envie de savoir lire et écrire. En même temps »³. Écrire revient à laisser une trace, un signe, à montrer qu'on existe. Rapidement, l'enfant est confronté à un monde de l'écrit inconnu, dont l'entrée est gardée par les adultes, auquel il a envie d'avoir accès. Il souhaite le comprendre à travers la lecture et s'y faire comprendre par le biais de l'écriture. A l'origine, le rapport à l'écriture est donc positif. La chercheuse Christine Barré-de-Miniac insiste également sur cette idée qui a été largement démontrée par les études scientifiques. Il y a un intérêt fort pour l'écriture, que ce soit pour les plus petits ou les plus grands⁴. A la question « qu'est-ce que l'écriture ? », tous les acteurs qu'elle a interrogés, quels que soient leur âge ou leur milieu social, ont eu une réponse à apporter, une anecdote à partager, un souvenir à raconter. Dans un autre registre, la chercheuse Dominique Bucheton, montre que l'explosion des pratiques numériques s'est accompagnée, alors qu'il avait été prédit le contraire, d'une forte augmentation des pratiques et des besoins d'écriture par tous les acteurs de la société. Pour elle, « l'homme de demain sera auteur. Il sera « auteurisé » [...] à publier son point de vue singulier sur tous les réseaux sociaux. L'explosion du numérique prépare la démocratisation des pouvoirs de l'écriture, encore récemment très réservés à une minorité »⁵.

² Chabanne, J., & Bucheton, D. (2002b). *Un outil pour évaluer le travail de l'écriture dans les écrits intermédiaires*. Archive ouverte HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921920>

³ Meirieu, P. (2007). *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?* Bayard Jeunesse.

⁴ Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>

⁵ Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. RETZ.

Toutefois, s'il y a un intérêt partagé pour l'écriture, cela ne signifie pas pour autant que cet intérêt soit toujours vécu comme positif⁶. Philippe Meirieu explique ainsi que si l'enfant a envie de savoir lire et écrire, il se rend compte que cela nécessite un apprentissage long et laborieux et cela peut le décourager. Dans son livre *Refonder l'enseignement de l'écriture : enjeux, ruptures et perspectives*, Dominique Bucheton rappelle les résultats des évaluations PISA et PIRLS, depuis le début des années 2000, qui constatent une baisse du niveau des élèves français dans l'écriture et la compréhension de l'écrit ainsi qu'un accroissement des inégalités entre les élèves issus de milieux favorisés et défavorisés. Christine Barré-de-Miniac, en s'appuyant sur une expérimentation menée avec des élèves de BAC PRO, s'attache notamment à distinguer la force de l'investissement dans l'écriture et son sens. En l'occurrence, pour ces élèves, elle a observé à la fois un rejet d'activités ludiques par souci d'investir plutôt des formes d'écriture correspondant aux attendus scolaires et des attitudes traduisant une forme de fuite de l'écriture. C'est ce que pointe Philippe Meirieu : on peut être conscient de l'importance de l'écriture et de ses usages, on peut avoir très envie de savoir écrire mais savoir et apprendre sont deux choses distinctes. Or, l'écriture est difficile et nécessite un apprentissage.

2.1.2. Les difficultés rencontrées

L'écriture est un véritable « processus de résolution de problèmes, très complexe et lent à se mettre en place »⁷. L'une des premières difficultés tient au geste graphique : il faut apprendre à poser sa main sur la feuille, à tenir le crayon et à former les lettres dans le bon sens⁸. L'apprentissage graphique commence au cycle 1 et se poursuit jusqu'à la fin du cycle 3, où l'élève est censé être capable d'écrire « à la main de manière fluide et efficace ». Cet apprentissage demande des efforts cognitifs et moteurs qui peuvent être un premier frein à une entrée sereine dans l'écriture.

Au-delà du geste graphique, écrire nécessite de savoir ce qu'on veut dire et comment. Comment planifier ses idées, les hiérarchiser, se faire comprendre tout en

⁶ Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>

⁷ Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. RETZ.

⁸ Meirieu, P. (2007). *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?* Bayard Jeunesse.

se rendant compte qu'au fur et à mesure de l'écriture, le message nous échappe parfois car les mots nous manquent et les phrases sont dans le désordre et n'expriment pas exactement notre idée⁹ ? L'écriture représente ainsi une charge cognitive importante pour l'élève.

L'écriture demande par ailleurs de s'adresser à un destinataire absent, parfois éloigné, et de nous mettre à sa place pour anticiper la manière dont il va recevoir le texte. Cette capacité à se décentrer est longue à acquérir. En cela, l'écriture diffère du langage oral à travers lequel l'élève est confronté directement à son interlocuteur et peut réagir immédiatement en fonction des réactions de ce dernier. En écriture, cela n'est pas possible. L'élève, face à son écrit, doit ainsi se dédoubler et être à la fois scripteur et lecteur pour écrire et améliorer son texte¹⁰. L'appétence et les capacités à lire sont par conséquent des facteurs facilitant l'entrée dans l'écriture.

L'élève peut aussi être bloqué par des conceptions limitantes. En Occident, la croyance selon laquelle l'écriture est un don est encore répandue. Il y aurait ceux qui auraient du talent et les autres. Ces derniers peuvent ainsi s'exclure d'un processus d'écriture en se percevant moins capables d'écrire. Parfois, pour des élèves un peu plus âgés, la croyance selon laquelle l'écriture ne leur servirait à rien dans leur vie professionnelle peut aussi engendrer des attitudes de fuite de cet apprentissage¹¹. Comme l'a démontré Christine Barré-de-Miniac dans ses travaux, il peut y avoir aussi un décalage notable entre l'écriture dite « scolaire » et l'écriture dite « personnelle ». Certains élèves investissent fortement la deuxième mais délaissent la première. L'écriture scolaire exige en effet l'utilisation des codes du langage pour se rendre compréhensible. Par ailleurs, elle repose souvent sur des attendus implicites visant des apprentissages précis. Or, la difficulté à maîtriser la langue et à comprendre les attendus implicites de l'école peut freiner l'investissement des élèves, en particulier les plus en difficulté, dans les tâches d'écriture.

⁹ Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. RETZ.

¹⁰ Meirieu, P. (2007). Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ? Bayard Jeunesse.

¹¹ Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>

2.1.3. Les leviers pour les apprentissages

Si l'apprentissage de l'écriture est un défi, son enseignement l'est également. Comment aborder l'écriture ? Comment aider les élèves à progresser ? Comment les aider à conserver et développer un plaisir pour l'écriture ?

Plusieurs recherches plaident en faveur d'un changement de postures et de gestes professionnels. Ainsi, Dominique Bucheton invite l'enseignant à lâcher prise et à prendre en compte les écrits de ses élèves avant tout comme un lecteur pour pouvoir y déceler « les germes » de l'écriture et les faire fructifier. Elle incite ainsi l'enseignant à passer « plus de temps à inventer des dispositifs, consignes ou séquences complexes qui permettront aux élèves de circuler sur des postures d'écriture diverses - spontanée, réflexive, créative, ludique - qu'à couvrir de rouge les copies des élèves dans la posture du "correcteur" qui prévaut »¹².

Dans ses recherches, Christine Barré-de-Miniac s'emploie, quant à elle, à décrire et comprendre l'investissement des sujets scripteurs dans l'écriture. Elle donne également plusieurs pistes pour aider les enseignants à accompagner leurs élèves. Prendre en compte l'élève comme « un sujet scripteur », débusquer et prendre en considération ses représentations liées à l'écriture sont des leviers pour adapter le travail didactique et favoriser l'entrée dans l'écriture¹³.

Si la capacité à se mettre à la place du lecteur est longue et difficile à acquérir pour l'élève, mettre en place une médiation du texte à travers un adulte ou un pair peut être une solution pour aider l'élève à mieux prendre en compte son lecteur, prendre du recul sur son texte et donc l'améliorer. Plusieurs recherches en didactique de l'écriture mettent ainsi en avant l'impact positif de la relecture des textes par des adultes et des pairs et les échanges qui en découlent¹⁴.

¹² Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. RETZ

¹³ Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>

¹⁴ Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères*, 26(1), 203-215. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2402>

Enfin, plusieurs recherches¹⁵ plébiscitent l'utilisation de la verbalisation des élèves au sujet de leurs écrits. Les chercheuses Vanessa Boily et Marie-Christine Beaudry soulignent ainsi l'importance de l'échange oral dans la pratique de l'écriture et en particulier de la réécriture. Selon elle, seul l'échange oral permet de dévoiler le processus intime auquel se confronte l'élève en écrivant. Cette mise à nu permet à l'enseignant de mieux prendre en compte le rapport à l'écrit de l'élève pour mieux l'accompagner. Elle permet aussi à l'élève de prendre conscience de la richesse de ses réflexions sur ses écrits et renforce le développement de sa posture d'auteur.

2.2. Qu'est-ce que le point de vue ?

2.2.1. La notion de point de vue en littérature

Selon le dictionnaire Le Robert, le mot point de vue accepte différents sens :

- Endroit où l'on doit se placer pour voir un objet le mieux possible
- Endroit d'où l'on jouit d'une vue étendue
- Manière particulière dont une question peut être considérée
- Opinion particulière

En littérature, le concept de point de vue a été défini par plusieurs théoriciens issus de différents courants de pensée. La dimension du « voir », qui apparaît dans cette définition du sens commun, y est présente.

La définition qu'en donne Gérard Genette en 1972 dans *Figures III* est la plus partagée. Le critique littéraire a ainsi classé les focalisations (aussi appelées « points de vue » - « visions » - « perspectives ») en trois catégories :

- **La non-focalisation ou focalisation zéro** : le narrateur est omniscient, il sait et voit tout et n'a pas de point de vue particulier ;
- **La focalisation interne** : la scène est perçue, vue à travers la conscience d'un personnage ;

¹⁵ Boily, V., & Beaudry, M.-C. (2017). La réécriture pour développer une posture d'auteur chez les élèves. *McGill journal of education*, 52(2), 273-294.

- **La focalisation externe** : la scène est décrite, vue de l'extérieur d'un personnage dont on n'a pas l'accès.

Cette classification est très utilisée à l'école. Toutefois, d'autres auteurs, comme Alain Rabatel, souhaitent nuancer cette catégorisation qui, selon lui, peut être source de confusions pour les élèves. C'est pour cela qu'il écrit *Une histoire du point de vue* en 1997. Selon lui, la focalisation externe, en particulier, n'est pas très opérante dans l'analyse des textes littéraires. Catherine Tauveron, qui a entrepris un compte-rendu de cette recherche d'Alain Rabatel, explique ainsi : « tout point de vue implique, qu'on le veuille ou non, une forme de subjectivité et cette subjectivité ne peut être rapportée qu'au narrateur ou au personnage »¹⁶. Selon Alain Rabatel en effet, identifier un point de vue dans un texte ne consiste pas à repérer celui « qui voit, qui sait » mais à repérer les indices laissés par « le sujet de conscience » qui perçoit, pense et interprète. Pour lui, il ne peut y avoir que deux « sujets de conscience » : le narrateur et le personnage. Dans le premier cas, on parle de « point de vue du narrateur » et dans le second, de « point de vue du personnage ». Selon Catherine Tauveron, les travaux d'Alain Rabatel simplifient et clarifient ainsi la question du point de vue qu'il serait nécessaire d'aborder sous cet angle à l'école puisque les points de vue adoptés dans une œuvre sont des clés d'interprétations « légitimes » du texte, c'est-à-dire, des interprétations qui se fondent sur des traces plus ou moins explicites laissées par le texte.

2.2.2. La notion de point de vue dans les instructions officielles de l'Education Nationale

En lecture littéraire, le repérage du narrateur et le repérage du point de vue dans un texte sont des clés essentielles de compréhension. Ces notions complexes font l'objet d'un apprentissage progressif. Le narrateur est-il interne, externe ou omniscient ? Le point de vue adopté est-il externe ou resserré sur un des personnages ? Y a-t-il plusieurs points de vue qui s'alternent dans un même texte ? Dans ce cas, sont-ils complémentaires ou en opposition ?

¹⁶ Tauveron, C. (2018, 16 avril). Rabatel Alain (1997) : Une histoire du point de vue, Recherches textuelles, numéro 2. Cairn. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2540_t1_0239_0000_1

La notion de point de vue apparaît dans les programmes du cycle 2 au cycle 4. Tout au long du parcours scolaire de l'élève, son apprentissage, étroitement lié au domaine de la formation de la personne et du citoyen du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, se fait au moins à trois niveaux :

- L'élève apprend à identifier un point de vue dans une œuvre littéraire ou dans une œuvre artistique (œuvre plastique, photographie, film, image). Il apprend également à identifier un point de vue historique ou géographique. Cette compétence de compréhension en lecture lui permet d'accéder peu à peu à l'intention d'un auteur et lui permet également de distinguer clairement la fiction de la réalité, l'opinion de la vérité.
- L'élève apprend à présenter, défendre, justifier son point de vue sur une œuvre littéraire ou artistique à l'oral comme à l'écrit. Cette compétence d'argumentation lui permet de se construire en tant qu'individu éclairé.
- L'élève apprend enfin à respecter le point de vue d'autrui, que ce soit le point de vue adopté par un artiste dans son œuvre que le point de vue d'autres élèves de la classe.

L'apprentissage de l'identification du point de vue dans une œuvre littéraire peut commencer dès le début du cycle 2 par la lecture d'albums et de récits qu'il est possible de mettre en réseau pour un projet signifiant pour l'élève. Certains récits présentent des points de vue originaux. Pour faire écho au projet que nous avons déployé dans nos classes et que nous présentons dans la suite de ce mémoire, plusieurs récits adoptent notamment le point de vue d'un chat. C'est le cas du *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine, et de toute la série qui en a découlé, dans lequel un chat, Tuffy, raconte à sa manière des faits dont il est accusé (avoir tué le lapin du voisin par exemple) et fait part de ses pensées et perceptions sur le monde des humains. D'autres récits alternent différents points de vue. C'est le cas par exemple de *Chat perdu* de Jean-Noël Blanc dans lequel sont exposés successivement le point de vue du chat qui s'est perdu, qui cherche à retrouver ses maîtres et qui décrit ce qu'il vit et perçoit lors de son périple et le point de vue de Rodrigue, son jeune maître, qui désespère d'avoir perdu son chat.

2.3. Qu'est-ce que la réécriture ?

2.3.1. La distinction faite par les didacticiens entre réécriture et révision

Plusieurs didacticiens de l'écriture s'attachent à définir la réécriture et la distinguer de la révision. La réécriture peut accepter au moins deux définitions.

D'une part, la transformation d'une œuvre d'auteur déjà existante est une réécriture de cette dernière. Par exemple, le détournement d'un conte de Charles Perrault est une réécriture de celui-ci.

D'autre part, il y a réécriture quand il y a nouvelle mise en mouvement générale d'un premier écrit. « Réécrire un texte, ce n'est pas le corriger. Ce n'est pas l'améliorer. C'est le penser et l'écrire à nouveau en poursuivant la réflexion sur le noyau sémantique de départ. C'est le remettre en mouvement sur tous les plans. »¹⁷ Dans le cadre d'une réécriture, l'auteur ne s'emploie pas seulement à corriger ses erreurs d'orthographe ni à vérifier que ses phrases sont grammaticalement correctes. Dans ce cas, il s'agit de réviser un texte. En réécrivant en revanche, l'auteur met au travail tous les aspects sémantiques, symboliques, énonciatifs, narratifs de son texte : les relations entre les personnages s'étoffent et se complexifient, les comparaisons se déploient, le système narratif s'affine, le sens du texte s'épaissit, etc.

Considérer la réécriture comme une démarche d'écriture à part entière permet d'accéder à une compréhension plus juste de la pratique de l'écriture. En effet, contrairement à ce qui a été pensé pendant des siècles en Occident, la pensée ne précède pas uniquement le langage oral comme le langage écrit, elle se construit aussi à travers eux. En d'autres termes, il n'y a pas d'une part la pensée et d'autre part le texte qui jaillit immédiatement comme produit final. L'écriture est un processus qui nécessite du temps et de nombreux retours pour se déployer jusqu'à un produit qui continuera à être mis en mouvement par l'auteur et même par le lecteur. C'est ainsi que des chercheurs se sont intéressés à ce qu'ils ont appelé « la génétique textuelle ». Les brouillons d'écrivains célèbres sont aujourd'hui décortiqués et conservés

¹⁷ Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. RETZ.

précieusement comme des objets de patrimoine et des fragments de l'œuvre à part entière. Penser la réécriture, c'est donc considérer l'écriture comme un processus et réhabiliter la pratique du brouillon.

2.3.2. La notion de réécriture à l'école

2.3.2.1. Dans les instructions officielles de l'Education Nationale

Les programmes de français du cycle 2 et du cycle 3 insistent sur l'importance de l'apprentissage de l'écriture, qui doit être mis en lien avec le langage oral, l'étude de la langue et la lecture et la compréhension de l'écrit. Ils évoquent tous les deux la réécriture.

Au cycle 2, les élèves sont notamment peu à peu capables d'« écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche » et à « réviser et améliorer l'écrit qu'ils ont produit ». En fin de cycle 2, il est ainsi attendu des élèves qu'ils soient capables de « rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire » et d'« améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications »¹⁸. Pour cela, l'enseignant doit veiller à proposer des écrits courts très réguliers mais également des écrits longs sous forme de projets d'écriture. La pratique de brouillons et d'écrits intermédiaires, sous le regard bienveillant du professeur, est valorisée. Les ressources d'accompagnement à l'écriture au cycle 2 indiquent plusieurs situations de réécriture à mettre en œuvre : des transpositions de phrases à un autre temps, des substitutions de noms par des pronoms, des détournements de poésies à structure répétitive, des réécritures de phrases pour leur donner un sens contraire, éviter les répétitions ou les enrichir¹⁹.

Au cycle 2, la réécriture semble surtout être envisagée à partir d'écrits très courts, comme des phrases simples, dans un but de manipulations et transformations

¹⁸ Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). (2020). Eduscol. <https://www.education.gouv.fr/media/70279/download>

¹⁹ *Des situations de réécriture.* (2018). Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecrits_courts/23/9/4-RA16_C2_FRA_3_situation_reecriture_635239.pdf

syntaxiques et sémantiques ludiques. La réécriture est donc une des activités qui peut être proposée dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture. La révision, quant à elle, occupe une place importante. Elle représente une compétence et un attendu de fin de cycle à part entière. En lien très étroit avec l'étude de la langue, les élèves apprennent à « réviser », « repérer des dysfonctionnements dans des textes écrits » (comme des oublis, des répétitions) pour « améliorer » leur texte, exercer « une vigilance orthographique » et mobiliser par transfert les connaissances et compétences acquises en étude de la langue.

Au cycle 3, la réécriture prend davantage de place. Elle est plus clairement distinguée de la révision. Il ne s'agit plus seulement d'une activité parmi d'autres mais d'une démarche d'écriture qui doit amener les élèves à prendre conscience que l'écriture est « un processus à inscrire dans la durée » et que ce dernier est tout aussi important que le texte final. Selon les programmes, « les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées. La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus. Tout comme l'écrit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé. À cette fin sont mis en place brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus. L'élève acquiert ainsi progressivement une plus grande autonomie et devient de plus en plus conscient de ses textes »²⁰.

La capacité à « rédiger des écrits courts et longs variés » et la capacité à « réécrire ou faire évoluer son texte à partir de nouvelles consignes » sont travaillées tout au long du cycle. A la fin de celui-ci, il est attendu des élèves qu'ils soient capables « d'écrire un texte d'une à deux pages, adapté à son destinataire » et « d'obtenir, après révision, un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle ».

²⁰ Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). (2020). Eduscol. <https://www.education.gouv.fr/media/70282/download>

La ressource d'accompagnement pour le cycle 3, « Réécrire : principes et tactiques »²¹, s'appuie explicitement sur les travaux de recherche de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne. Ce document invite à repenser le statut donné à la réécriture pour permettre à l'élève de progresser. Réécrire, ce n'est pas seulement reprendre un premier jet pour l'améliorer, l'enrichir, le réviser. Réécrire implique des écrits intermédiaires, des nouvelles consignes, un travail nouveau, d'autres formes de lecture et d'évaluation pour permettre à l'élève de remettre en mouvement son texte d'un point de vue général et de prendre conscience petit à petit de ses progrès.

Les programmes du cycle 4 pour l'écriture ne mentionnent pas, quant à eux, la réécriture. Au collège, les élèves apprennent certes à enrichir leurs écrits grâce à leurs lectures littéraires. Toutefois, l'articulation avec l'étude de la langue et la révision sont avancées comme des priorités. Il s'agit notamment pour les élèves "d'adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces"²² qui consistent, en partie, à respecter les normes de l'écrit dès la première phase d'écriture donc dès le brouillon.

2.3.2.2. En pratique, dans les classes...

La réécriture peut être confrontée à deux freins dans les classes. D'une part, elle nécessite un temps long. Elle nécessite un nourrissage culturel important en amont et en parallèle de l'écriture : lecture de textes littéraires et création de banques de textes, de mots, d'expressions ressources. L'interaction entre lecture et écriture doit être forte pour doter l'élève d'outils, de connaissances, de compétences, d'idées dans lesquelles il pourra aller puiser au fil des réécritures. Par ailleurs, la réécriture demande un temps de maturation et de digestion incompressible. Pour permettre à l'élève de remettre au travail son texte, de s'y engager, de développer sa posture d'auteur et de progresser, il est nécessaire d'envisager plusieurs séances réparties sur plusieurs semaines. Cela demande donc à l'enseignant un pilotage temporel ajusté.

²¹ *Réécrire : principes et tactiques.* (2016). Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/16417/download>

²² Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). (2020). Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>

D'autre part, la réécriture implique une grande variété de gestes professionnels de la part de l'enseignant. Comme l'explique Dominique Bucheton, celui-ci doit osciller entre une posture de « contrôle » pour gérer le temps et maintenir l'engagement des élèves sur un temps long, de « lecteur bienveillant » pour percevoir ce qui est en germe dans les premiers écrits et s'appuyer sur cela pour relancer l'écriture, d' « animateur » pour organiser des échanges constructifs entre pairs, d' « ami critique » pour suggérer à chaque élève des conseils adaptés, « d'enseignant » pour faire construire, au bon moment, des compétences et connaissances repérées comme manquantes dans les écrits, « d'éditeur » pour vérifier la réceptibilité de chaque écrit par un lecteur. Cela demande également à l'enseignant du lâcher prise pour laisser la créativité de chaque élève s'exprimer tout en veillant à l'accompagner suffisamment pour que ce travail de réécriture soit efficient²³. En effet, il ne s'agit pas non plus de tomber dans les limites qui peuvent être observées dans certaines pratiques d'expression écrite : l'élève doit certes bénéficier d'une certaine marge de liberté et de créativité pour revenir sur son texte mais le travail de réécriture doit aussi être soigneusement cadré pour permettre à l'élève de progresser dans son écrit. L'enseignant ne doit plus se considérer comme un « correcteur d'imprimerie » mais un lecteur à part entière de textes de « sujets écrivains », de textes d'auteurs en somme. Il va devoir aussi repenser ses modes d'évaluation²⁴.

Souvent, l'enseignant ne se sent ni préparé, ni outillé pour cela.

2.3.3. Un outil de la recherche au service des enseignants : la grille d'évaluation des écrits intermédiaires de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne

Parlant de réécriture, Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne ont développé un nouveau modèle didactique de l'écriture, celui du sujet écrivain et des textes intermédiaires²⁵.

²³ Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. RETZ.

²⁴ Chabanne, J., & Bucheton, D. (2002b). *Un outil pour évaluer le travail de l'écriture dans les écrits intermédiaires*. Archive ouverte HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921920>

²⁵ Chabanne, J., & Bucheton, D. (2002a). *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes*. Archive ouverte HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921922>

Selon ces chercheurs, il existe au moins trois autres modèles didactiques de l'écriture qui peuvent cohabiter dans une même pratique enseignante : la rédaction, l'expression écrite et la production d'écrits. Pour le premier, qui est le plus ancien et le plus présent encore aujourd'hui, l'écriture est conçue comme une transcription de la pensée. A l'aide de l'enseignant, l'élève enrichit son vocabulaire, planifie son écrit, fait éventuellement un brouillon et rédige « au propre » pour rentrer dans un canevas précis respectant principalement des normes de syntaxe, d'orthographe et de genre.

Le deuxième modèle, celui de « l'expression écrite », s'inscrivant dans la pensée de Célestin Freinet, se veut en rupture avec le modèle de « la rédaction ». Il s'agit de valoriser la pratique quotidienne d'activités d'écriture diversifiées, de considérer que chaque élève a quelque chose à dire, de réaffirmer la dimension sociale de l'écriture et d'estimer que la pratique et l'évaluation par les pairs permettent à l'élève d'évoluer dans son écriture. Les démarches d'écriture ancrées dans ce modèle peuvent aboutir cependant à des textes stéréotypés et difficiles à faire évoluer au-delà des premiers jets.

Le modèle de « la production d'écrits » essaie quant à lui de trouver un compromis entre les deux précédents modèles en réaffirmant la complexité des tâches d'écriture pour l'élève et en lui fournissant notamment des grilles de relecture lui permettant de faire un retour réflexif sur les écrits produits et de les faire évoluer.

Ces trois modèles s'intéressent principalement au texte comme objet final. La dynamique du modèle du sujet écrivant et des écrits intermédiaires, défendu par Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, est en revanche de considérer l'écriture comme un processus et de prendre ainsi en compte les « écrits intermédiaires », c'est-à-dire, les écrits de brouillon qui donnent à voir la pensée en acte de l'élève et l'évolution de son rapport à l'écriture. Ce modèle semble plus à même de correspondre au processus d'écriture tel qu'il est conçu dorénavant. En revanche, sa mise en œuvre par l'enseignant peut être difficile dans la mesure où l'évaluation, qui ne porte plus seulement sur des critères formels que respecterait un texte final, doit justement prendre en compte le cheminement réalisé par l'élève.

Pour cela, les chercheurs ont développé une grille d'évaluation des écrits intermédiaires structurée autour de trois grands axes : la position de l'élève dans l'écrit

(axe pragmatique) ; le message porté par le texte (axe sémantique) ; l'apparition et l'évolution de la prise en compte des normes (axe syntaxique). Pour chacun de ces axes, les auteurs proposent plusieurs indicateurs qu'ils illustrent avec des exemples²⁶.

La position de l'élève dans l'écrit peut ainsi être observée à travers la voix qu'il choisit et à laquelle il se tient ou non, sa façon de gérer la polyphonie dans son texte (est-il encore dans l'oral transcrit ou a-t-il déjà une maîtrise des discours rapportés ?), le développement de ses points de vue et sa prise en compte du lecteur.

Pour le deuxième axe, l'enseignant doit rechercher les valeurs symboliques et les reprises de stéréotypes et schémas narratifs en germe et en jeu. Quelles relations entre les personnages le texte tisse-t-il peu à peu ? Quelles valeurs le texte cherche-t-il petit à petit à mettre en avant ? Comment le temps du récit s'étire-t-il peu à peu ? L'élève reprend-t-il des codes d'un genre littéraire ?

Le dernier axe cherche moins à évaluer le respect strict des normes textuelles mais l'évolution du rapport de l'élève à celles-ci. Ainsi l'enseignant peut observer les tentatives de l'élève pour s'auto-corriger, son attitude lors des séances de révision, ses inventions linguistiques, ses essais pour reformuler ou emprunter des éléments vus en classe dans d'autres contextes. L'enseignant peut ainsi se poser toutes ces questions et observer tous ces éléments pour observer avec plus de précision l'évolution des écrits intermédiaires de ses élèves.

2.4. Consigne et contrainte d'écriture

Consigne d'écriture (de réécriture dans notre cas) et contrainte d'écriture doivent être distinguées.

Une consigne est une instruction donnée à l'élève. Elle peut prendre différentes formes selon les fonctions qu'elle remplit. Philippe Meirieu a ainsi établi cette classification²⁷ :

²⁶ Chabanne, J., & Bucheton, D. (2002b). *Un outil pour évaluer le travail de l'écriture dans les écrits intermédiaires*. Archive ouverte HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921920>

²⁷ Meirieu, P. (2017). *Apprendre oui, mais comment*. ESF.

- **Les consignes-but**s définissent le projet, la tâche à réaliser ;
- **Les consignes-procédures** indiquent les procédures possibles ou obligatoires pour parvenir à réaliser la tâche, le projet ;
- **Les consignes-structures** attirent l'attention de l'élève sur un point précis, balisent son travail, l'invitent à être vigilant sur de potentielles erreurs ;
- **Les consignes-critères** permettent à l'élève de se représenter la tâche à réaliser et de vérifier si la tâche accomplie est bien conforme aux attentes de l'enseignant.

Lors d'une réécriture, la consigne est importante. Elle doit inciter l'élève à remettre au travail des textes qu'il a déjà écrits pour en écrire un nouveau qui soit plus riche. Elle doit notamment s'appuyer sur une bonne connaissance de ce qui est en germe dans les premiers textes des élèves pour pouvoir relancer l'écriture sur des aspects précis et conduire l'élève à épaissir son texte. On comprend alors aisément que le défi est grand et que formuler une consigne de réécriture n'est pas simple, d'où une certaine réticence des enseignants à s'engager dans un processus de réécriture.

La contrainte d'écriture est davantage une « règle du jeu », une « règle d'écriture » qui induit « une règle de lecture ». La contrainte, souvent formelle (par exemple écrire un récit sans la lettre « e », comme dans le roman *La disparition* de Georges Perec - 1969) permet de libérer l'imagination de l'écrivain et le pousse à investiguer des axes d'écriture nouveaux. Comme l'écrit Charles Baudelaire : « Parce que la forme est contraignante, l'idée jaillit plus intense »²⁸. En littérature française, la contrainte d'écriture est notamment cultivée par l'Ouvroir de Littérature Potentielle (OULIPO), fondé dans les années 60 par les écrivains Raymond Queneau et François Le Lionnais et qui compte encore des membres actifs.

²⁸ *Lettre à Armand Fraisse* datant du 18-19 février 1860 (à propos de la forme sonnet)

3. Recueil de données et outils d'analyse

3.1. Notre projet d'écriture

3.1.1. Présentation générale

Pour notre projet²⁹, nous travaillons dans deux classes du bassin nantais : une classe de CE2-CM1 de 23 élèves à Rezé et une classe de CM2 de 23 élèves à Nantes. Cependant le projet a été mené lors de la période 3, période pendant laquelle la classe de Marion P. a été fortement touchée par l'épidémie de la COVID. La séquence a donc été adaptée et le projet n'a pu être mené réellement que par 19 élèves.

Dans ce projet, nous souhaitons réécrire, en changeant de point de vue, une nouvelle de Bernard Friot, « Soupçon », tirée des *Histoires Pressées*³⁰.

Cette réécriture est assortie d'une correspondance hebdomadaire entre nos deux classes : chaque classe reçoit deux à trois textes de l'autre classe, l'analyse à l'aide d'une grille de relecture élaborée avec les élèves au début du projet³¹, formalise et enregistre, en groupe, des retours à destination de l'autre classe.

3.1.2. La réécriture

Notre projet consiste donc à réécrire la nouvelle « Soupçon », du point de vue du chat. La réécriture de ce texte d'auteur permet à l'élève de s'appuyer sur un noyau sémantique et narratif déjà existant : dans une maison, un maître cherche la bêtise qu'a fait son chat jusqu'à ce qu'il découvre que celui-ci a en fait dévoré son gâteau au chocolat. L'élève doit obligatoirement réutiliser des éléments du texte d'origine : le récit se passe dans une maison, il y a plusieurs personnages (un être humain, un chat, un canari, un poisson rouge et une souris blanche), le maître s'aperçoit d'abord que son chat a une attitude bizarre, il y a ensuite un temps de recherche de la bêtise et enfin il

²⁹ Cf. annexe 7.3.

³⁰ Friot, B. (1998). *Histoires pressées*. Milan Junior. Cf. annexe 7.1.

³¹ Cf. annexe 7.5.

y a la chute, la découverte par le maître de la bêtise réelle. Le travail d'écriture est donc balisé.

Toutefois, en réécrivant, l'élève devient l'auteur de son histoire. Il doit être amené à prendre des libertés avec ce texte d'origine pour devenir l'auteur de son propre texte. Après discussion et en cours de projet, nous avons décidé de laisser aux élèves la possibilité d'ajouter par exemple des personnages, de dévoiler que le chat a mangé autre chose que le gâteau tant que la chute reste inattendue, d'imaginer d'autres actions et pensées du chat. Cet exercice d'équilibriste est difficile pour l'élève qui doit comprendre au fur et à mesure qu'il peut réécrire, c'est-à-dire transformer un texte déjà existant pour le faire sien tout en respectant un cadre que nous avons défini partiellement pour retrouver le sens du texte d'origine.

En effet, notre choix n'était pas de détourner complètement le texte de Bernard Friot mais d'inciter l'élève à adopter et développer un nouveau point de vue. L'histoire initiale reste la même mais elle n'est pas racontée du même point de vue. Le lieu, les grandes étapes du récit et les personnages principaux ne peuvent donc pas être changés. Mais le point de vue, la façon de raconter, ce qui aura été vu seront différents. A partir de là, l'élève a donc de grandes marges de liberté et d'imagination pour écrire sa propre histoire.

Pour accompagner cette réécriture, nous avons choisi de découper le texte en trois passages. L'élève est d'abord amené à réécrire le début de l'histoire : le maître regarde le chat et trouve que celui-ci a une attitude étrange. Ensuite, l'élève réécrit le milieu de l'histoire : le temps de recherche de la bêtise. Enfin, il réécrit la chute, la découverte par le maître de la bêtise.

Pour chaque passage, il est proposé à l'élève deux temps d'écriture. Lors du premier temps, l'élève réécrit le passage à partir de consignes.

Ce texte est soumis d'abord à l'écoute des élèves de la classe et à la relecture de l'enseignant. Il y a ensuite une séance d'échanges. Les élèves de chaque classe lisent et étudient un ou deux textes de l'autre classe à l'aide d'une grille de relecture élaborée avec eux. Ils complètent cette grille et à partir de cette dernière, ils formulent un texte court sur lequel ils s'appuient pour formuler des retours audios et vidéos aux élèves de l'autre classe. Après ce temps d'échanges, il est à nouveau proposé à l'élève

d'écrire le même passage. Les consignes sont ajustées et l'élève bénéficie des retours formulés pour les élèves de l'autre classe ainsi que des annotations de l'enseignant.

Dans notre projet, la réécriture est donc envisagée de deux façons : les élèves réécrivent une œuvre d'auteur jeunesse et ils sont amenés à réécrire plusieurs fois leur propre texte à l'aide de retours oraux, d'annotations et de consignes adaptées au fur et à mesure.

3.1.3. Narrateur et point de vue

Dans « Soupçon », le lecteur accède aux pensées, perceptions et interprétations du narrateur. Lors de la découverte du texte, nous avons incité les élèves à chercher les indices qui permettent de savoir qui est ce narrateur. Il en est ressorti qu'il s'agissait probablement d'un homme. Le texte d'origine adopte donc le point de vue du narrateur.

Par ailleurs, le narrateur est un personnage de l'histoire. On parle donc de narrateur intradiégétique (c'est un personnage de l'histoire) et homodiégétique (il raconte sa propre histoire)³².

Dans le texte, il y a un autre personnage important, le chat, auquel le narrateur prête beaucoup d'intentions (« il se léchait les babines d'une manière qui m'a semblé bizarre », « il se moquait ouvertement de moi », le pronom « il » faisant référence au chat).

Nous avons souhaité proposer aux élèves de réécrire l'histoire comme si le narrateur était le chat. Notre souhait de départ était de travailler sur le concept de « narrateur » et de voir dans quelle mesure les élèves construisent ce concept à travers la réécriture. Pour les élèves, cela implique d'écrire un texte à la première personne du singulier, comme si « c'était le chat qui parlait ».

Finalement, comme personnage et narrateur sont confondus, cette réécriture du point de vue du chat implique certes un changement de narrateur interne mais aussi

³² Maingueneau, D. (2015). Manuel de linguistique pour les textes littéraires (Cursus) (French Edition). Armand Colin.

des changements nécessaires dans le texte, les personnages, les pensées, perceptions et interprétations du narrateur. Il nous a donc semblé que ce travail d'écriture questionnait davantage la notion de « point de vue » que celle de « narrateur ».

Par conséquent, à travers ce projet d'écriture, nous cherchons à savoir dans quelle mesure la réécriture permet à l'élève de construire et développer un point de vue dans ses écrits.

3.1.4. Les dispositifs annexes

Dans un projet de réécriture, les chercheurs, comme les textes officiels, insistent sur l'importance du « nourrissage culturel » et de la lecture.

Dans nos deux classes, nous avons commencé, en décembre, par une lecture-compréhension de la nouvelle de Bernard Friot, sur une période de trois semaines. Comme pour l'écriture, nous avons choisi de faire découvrir le texte par passages, en insistant sur quelques éléments : les indices permettant de déduire l'identité du narrateur, les mots et expressions traduisant le suspense, la chronologie du récit.

Dans nos deux classes, nous avons mené une séance décrochée en lexique sur le chat³³.

Par ailleurs, Marion I. a également choisi, en janvier, de mener une séquence de lecture-compréhension de l'album *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne en parallèle du projet d'écriture. Elle a ainsi travaillé sur la notion de point de vue, les inférences permettant de déduire le narrateur de chaque histoire, les registres de langue et visions du monde dépendant de chaque voix (notamment le lien entre le point de vue du personnage et les images de l'environnement).

³³ Cf. annexe 7.4.

3.2. Nos données

A travers ce projet, nous avons recueilli beaucoup de données écrites et orales : écrits des élèves, grilles de relecture remplies par les élèves, enregistrements audios et vidéos des retours formulés aux élèves de chaque classe.

Nous souhaitons focaliser notre analyse sur les progrès des élèves en matière de construction d'un point de vue du chat dans leurs écrits. Pour cela, nous avons choisi de mener :

- Une étude quantitative avec trois textes écrits par les élèves de Marion P. et six textes écrits par les élèves de Marion I. entre janvier et mars ;
- Une étude qualitative avec trois réécritures issues de la classe de Marion I. et deux réécritures de la classe de Marion P.

Les autres données (grilles de relecture et enregistrements audios) nous permettent d'éclairer notre analyse.

3.3. Nos outils d'analyse

Pour analyser notre corpus de textes, nous avons emprunté l'outil d'évaluation des écrits intermédiaires de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne que nous avons analysé en 2.3.3. Nous nous intéressons en particulier à l'axe pragmatique qui renvoie à la position de l'élève dans l'écrit, à la voix qu'il choisit et qu'il développe dans son texte³⁴.

³⁴ Chabanne, J., & Bucheton, D. (2002b). *Un outil pour évaluer le travail de l'écriture dans les écrits intermédiaires*. Archive ouverte HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921920>

Dimensions évaluées	Indicateurs possibles
1. La dimension énonciative et pragmatique	<i>L'énonciation</i>
1.1. Le choix d'une <i>voix</i>	Choix énonciatifs dominants : en « je », en « il », en « nous », en « on »... Hésitations dans l'usage des déictiques et de la cohérence temporelle
1.2. La gestion par le narrateur des <i>voix des autres</i> : installer la polyphonie du texte	De l'oral brut transcrit à la différenciation des « discours » (narrateur, dialogue...). Evolution de l'usage de la ponctuation, des alinéas...
1.3. L'implication de l'élève par le développement d'un <i>point de vue</i> singulier et la prise en compte de l'autre (dimension pragmatique)	– Développement de l'emploi de modalisations, de verbes d'assertion marquant le point de vue – Développement de l'hétérogénéité des discours et actes de langage – Diversification des postures d'écriture

A partir de cette grille, nous avons défini quatre indicateurs qui nous permettent d'analyser la prise en charge et le développement du point de vue du « chat-narrateur » par les élèves auteurs.

- **Premier indicateur : usage des déictiques « je » et « il »**

Pour ce premier indicateur, nous nous posons les questions suivantes : les déictiques « je » et « il » font-ils toujours référence respectivement au chat-narrateur et au maître ? Peut-on remarquer des hésitations, des confusions, des évolutions dans l'usage de ces déictiques ?

- **Deuxième indicateur : usage d'indices (vocabulaire lié au chat)**

L'élève emploie-t-il un vocabulaire spécifique au chat, à son comportement, à ses activités, à son physique ? Peut-on observer des évolutions au cours des différentes réécritures ? Y a-t-il des impacts observables liés à des séances décrochées en vocabulaire sur le chat ou à des relectures de textes d'autres élèves ?

- **Troisième indicateur : développement d'un point de vue singulier et incarné**

Dans le texte de l'élève, le chat-narrateur décrit-il seulement ses actions ? Donne-t-il également accès à ses pensées, ses intentions et ses émotions au lecteur ? A quel point le lecteur peut-il se sentir proche du chat-narrateur ? A quel point le lecteur accède-t-il à la personnalité du chat-narrateur ? L'élève auteur emploie-t-il de plus en plus, au fur et à mesure des réécritures, des mots modalisateurs (verbes – adverbes – adjectifs) qui traduisent le jugement du chat-narrateur sur son propre récit.

- **Quatrième indicateur : gestion de la polyphonie dans le texte**

L'élève fait-il parler le chat-narrateur et / ou d'autres personnages au discours direct ? L'élève fait-il parler le chat-narrateur avec d'autres personnages en développant des dialogues ? Dans ce cas, comment gère-t-il cette polyphonie ? Le lecteur arrive-t-il encore à distinguer la voix du chat-narrateur de celle des autres personnages ?

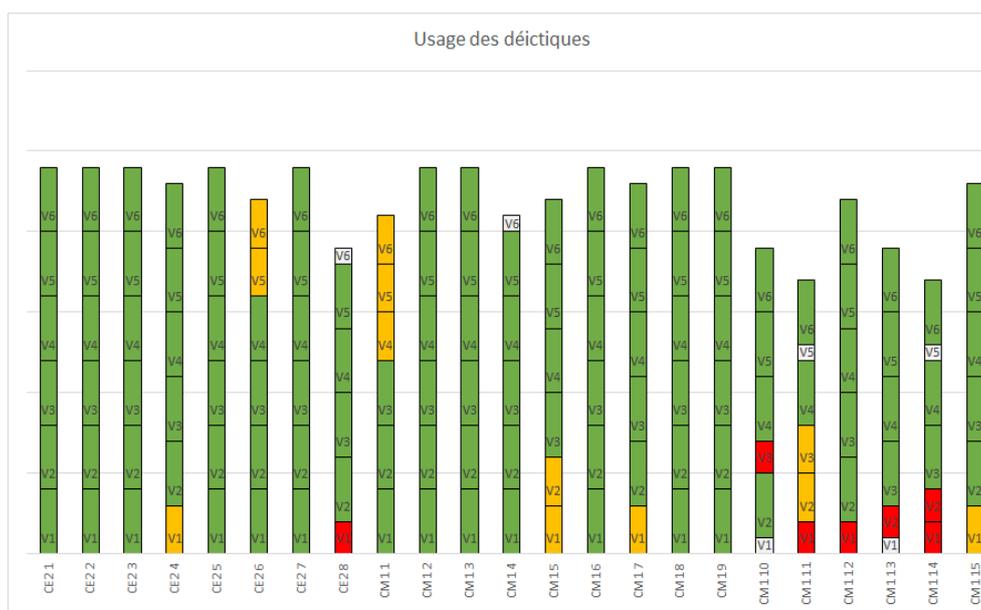
4. Analyse du corpus

4.1. Analyse quantitative

4.1.1. Premier indicateur : usage des déictiques dans la classe de Marion I.

Dans chacun des tableaux ci-dessous, il est question de six versions : V1 - V2 - V3 - V4 - V5 et V6, élaborées par les élèves de la classe de Marion I.

V1 et V2 correspondent aux réécritures du début de la nouvelle *Soupçon*, V3 et V4 à celles du milieu et V5 et V6 à celles de la chute.



Le code couleur utilisé dans ce premier graphique est présenté ci-dessous. Le pronom personnel « je » désigne le chat tandis que le pronom personnel « il » désigne le maître :

	Toujours
	Parfois
	Jamais
	Absent(e)

A travers ce graphique, je peux observer les progrès de tous mes élèves dans l'usage des déictiques pour réécrire la nouvelle du point de vue du chat. Lors de la version 6, presque tous les élèves utilisent en effet correctement les déictiques « je » et « il » pour désigner respectivement le chat et le maître.

Dès le début de la séquence, j'observe une différence entre le groupe de CE2 et celui de CM1. Le premier, malgré sa jeunesse, s'approprie très rapidement le changement de narrateur et de point de vue. Les difficultés se posent davantage pour des élèves de CM1. Cela rejoint plusieurs observations que je peux faire dans d'autres matières.

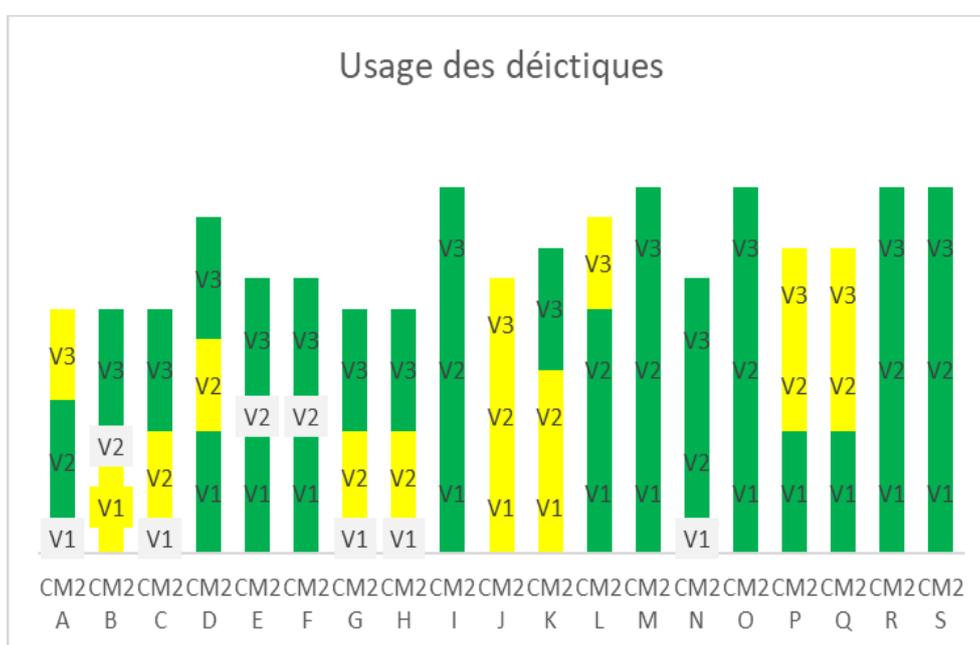
Deux productions m'intéressent particulièrement, celles de « CE2-6 » (Lili) et de « CM1-1 » (Adam)³⁵. En effet, dès le début, ces deux élèves ont réussi à utiliser correctement les déictiques. Ce n'est plus le cas pour les deux derniers écrits, voire les trois derniers dans le cas de Lili. Tous les deux utilisent successivement le pronom personnel « je » et le groupe nominal « le chat » pour désigner le chat. La difficulté d'Adam apparaît au moment où il commence à faire dialoguer le narrateur avec d'autres animaux. La gestion de la polyphonie est complexe pour un élève de cet âge et peut expliquer ce revirement dans l'écriture. J'étudierai cela plus précisément dans l'analyse qualitative. Concernant Lili, la tâche d'écriture semble également devenir plus complexe lorsqu'elle cherche à faire parler le narrateur de son récit au discours direct. Le mélange du récit et du discours qu'elle cherche à mettre en œuvre, conjugué à la

³⁵ Les prénoms des élèves ont été modifiés.

difficulté de planifier son texte, développer ses idées, assurer une certaine cohérence narrative représente sans doute une charge cognitive trop importante pour Lili qui, en février, ne comprend plus, comme elle me le dit explicitement, ce qui est attendu.

4.1.2. Premier indicateur : Usage des déictiques « je » et « il » dans la classe de Marion P.

Contrairement à ma collègue, mes élèves n'ont pu faire réellement que 3 versions. La V1 correspond donc à la première partie de la nouvelle, la V2 au milieu du texte et la V3 à la fin avec le dénouement.



Rappel de la légende :

	Toujours
	Parfois
	Absent(e)

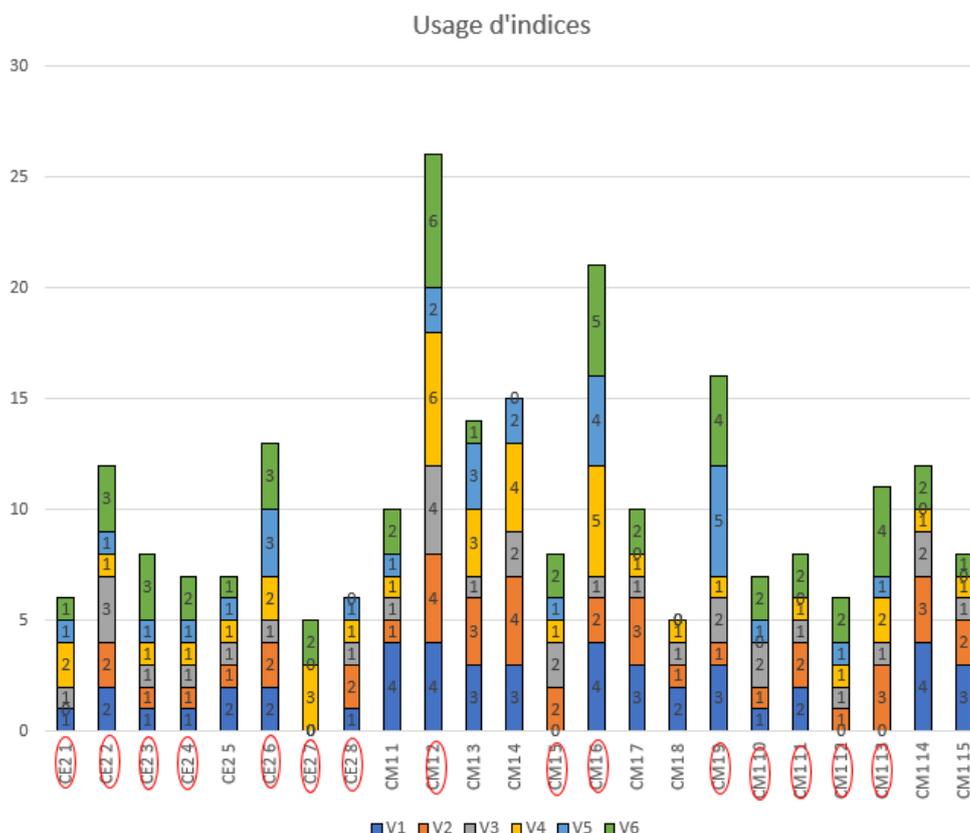
On peut voir dans le graphique que mes élèves s'approprient assez rapidement le concept des 2 personnages : le chat et son maître. La lecture en plusieurs étapes, réalisée quelques semaines auparavant, a aidé la construction de ces personnages par les élèves. Il me semble donc que le changement du point de vue du narrateur a été plus facile.

Dès la 1^{ère} version, les déictiques « je » pour désigner le chat et « il » pour désigner le maître font leur apparition. Cependant, je peux remarquer très vite que les élèves reprennent le texte d'origine et changent uniquement les pronoms personnels, comme on le ferait lors d'une transcription d'un texte du masculin au féminin ou du singulier au pluriel. Il est donc logique que les pronoms soient présents et désignent le bon personnage.

Lors de la 2^{ème} écriture, les élèves ont également travaillé dans d'autres disciplines sur le personnage du chat et commencent à se l'approprier. Cependant, on peut quand même s'apercevoir que même s'ils ont acquis que le chat était le narrateur, la présence des pronoms personnels n'est pas forcément facile. C'est une observation que j'ai pu faire également lors de la 3^{ème} réécriture avec la chute de l'histoire.

Le graphique laisse apparaître que les élèves ont compris que le changement de narrateur implique un changement de pronom personnel pour désigner les personnages même s'ils ne les utilisent pas forcément dans leurs rédactions.

4.1.3. Deuxième indicateur : usage d'indices (vocabulaire, expressions, liés au chat) dans la classe de Marion I.



Ce graphique indique l'évolution du nombre d'indices, par version, montrant que le point de vue adopté et développé est celui d'un chat. Entre les première et dernière versions, je peux observer une augmentation ou une stabilisation du nombre d'indices pour 15 élèves.

Les relectures des textes des élèves de CM2 de la classe de Marion P. permettent à mes élèves de s'interroger d'abord sur les indices qui montrent que le narrateur est bien le chat. Toutefois, plusieurs de mes élèves utilisent peu d'indices dans leurs propres textes. Par ailleurs, comme le tableau ci-dessous le montre, les indices utilisés varient relativement peu d'une version à l'autre. Pourtant, nous avons fait une séance décrochée portant sur le vocabulaire du chat : son physique, ses activités, son langage, ses comportements. Je me rends compte que ce travail n'a pas été réinvesti spontanément par les élèves.

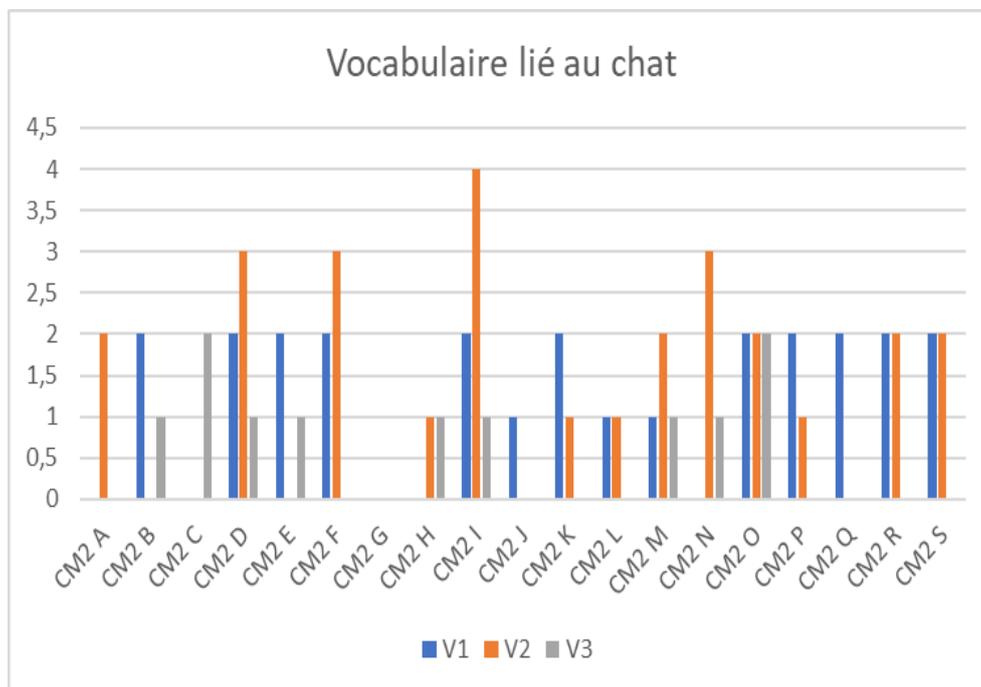
	V1	V2	V3	V4	V5	V6
CE 2 1	mon maître	Pas d'indice	s'il me reste des croquettes	croquettes - oet imbécile de maître	mon maître	me rouler en boule
CE 2 2	me lécher les babines - mes beaux yeux de chat	mon panier - mon maître	manger mes croquettes - mon maître - me lécher les babines	mon maître	mon maître	me lécher mes beaux poils - mon maître - en miaulant
CE 2 3	Mon stupide maître	mon maître	mon maître	mon maître	mon maître	mon maître - me lécher les babines - me mettre en boule
CE 2 4	me lécher les babines	mon maître	mon maître	mon maître	"Max mon chat"	mon maître - des oreilles de chat
CE 2 5	j'ai juste des pattes - mon idiot de maître	mon panier	mon maître	mes griffes	mon maître	mon maître
CE 2 6	faire ma toilette - mon maître	faire ma toilette - mon maître	mon maître	faire ma toilette - mon maître	faire ma toilette - mon maître - mes croquettes	mon maître - gamelle - sur les moustaches
CE 2 7	Pas d'indice	Pas d'indice	Pas d'indice	mes griffes - mon maître - "mon chacha"	Pas d'indice	miaou - minou mon chaton
CE 2 8	se rouler en boule	me rouler en boule - mon maître	mon maître	mon maître	mon maître	Absent
CM 1 1	mon maître - me lécher les babines - sortir mes griffes - me rouler en boule	mon maître	mon maître	mon maître	mon maître	mes quatre pattes - mon maître
CM 1 2	me lécher les babines - en miaulant - sortir mes griffes - me rouler en boule	me lécher les babines - en miaulant - sortir mes griffes - me rouler en boule	me remettre sur mes pattes - mon maître - faire ma toilette - faire mes griffes	me remettre sur mes pattes - mon maître - faire ma toilette - faire mes griffes - me lécher les babines - les yeux de chat battu	en me léchant les babines - faire mes griffes	avec mes yeux de lynx - me lécher - faire ma toilette - faire mes griffes - mon maître - mes traces de pattes et de griffes
CM 1 3	me lécher les babines - mes yeux de chat - mon maître	je miaule - je lui feule dessus - mon maître	mon maître	patte de velours - je miaule - je feule	je feule - cette grosse saouisse sur pattes - je miaule	je feule
CM 1 4	en tant que chat - me lécher les babines - des croquettes à son chat	en tant que chat - mon maître - me lécher les babines - des croquettes à son chat	des croquettes - dans ma gamelle	mon stupide maître - des croquettes - dans ma gamelle	mon maître - faire ma toilette	Absent
CM 1 5		me lécher les babines	bonjour le chat - mon maître	mon maître	mon maître	mon maître - mes babines
CM 1 6	montrer mes babines - me mettre en boule - montrer mes griffes - mettre un coup de griffe	ronronner - griffer le nez - mon maître	mon humain	mon humain - à pas de velours - mes babines - mon maître à pas de loup	mon maître - à pas de loup - entre mes griffes - à pas de velours	ronronner - mon maître - à pas de loup - les poils hérissés et les moustaches en état d'alerte
CM 1 7	me lécher les babines - sortir mes griffes - me rouler en boule	me lécher les babines - sortir mes griffes - me rouler en boule	le maître	mon maître	Pas d'indice	me lécher les babines - faire mes griffes
CM 1 8	me lécher les babines - je suis un chat	mon maître	mon maître	mon maître	Pas d'indice	Pas d'indice
CM 1 9	mon maître - me lécher les babines - me mettre en boule	mon maître	mon maître - je préfère les croquettes	mon maître	mon maître - me mettre en boule - ronronner - miaou - "petit chat"	mon maître - me caresser - me rouler en boule - miaou
CM 1 10	Pas d'indice	sortir mes griffes	faire sa toilette - faire ses griffes	Pas d'indice	mon maître	me lécher les babines - mon maître
CM 1 11	mon chat - lécher les babines	faire ma toilette - me rouler en boule	mon maître	mon maître	Absent	mon maître - faire ma toilette
CM 1 12	Pas d'indice	mon maître	mon maître	mon maître	mon maître	mon maître - me lécher le poil
CM 1 13	Absent	ses pattes - ses griffes - en miaulant	mon maître	mon maître - les griffes	mon maître	sortir mes griffes - me lécher les babines - mon maître - mes babines
CM 1 14	le chat - se rouler en boule - sortir ses griffes - se lécher les babines	mon chat - se lécher les babines - miauler	me rouler en boule - mon maître	mon maître	Absent	je griffais avec mes griffes - miaou
CM 1 15	me lécher les babines - sortir mes griffes - se rouler en boule	me lécher les babines - sortir mes griffes	mon maître	mon maître	Pas d'indice	me lécher les babines

Comme indiqué dans le tableau, on voit ainsi que la majorité des élèves utilise uniquement le groupe nominal « mon maître » (cases orange). Par ailleurs, les expressions « me lécher les babines », « sortir mes griffes » et « me rouler en boule » reviennent très fréquemment puisqu'elles sont empruntées directement au texte initial. Si les indices varient assez peu, leur analyse croisée à celle des déictiques permet cependant de m'assurer que les élèves ont relativement bien compris que dans leur texte, le narrateur interne était le chat et que l'histoire était bien racontée de son point

de vue. En effet, l'usage récurrent de déterminants possessifs (« ma », « mon », « mes ») pour parler du physique et des activités du chat (« mes griffes », « mes babines », « mes quatre pattes », « ma toilette », « mes croquettes », « ma gamelle », etc.) et de pronoms réfléchis avec les verbes pronominaux (« me rouler en boule », « me lécher les babines », « me lécher le poil », etc.) montre bien que celui qui dit « je » n'est autre que le chat.

Seuls les élèves les plus à l'aise avec les codes de l'écrit ont transféré spontanément quelques mots et expressions vus en séance décrochée (« feuler » - « ronronner » - « miauler » - « faire sa toilette » - « faire ses griffes » - « croquettes » - « gamelle » - « marcher à pas de velours »). Pour un meilleur réinvestissement, il aurait fallu que j'explique davantage aux élèves l'objectif de cette séance décrochée en vocabulaire : se doter de mots qu'ils pourront utiliser pour mettre des indices dans leur texte. Par ailleurs, il aurait fallu aussi que je fasse des rappels de ce vocabulaire, à l'oral (avant chaque écriture par exemple) comme à l'écrit (à travers des exercices simples de consolidation). En effet, comme le préconisent la recherche et les programmes, il ne suffit pas de voir le nouveau mot une seule fois pour se l'approprier, il faut le rencontrer plusieurs fois dans différents contextes. A ce titre, un affichage dans la classe, complété au fur et à mesure avec les trouvailles des élèves, aurait sans doute été bénéfique.

4.1.4. Deuxième indicateur : usage d'indices (vocabulaire, expressions, liés au chat) dans la classe de Marion P.



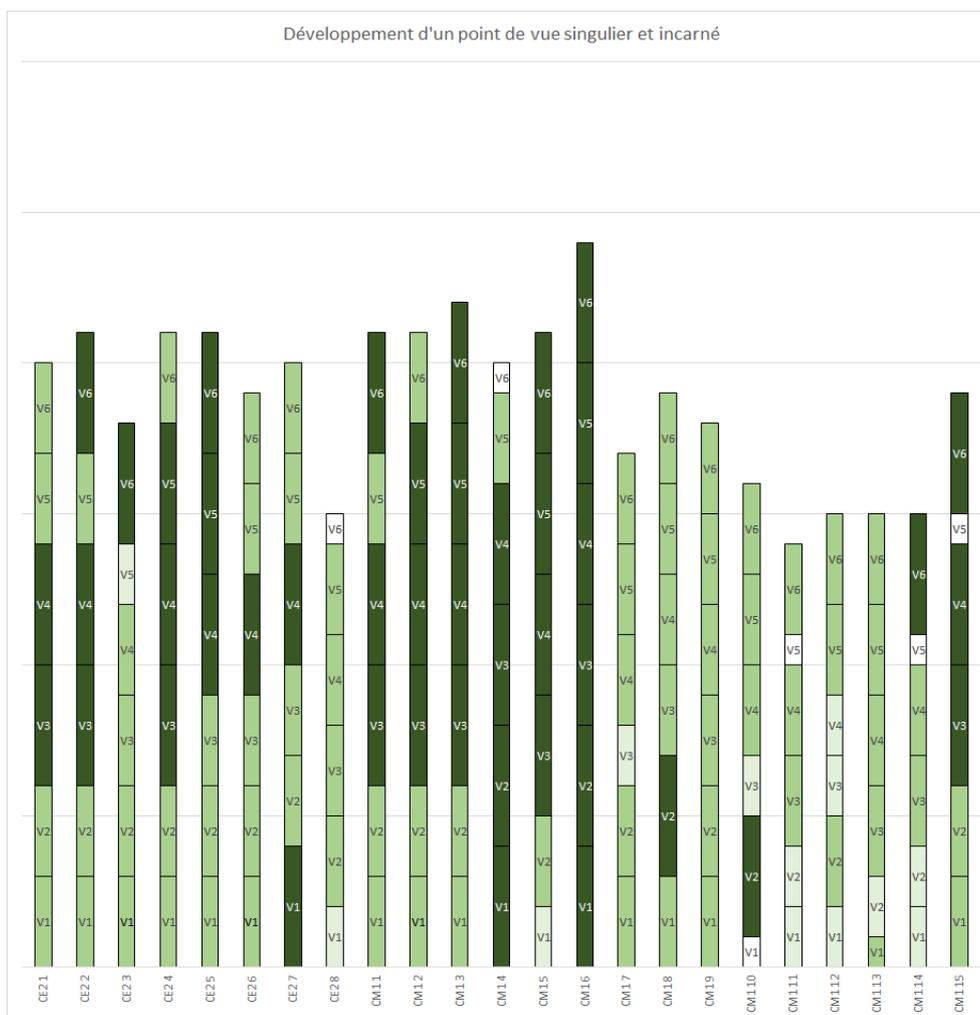
Dans ce graphique, nous observons le vocabulaire propre au chat, utilisé par les élèves de CM2. Parallèlement au travail d'écriture, un travail d'étude du chat est mené dans d'autres disciplines et en particulier en étude de la langue (lexique) sur le champ lexical du chat.

Sur les 19 élèves qui ont pu participer au projet d'écriture, on peut remarquer que le nombre d'indices liés au vocabulaire employé est variable. Par exemple, chez l'élève CM2-Q, on relève des indices sur le vocabulaire du chat uniquement dans la 1^{ère} version. On peut interpréter cela au fait que l'élève a transcrit le texte d'origine en ne changeant que les pronoms afin que le narrateur soit bien le chat et non plus le maître. Sur les 2 autres versions, les élèves font appel davantage à leur imagination et l'élève a eu plus de mal à laisser de place à un vocabulaire plus spécifique au chat.

Chez les élèves CM2-I et CM2-O, on remarque la présence d'indices lexicaux dans les trois versions. Là aussi, on peut imaginer que les élèves se sont appuyés sur le texte d'origine pour réécrire la version 1, mais qu'ils ont su par la suite introduire d'autres indices pour donner vie au personnage du chat. On peut remarquer d'ailleurs un vrai travail de la part de l'élève CM2-I lors de la 2^{ème} version.

Dans toutes les réécritures, on peut s'apercevoir que certains termes sont plus souvent utilisés, comme « mon maître », « étiré mes griffes », « léché les babines » et « mes yeux de chat ».

4.1.5. Troisième indicateur : développement d'un point de vue singulier et incarné dans la classe de Marion I.



Le code couleur utilisé dans ce graphique est présenté ci-dessous. Le lecteur accède aux :

	Actions, pensées et émotions du narrateur
	Actions et pensées du narrateur
	Actions du narrateur
	Absent(e)

Cet indicateur vise à rendre compte d'un constat que nous avons fait dans les écrits de nos élèves. Au début du projet, le chat-narrateur d'environ un quart de mes élèves (5 sur 22) fait uniquement le récit de ses actions. En témoignent ces exemples tirés des écrits des élèves : « je saute sur son lit », « je fais du sport », « je vais voir le poisson » (CM1-12) ; « j'ai couru dans sa chambre », « j'ai cassé son vase », « j'ai sauté sur son lit », « je me suis roulé en boule pour dormir » (CE2-8)³⁶.

Le chat-narrateur de plus de deux tiers des élèves (14 sur 22), dès les premiers écrits, fait le récit, non seulement de ses actions, mais aussi de ses pensées. Le point de vue est ainsi davantage développé. Le lecteur ne voit plus seulement la scène de l'extérieur mais accède aux réflexions, interprétations et jugements du narrateur : « Peut-être qu'il voulait qu'on prenne un jus de fruits ensemble ? Mais je n'avais pas le temps ! » (CM1-15), « Je me léchais les babines d'une manière qui lui a semblé bizarre. » (CM1-7), « Mince ! Je n'aurais pas dû faire ça. » (CE2-1), « Oh non j'ai fait une bêtise ! Comment vais-je faire ? » (CE2-4). Plusieurs élèves ont procédé comme l'élève CM1-7. Du texte d'origine, ils ont gardé cette phrase « il se léchait les babines d'une manière qui m'a semblé bizarre ». En revanche, ils ont correctement changé les déictiques pour réinvestir cette phrase au profit du chat-narrateur. Cette fois-ci, c'est le chat qui interprète le regard de son maître sur l'action qu'il vient de réaliser (se lécher les babines).

Dès les premières réécritures, le chat-narrateur de trois élèves fait le récit de ses actions et de ses pensées mais il partage aussi ses sentiments et émotions avec le lecteur. Le lecteur accède ainsi encore davantage à l'intimité du personnage. Ces élèves se rapprochent ainsi de l'esprit de la nouvelle de Bernard Friot dans laquelle le lecteur tremble avec le narrateur qui confie ses réflexions et ses ressentis (« inquiet », « cela ne m'a pas rassuré », « hébété », « j'ai eu un doute », etc.) jusqu'à découvrir la bêtise. Voici quelques exemples pour illustrer leur travail d'écriture : « Ce que j'adorais faire avec mon maître, c'était l'énerver, c'était mon activité préférée de la journée. » (CM1-6), « En tant que chat qui vient de faire une bêtise, une grosse bêtise, je suis fatigué. » (CM1-4), « Je me sens tout bizarre, je ne sais pas ce qu'il a mis dedans mais je n'aime pas ça ! » (CE2-7). Les deux élèves de CM1 sont particulièrement à l'aise

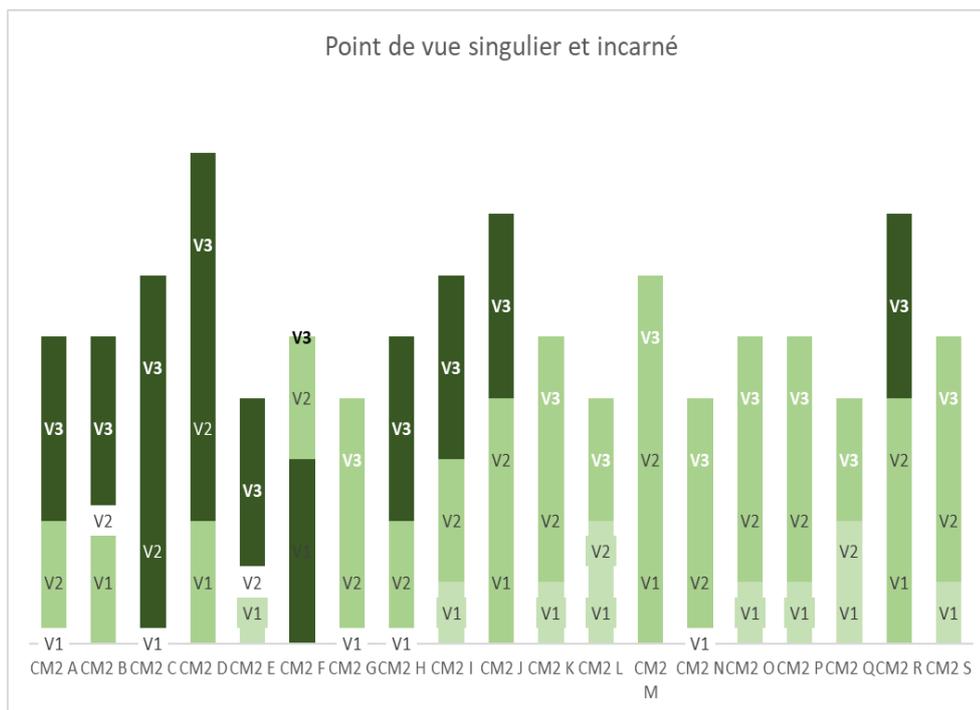
³⁶ Dans cette partie, l'orthographe des extraits des textes des élèves a été corrigée.

avec la culture de l'écrit. L'élève de CE2, en revanche, a un rapport plus complexe à l'écriture : la graphie est encore difficile et elle éprouve régulièrement des difficultés à avoir et planifier des idées, ce qui entraîne une réticence à écrire. Pour cette élève qui adore et parle souvent de son chat, il me semble que la commande d'écriture lui a permis de dépasser ses craintes. En parallèle, cette élève s'est aussi très vite investie dans des lectures facultatives que j'avais mises à disposition des élèves, notamment la BD adaptée du *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine. Cette lecture lui a beaucoup plu et je pense qu'elle a eu un effet bénéfique sur sa capacité à écrire.

D'une manière générale, si le « simple » récit des actions du chat était plus fréquent au début des réécritures, tous les élèves ont investi leur personnage au fil des réécritures : pour certains, le narrateur se fait des amis parmi les animaux de la maison, pour d'autres, il exprime sa peur grandissante à l'idée que le maître découvre finalement la bêtise qu'il a faite, pour d'autres encore, il fait part de sa faim, de son envie de manger des croquettes ou les animaux de la maison (tel que le craint le maître !).

Pour trois élèves, je ferai une analyse qualitative plus approfondie de cette évolution dans le point 4.2.

4.1.6. Troisième indicateur : développement d'un point de vue singulier et incarné dans la classe de Marion P.



Ce 3^{ème} graphique donne des indications sur le point de vue du narrateur et la faculté de nos élèves à se mettre à la place du chat-narrateur. Nous nous sommes posé la question de la place donnée aux pensées et aux émotions du chat dans les productions des élèves. On peut voir sur le graphique que les élèves de CM2 ont aussi commencé par décrire les actions du chat lors de la première version et qu'ils commencent à laisser la place aux pensées voire aux émotions du chat par la suite.

Par exemple, si nous prenons l'élève CM2-D, lors de la première version, il décrit surtout les actions du chat, en reprenant le texte d'origine « j'avais sauté sur le lit », « je me léchais les babines », « je le fixais avec mes yeux de chat » alors que dans la troisième version on peut voir qu'il imagine ses pensées et émotions « je me suis moqué ouvertement de lui », « je soupirais », « c'était très long ».

On peut voir dans les rédactions des élèves que plus l'élève s'écarte du texte d'origine, plus il arrive à imaginer les pensées et émotions du personnage. On peut interpréter cela au fait qu'il crée son personnage.

4.1.7. Quatrième indicateur : gestion de la polyphonie dans la classe de Marion I.

Ce quatrième indicateur vise à rendre compte des différentes voix observables dans les textes des élèves. Au début des réécritures, le chat-narrateur de la plupart des élèves fait seulement le récit de ses actions et de ses pensées, voire de ses ressentis.

Puis, au fur et à mesure des réécritures, le discours apparaît. Soit il s'agit du narrateur qui parle au discours direct, soit il s'agit du maître et / ou d'un autre animal de la maison : « Mon chacha tu manges pas l'oiseau : dit mon maître » (CE2-7, dès la V4), « Il a crié : mes CD Bigflo et Oli et mes mangas dragon ball !!! » (CM1-8, à partir de la V5).

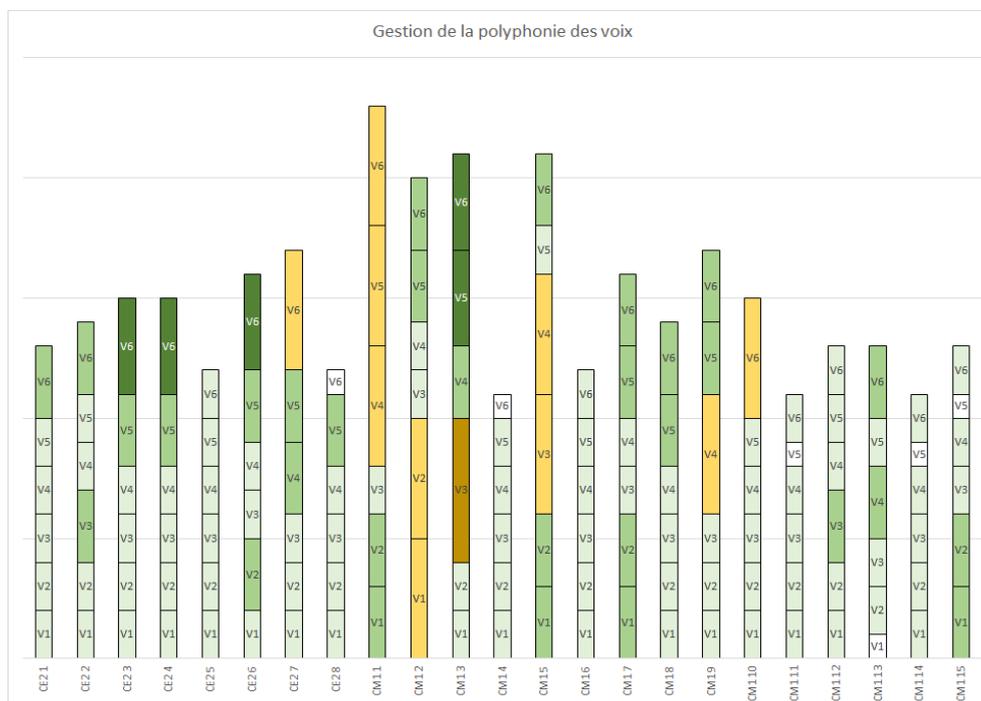
Dans plusieurs cas, au début, ces voix se mélangent et il n'est pas facile pour le lecteur de distinguer qui parle. Une séance décrochée sur la ponctuation du discours et du dialogue a ainsi été menée pour aider les élèves à structurer les discours qu'ils mettent en œuvre dans leurs récits. Plus je me suis approchée de la fin du projet, plus j'ai constaté aussi, pour un peu moins d'un tiers des élèves (7 sur 23), l'apparition de dialogues, le plus souvent entre le narrateur-chat et un autre animal de la maison mais aussi, plus rarement, entre le narrateur-chat et le maître : « -Bonjour ami le chat - bonjour aujourd'hui mon maître est pas là, on mange ? -Ok si tu veux » (CM1-5 dès la V3).

Cette polyphonie est plus ou moins bien gérée et développée. Les tentatives balbutiantes des élèves pour l'introduire sont cependant révélatrices de l'enrichissement général de leurs textes au regard de la grille d'évaluation de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne. En effet, lors de la première version, 17 textes sur 22³⁷ (soit plus de trois quarts) ne présentent aucun discours. Lors de la dernière version, en revanche, il n'y a plus que 5 textes sur 21³⁸ (soit environ un quart) qui ne développent aucun discours.

³⁷ Les élèves absents ont été retirés du nombre d'élèves total pour éviter de fausser le calcul.

³⁸ Idem

Je ferai également une analyse qualitative plus approfondie des progrès de trois élèves dans le point 4.2.



	Absent(e)
	Pas de discours
	Ébauche de discours
	Discours gérés
	Début d'un dialogue
	Dialogue normé

4.1.8. Quatrième indicateur : gestion de la polyphonie dans la classe de Marion P.

Les élèves de CM2 ont travaillé pendant une période sur le dialogue avec mon binôme. On peut donc remarquer que dès la deuxième version, dans certaines productions, qu'il s'installe un dialogue intérieur entre le chat et son maître (dialogue intérieur pour le chat qui se moque de son maître et dialogue normé pour le maître qui questionne son chat). On peut observer 3 catégories d'élèves.

Tout d'abord les élèves qui ont utilisé les guillemets comme norme du dialogue : « qu'est-ce que tu as fait ? » « Miaou » (CM2-A) ; « Il a dévoré mon gâteau au chocolat » (CM2-E) ; « Ouf mon poisson est là » « le monstre, il a osé. Il a dévoré... » (CM2-N).

Ensuite, certains élèves ont mis des tirets pour faire parler le maître ou parfois le chat. « je l'ai entendu crier : – il a dévoré mon gâteau au chocolat ! », « il m'a dit : – ce soir tu seras privé de dessert petit monstre » (CM2-B) ; « Il me disa : - Qu'est-ce que tu as fait » (CM2-F) ; « Mon maître m'a demandé : - Qu'est-ce que je faisais ? » (CM2-I)

La 3^{ème} catégorie regroupe les élèves qui ne transcrivent pas de dialogue normé. Dans leurs textes, un monologue se fait parfois « entendre » par le biais des pensées du chat. Parfois le maître donne une indication mais les élèves ne les traduisent pas sous forme de dialogue.

On peut remarquer aussi que les élèves n'écrivent pas de dialogue dans les 3 parties du texte. Aucun élève n'a fait dialoguer les personnages dans la 1^{ère} partie du texte. On en trouve selon les élèves dans la partie 2 ou dans la partie 3. Quelques rares élèves ont mis des dialogues dans la partie 2 et la partie 3.

4.2. Analyse qualitative dans la classe de Marion I.

Dans cette analyse qualitative, je souhaite m'intéresser à l'évolution des travaux de trois élèves de CM1 : Aurore, Adam et Sophie.

Aurore aime bien le français, matière dans laquelle elle est relativement à l'aise, surtout en orthographe. Lors de l'évaluation diagnostique de septembre et de la production d'écrits courts menée en période deux, je n'avais pas trouvé ses textes particulièrement denses. Toutefois, Aurore respecte bien les consignes, elle est attentive et appliquée. Elle a une vigilance orthographique poussée. Elle a beaucoup progressé cette année dans toutes les matières. J'ai choisi ses travaux car je trouve qu'ils sont à l'image de sa progression. Elle adore les animaux et je crois que la commande d'écriture lui a beaucoup plu. Au début, elle reste très proche du texte d'origine et petit à petit elle développe un point de vue singulier, vivant, riche avec

beaucoup de vocabulaire. Le rendu final est réussi et Aurore a, selon moi, dépassé les attendus pour cette écriture.

Adam est un élève aux multiples compétences. En français, il peut avoir une lecture fine des textes et il a aussi une vigilance orthographique bien développée. En revanche, il est agité en classe et ses travaux sont inégaux dans le sens où ils dépendent de son humeur et de sa motivation à se mettre au travail. A ce stade, il est encore particulièrement individualiste et est très régulièrement confronté à des difficultés pour jouer le jeu collectif de la classe. Derrière ce comportement, j'ai perçu aussi un déficit de confiance en soi et une grande envie d'être reconnu. J'ai choisi ses travaux pour deux raisons. Premièrement, il a eu du mal à se mettre à l'écriture, souvent par recherche de « ce qu'il faut écrire » et donc par peur de « se tromper ». La correspondance avec la classe de CM2 l'a à la fois motivé et lui a sans cesse renvoyé des images du travail des autres (et donc en miroir, de son travail), qu'il a eu du mal à accepter et à gérer. Deuxièmement, il est l'un des rares à avoir rapidement essayé de faire dialoguer le chat-narrateur avec la souris. Compte tenu de sa difficulté actuelle à prendre en compte le point de vue de l'autre, j'ai été surprise de voir comment il a cherché à développer un échange amical entre un chat et une souris (qui ne sont normalement pas faits pour être amis !).

Sophie est en difficulté dans toutes les matières. Pour elle, ma binôme et moi avons formulé une demande auprès du RASED. Je la suis également en APC. En français, les difficultés sont multiples : la compréhension des textes est limitée, la capacité à transcrire les sons entendus en mots est aléatoire, le vocabulaire simple est peu développé. J'ai conscience que la séquence proposée est très ambitieuse et d'autant plus pour Sophie. J'ai choisi ses travaux car malgré ses difficultés, Sophie a réussi à atteindre un premier niveau de l'objectif que je m'étais fixé. A travers l'exemple de Sophie, je perçois tout l'intérêt de la réécriture et des dispositifs que nous avons mis en place en parallèle. La durée longue de la séquence lui a offert le temps de la compréhension de ce qui est demandé et a permis de lever les freins à l'écriture, ce qui est rarement le cas en classe. Par ailleurs, elle s'est tout de suite beaucoup investie dans la correspondance avec les élèves de CM2. Elle essayait de remplir les grilles de lecture, elle souhaitait être enregistrée pour faire des retours aux élèves de CM2. Je crois que cela a eu un impact très positif sur son travail d'écriture.

Dans chacun des écrits ci-dessous, j'ai surligné en jaune les indices qui montrent que c'est le chat qui raconte (deuxième indicateur), en vert, les différentes voix portées au discours direct (quatrième indicateur) et en rouge, les marques qui témoignent de la distance entre le chat-narrateur et le lecteur (troisième indicateur).

Les écrits des élèves sont retranscrits de manière tapuscrite dans leur orthographe originale, avant révision. Les écrits manuscrits sont également joints en annexe.

4.2.1. L'évolution d'Aurore (CM1-2)

- **Ecrit 1 – travail individuel**

Il a tout de suite compris que j'avais fais quelque chose de grave. Dès qu'il ma vue. J'ai sauté sur le lit et me léchait les babines d'une manière un peu bizarre. Ne me demander pas pourquoi. Et ce bizarre qui me fixait. Bêtement il ma dit qu'est-ce que tu as fais. Je lui est répondu en miaulant, j'ai mangé ton gâteau que j'ai amené dans la chambre il était tros bon. Je m'étire et sors mais griffe et je me roule en boule pour dormir.

- **Ecrit 2 – travail individuel**

Il a tout de suite compris que j'avais fais quelque chose de grave. Dès qu'il ma vue. J'ai sauté sur le lit et me léchait les babines d'une manière un peu bizarre. Ne me demander pas pourquoi. Et ce bizarre qui me fixait. Bêtement il ma dit qu'est-ce que tu fais. Je lui est répondu en miaulan, rien. Il me guettait, il est aller dans la cuisine. Et moi je m'étire et sors mais griffes et je me roule en boule pour dormir. Et j'ai entendue crier : AHAHA ! qui a mangé mon gâteau quel monstrueuse bête qui fait sa, il va prendre chair.

- **Ecrit 3 – travail individuel**

Je dormais paisiblement quand j'entend mon maître se lever je me remet sur pâtes ou pattes et je l'ais suivis, étrangement il se faisait plein de mot dans sa tête. Je suis aller voir la souris blanche j'ai failli la manger sauf que mon maître à crier parce que la porte du balcon était entre ouverte. Alors il a regarder si le canari n'avais pas plus de plumes mais non. Après je suis aller voir le poisson rouge qui tournai dans tout

les sans, **il me faisait tourner la tête.** Je suis retourner dans le salon, **sa me gratais beaucoup,** j'ai **fais ma toilette** et **faisait mes griffes.** Je suis r'aller voir le canari **il m'énervait à dire (coin, coin, coin)** alors je l'ais accrocher à une corde, mon maître arrivait je me suis cacher derrière la plante du balcon il est arrivé et il s'ais ramasser par terre quand il a vue le canari suspendu par un crocher. Maintenant je vais me coucher sur le lit et je me randormait paisiblement.

- **Ecrit 4 – travail individuel**

Je dormais paisiblement quand j'entend **mon maître** se relever **je me remet sur pattes** et je l'ais suivis, **étrangement il se faisait plein de mot dans sa tête.** Je suis aller voir la souris blanche j'ai failli la manger sauf que mon maître à crier parce – que la porte du balcon était entre ouverte. Alors il a regarder si le canari n'avais perdus ses plumes mais non. Après je suis aller voir le poisson rouge qui tournai dans tout les sans, **il me faisait tourner la tête.** Je suis retourner dans le salon, **sa me gratais beaucoup,** j'ai **fais ma toilette** et **faisait mes griffes.** Je suis r'aller voir le canari **il m'énervait à dire coin, coin, coin, coin** alors je l'ais accrocher à une corde, mon maître arrivait je me suis cacher derrière la plante du balcon il est arrivé et il s'ais ramasser par terre. **J'en est eu marre de le suivre** alors je me suis installer sur le lit **me léchait les babines** et **je rêvais de** manger la souris et la mon maître arrive je suis parti et je faisait **les yeux de chat battue** **heureusement que s'était un rêve.**

- **Ecrit 5 – travail individuel**

Je suis aller dans la chambre et il allait s'assoir à sont bureau lorsque il a vue quand j'ai soulever ma paupière et épier ses mouvement. Je me moquais de lui **en me léchant les babines.** **Alors il c'est douté de quelque chose.** Quelque chose d'horrible. Il s'ait précipité dans la cuisine. Moi pendant ce temp là **je me faisait mes griffes** sur le lit j'ai sauté sur sont bureau puis sur sa chaise. Mais lorsque je l'ait entendue crier. **Et il à dit, le monstre, il a osé !** **Et moi j'aimait pas quand t'il a dit : il a dévoré...** Il s'ait laissé tombé sur le tabouret et complètement anéanti. Il fixait la table en disant. **Il a dévoré mon sandwich.** Bas quoi c'est pas ma faute il était chrobon !

- **Ecrit 6 – travail individuel**

Il allait se rassoir à son bureau, je le regardais ou fixais avec mes yeux de lynx. Il s'interrogeait étrange, je le fixe, je le fixe, je le fixe bam ! Il coure vers la cuisine puis reviens on dirait qu'il fait les 100 ans pas, je me léchait et je faisais ma toilette... je fais mes griffes « haaaaa ! » Je me suis dit que se passe t'il ? Je suis allez voir mon maître, il est tomber sur le tabouret c'est réveiller 5 min plus tard et dit mon sandwich qui a poser ses pattes sur mon sandwich : hooo mince on a vue mes trace de pattes et mes griffes il à courue dans la chambre il ses laisser tomber sur le lit comme le tabouret et il a dit en pleurant bou bouu pourquoi mon sandwich (snif) sniff) mon précieux AAAAAh !

- **Analyse :**

Dans un premier temps, je souhaite me focaliser sur le deuxième indicateur (usage d'indices). A ce titre, Aurore reprend fréquemment trois expressions empruntées au texte initial : « me lécher les babines » – « me faire les griffes » – « me rouler en boule ». Je peux ainsi observer quelques répétitions entre le début et le milieu du texte. Aurore transfère assez peu de mots découverts dans la séance décrochée de vocabulaire. Comme j'ai pu l'indiquer dans mon analyse quantitative, je pense qu'une meilleure explicitation des objectifs de cette séance décrochée et un travail de consolidation oral et écrit mieux structuré auraient sans doute permis aux élèves, dont Aurore, de s'approprier davantage ces mots nouveaux liés à l'univers du chat.

Malgré tout, Aurore apporte, d'elle-même, dès le premier écrit, le verbe « miauler » dans un souci de cohérence narrative : le chat ne parle pas, il miaule. Au fur et à mesure des réécritures, elle s'approprie également le texte d'origine pour le détourner. Je peux ainsi constater qu'elle commence à comprendre ce qu'est une réécriture et les libertés (fortement encouragées de ma part) qu'elle est autorisée à prendre. Dans la nouvelle initiale, le narrateur évoque par exemple des « yeux de chat incapables de dire la vérité ». Dans ses écrits, Aurore parle également des yeux du chat. Elle invente ainsi une expression « les yeux de chat battu », probablement inspirée de l'expression « un regard de chien battu ». Cette expression apporte une richesse de lecture à son texte. Le narrateur se sent-il ici honteux des bêtises qu'il a faites ? Ou alors cherche-t-il simplement à apitoyer son maître de manière un peu hypocrite, puisqu'il vient justement de commettre plein de bêtises ? Elle compare également le chat à un autre félin, le lynx (« avec mes yeux de lynx ») pour réemployer

une expression française connue et ainsi illustrer la manière dont le narrateur fixe son maître.

Enfin, les écrits d'Aurore sont révélateurs de l'impact des lectures à voix haute réalisées par mes élèves à la fin de chaque écriture d'une part, et des séances de relecture des textes écrits par les élèves de CM2 de Marion P. d'autre part. Tout au long de la séquence, je me suis interrogée sur l'impact réel de ces lectures et de ces échanges car j'ai constaté que si les élèves remarquent tout de suite le manque d'indices dans les textes des autres élèves, ils ne s'appliquent pas automatiquement cette observation pour mettre spontanément davantage d'indices dans leurs propres textes. Avec le recul, je pense que les grilles de relecture (cf. annexe 7.5.) que j'ai utilisées sont trop fournies et détournent les élèves de l'objectif réel que j'ai en tête : développer le point de vue du chat. Par ailleurs, il aurait sans doute fallu un temps supplémentaire pour permettre à mes élèves de revenir sur leurs propres textes après avoir formulé leurs retours aux élèves de CM2.

Toutefois, Aurore réussit à emprunter différentes expressions à ses camarades. Le groupe nominal « mon maître » a été employé très tôt par plusieurs élèves et cela est devenu une façon collective, pour les élèves comme pour moi, de désigner le seul être humain de ce récit, ce qui explique le nombre très important d'occurrences de ce groupe nominal dans les écrits des élèves. Par ailleurs, lors de la dernière version, écrite après un dernier temps de relecture de deux textes d'élèves de CM2, plusieurs de mes élèves ont réutilisé l'idée de « la trace » laissée par le chat qui permet au maître de découvrir la vérité. Dans son texte, l'élève de CM2 écrit en effet : « Soudain, il remarqua un détail horrible. J'avais du chocolat sur les moustaches. Le détail qui me trahie ! »³⁹. Plusieurs élèves ont apprécié cette dernière phrase. Ils se sont ouvertement exprimés en classe entière en disant que c'était une « bonne trouvaille ». Compte tenu de l'impact qu'avait eu cette phrase sur les lecteurs de ma classe, plusieurs de mes élèves ont choisi de reprendre à leur compte cette idée et de la développer. Je peux ainsi détecter chez ces élèves la prise en compte d'un lecteur-

³⁹ Le texte de l'élève est retranscrit dans son orthographe originale.

modèle⁴⁰ et donc le développement d'une posture d'auteur. Ainsi, Aurore parle de « traces de pattes et de griffes » laissées sur le sandwich. L'impact des échanges aurait pu être encore renforcé mais je constate déjà ici le bénéfice de ces discussions et relectures.

Comme le démontrent Vanessa Boily et Marie-Christine Beaudry dans une recherche qu'elles ont menée pour l'Université de Montréal⁴¹, l'échange oral est primordial dans la pratique de la réécriture. Il permet en effet aux élèves de comparer leurs écrits pour mieux comprendre les attendus, d'observer les effets que produisent certains textes sur les lecteurs, de faire des choix et donc de développer leur posture d'auteur.

Concernant le troisième indicateur (développement d'un point de vue singulier et incarné), je constate beaucoup d'évolutions intéressantes. Dès les deux premiers écrits, le chat-narrateur interprète les faits et gestes du maître : ce fin observateur est omniscient ! Une proximité s'installe également avec le lecteur. En effet, Aurore détourne la phrase « je ne saurais expliquer pourquoi » du texte initial en une adresse au lecteur explicite « ne me demandez pas pourquoi ». Cela offre une richesse de lecture. Comment interpréter cette adresse du narrateur au lecteur ? Est-ce une forme d'autodérision du chat qui se lèche les babines d'une manière qu'il qualifie de bizarre sans savoir pourquoi finalement ? Avec l'analyse du dialogue qui viendra dans le paragraphe suivant, est-ce une façon de dire au lecteur : « toi non plus, tu ne sauras pas tout de suite ce que j'ai fait ? »

Dans les écrits suivants, jusqu'au dernier écrit, le narrateur passe progressivement d'une interprétation des gestes, regards et attitudes du maître à l'expression de ressentis et l'emploi de modalisations qui dénotent son jugement. Je peux ainsi relever l'usage d'adverbes comme « étrangement » et « heureusement » qui marquent le point de vue du narrateur et l'usage de verbes exprimant des émotions : « m'énerver », « me faire tourner la tête », « en avoir marre », « ne pas aimer ».

⁴⁰ Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères*, 26(1), 203-215. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2402>

⁴¹ La réécriture pour développer une posture d'auteur chez les élèves, Vanessa Boily, Marie-Christine Beaudry (Université de Montréal)

Enfin, pour ce qui est du quatrième indicateur (gestion de la polyphonie), les deux premiers écrits d'Aurore incluent un essai de dialogue drôle et pertinent entre le chat et le maître : le maître parle au chat mais celui-ci lui répond en miaulant. Le lecteur a ainsi d'abord la traduction mais pas le maître mais ensuite, lors de la réécriture et après échange avec les CM2, Aurore décide de jouer le suspense pour tout le monde : le lecteur et le maître. Dans les deux écrits intermédiaires, elle ne développe pas d'autres voix jusqu'aux deux dernières versions où le discours direct est employé pour faire parler le maître. En revanche, je remarque qu'elle ne transfère pas automatiquement ce qui est vu en séance décrochée d'étude de la langue sur la ponctuation du discours direct et du dialogue. Là encore, je pense que le manque d'explicitation de cette séance décrochée conjuguée à l'absence d'exercices de consolidation et à l'importance de la charge cognitive d'écriture causée par une multiplicité de consignes, expliquent cette difficulté à réinvestir ces connaissances sur la ponctuation du discours.

Pour conclure sur les écrits d'Aurore, au premier abord, j'ai eu l'impression qu'il y avait peu d'évolution entre chaque écrit. Finalement, en aiguisant mon regard et mon analyse, je constate qu'entre chaque écrit, il y a toujours un changement ou un ajout important. De manière générale, Aurore s'est bien appropriée l'exercice, a su s'éloigner du texte d'origine et développer un point de vue singulier témoignant également d'une posture d'auteur engagée. La gestion de l'hétérogénéité des voix est cependant à renforcer.

4.2.2. L'évolution d'Adam (CM1-1)

- **Ecrit 1 – travail individuel**

Mon maître a tout de suite compris qu'il c'était passé qu'elle que chose de grave dès qu'il m'a vu. J'ai sauté sur sont lit et je me léchait les babines d'une manière qui lui a semblé bizarre. Cette idiot m'a regardé bizarre et moi aussi regardé. Il ma demandé : Qu'est ce que tu as fait ? Mais moi j'ai sorti mes griffes et je me suis étirée avant de rouler en boule pour dormir.

- **Ecrit 2 – travail individuel**

Je devais cacher à mon maître que j'avais manger un KFC et un Mc donalds. Dès qu'il m'a vu il se disait Ou était tu. Ou va tu. Que fais tu de ta journée. Mais bien sur, je n'allais pas lui dire. Ensuite il est allée dans la cuisine pour mangée le gâteau qu'il avait préparé. Mais il a hurlée : MON GÂTEAU !!!! CELUI QUI A OSE MOURA !!!! Mais il ne savais pas que c'étais moi.

- **Ecrit 3 – travail individuel**

Mon maître, inquiet, est aller voir les animaux, puis il a poussée un cri, éffraier je me suis cachée sous son lit, après je suis allée rendre visite à la souris qui est mon amis. Et ensuite je suis allée voir le poisson rouge et je l'ai mangé

- **Ecrit 4 – travail individuel**

Mon maître, inquiet, est aller voir les animaux, pui il a poussé il cri, éffrayer je me suis caché sous son lit, après je suis allée rendre visite à la souris blanche qui est mon amis. Et ensuite je me suis endormie à côté de la souris blanche et j'avais rêver que je mangais le poisson rouge et je me suis réveiller je suis allée dans le salon. J'avais vu un sac de Mc donalds et de KFC. J'ai tout mangé et je n'avais plus fin. J'avais trop mangé.

(Coucou Albert) > chat (Coucou Dédé) > souris (J'ai trop faim) > chat (si tu veut je te donne un bout) > souris (oh oui merci) > chat (de rien) > souris.

- **Ecrit 5 – travail individuel**

Coucou Albert ! dit le chat. Je faisais juste un coucou ! Ok au revoir ! dit la souris. ensuite j'étais sur le point d'aller voir le canari quand j'ai vu ma balle préférer sou le lit de mon maître. J'ai taper un sprint quand mon maître a hurlé. J'ai sursauté quand mon maître a crier ! SE MISERABLE CHAT A OSE MANGER MON GÂTEAU QUE J'AVAIT PRE PREPARER !!!! IL A AUSSI BU MA BIERE !!!! (images de têtes de mort)

- **Ecrit 6 – travail individuel**

Coucou Albert ! disje le chat. Je faisais juste un coucou ! Ok au revoir ! fait la souris. Ensuite j'étais sur le point d'aller voir le canari quand j'ai vu la balle que je n'avais pas vu pendant une éternité. Tut tut circuler. Je court je court de tout ma vitesse

et de mes 4 pattes. J'étais sur le point de la touché quand mon maître cria. Je sursaute.
Quesqu'il se passe je deviens fou ou quoi. MON GÂTEAU AU CHOCOLATTTT !!!!!

- **Analyse :**

Comme pour Aurore, concernant le deuxième indicateur (usage d'indices), Adam n'a pas transféré les mots nouveaux découverts lors de la séance décrochée en vocabulaire. Lors de la première version, il emprunte directement des expressions au texte d'origine (« sortir mes griffes », « me lécher les babines » et « me rouler en boule »). Pour lui, l'exercice de réécriture consiste à réécrire tel quel le texte d'origine en changeant le narrateur. Lors de la première séance de relecture des textes de CM2, nous avons dit qu'il était possible de prendre des libertés avec le texte d'origine, ce qu'Adam ne manque pas de faire par la suite. Il ne réinvestit donc pas les expressions liées au chat du texte d'origine. Comme je l'ai expliqué ci-dessus pour Aurore, beaucoup d'élèves n'ont employé que le groupe nominal « mon maître » qui est devenu notre manière collective de désigner l'humain du récit. Lors de la dernière version, Adam finit par ajouter « de mes 4 pattes », sur une suggestion explicite et appuyée de ma part d'ajouter au moins un indice qui montre que c'est le chat qui raconte l'histoire. Pour Adam, je ne détecte pas de réinvestissement particulier de la séance décrochée, ni des séances de relecture des textes d'élèves de CM2. Je m'interroge donc sur l'impact de ces dispositifs sur l'évolution de ses écrits.

Par ailleurs, si le texte d'Adam est moins riche en termes de modalisation que d'autres textes, il développe tout de même un point de vue singulier du chat. Dès la première version, le lecteur accède à l'interprétation du regard du maître par le chat. Certes, cette première phrase est une réécriture mot pour mot du texte d'origine. Mais, malgré mes observations en termes de vocabulaire, dans le deuxième écrit, je perçois une influence de la relecture des textes de CM2 que nous avons eue. Nous avons dit effectivement qu'il fallait garder le suspense de la bêtise jusqu'à la fin, d'où cette évolution entre le 1^{er} et le 2^{ème} écrit : « je devais cacher », « je n'allais pas lui dire ». L'emploi de « bien sûr » ainsi que du verbe « devoir » est révélateur des réflexions stratégiques du chat-narrateur auxquelles le lecteur accède. L'usage de l'adjectif « effrayé », l'explicitation à l'aide de la proposition relative « qui est mon amie » ainsi que le recours à l'adverbe « trop », dans le quatrième écrit, puis l'interrogation pour soi-même « je deviens fou ou quoi ? », sont autant d'indices sur l'état intérieur du

personnage que le lecteur peut glaner au fil des réécritures. En tant que lectrice, je me fais ainsi l'image d'un chat un peu espiègle mais aussi assez peureux (il est effrayé, il sursaute, il se cache sous le lit) et très sociable puisqu'il est ami avec une souris.

Enfin, dès le début, les écrits d'Adam sont polyphoniques. Dans les deux premiers écrits, on entend le maître au discours direct s'interroger et s'exclamer. On retrouve l'exclamation du maître à la fin des deux écrits. Adam n'a pas non plus transféré les connaissances découvertes lors de la séance décrochée sur la ponctuation du discours direct et du dialogue. En revanche, il est aisé pour le lecteur, dans la plupart des cas, même s'il n'y a ni guillemets, ni deux-points, de s'y retrouver car Adam emploie régulièrement des verbes introducteurs de parole : « il m'a demandé », « il disait », « il a hurlé », « il a crié », le pronom personnel « il » désignant le maître. Sauf dans le dernier écrit, il y a bien deux lectures possibles. Il n'est pas possible de savoir exactement qui dit : « Qu'est-ce qu'il se passe, je deviens fou ou quoi ? ». Soit il s'agit du chat, comme j'ai pu le défendre ci-dessus, soit il s'agit du maître. En revanche, ce qui est notable dans les écrits d'Adam, c'est le début de dialogue qu'il met en place entre le chat et la souris. Au stade du quatrième écrit, peu d'élèves, dont Adam, font le choix, spontanément, d'introduire un dialogue dans leur texte. Cela n'a été suggéré ni par moi, ni par les textes des élèves de CM2. Ce choix m'interpelle à plusieurs titres.

Premièrement, certes, le dialogue n'est pas ponctué correctement mais il y a un vrai souci de la part d'Adam de bien clarifier qui parle et à quel moment, comme le montre le schéma ci-dessous que je retrouve dans son écrit. Le lecteur comprend donc que le premier à parler est le chat, que celui-ci s'appelle Dédé et que la souris s'appelle, quant à elle, Albert.

↓ (souris Albert) (souris Dédé) (Y'ai trop faim) (si tu veut je te dans un bout) (oh oui merci) (c'est de rien)

↑ chat ↑ souris ↑ chat ↑ souris

Deuxièmement, lors de la quatrième réécriture, plusieurs élèves ont raconté que le chat-narrateur tuait au moins un des autres animaux de la maison (parfois de manière très violente -noyades dans les toilettes, pendaisons etc.-, à ma grande surprise !). Adam invente au contraire un échange entre le chat et la souris, qui sont

amis, à propos justement d'un repas à partager ! Si ce mémoire ne porte pas sur l'axe sémantique présenté dans la grille d'analyse de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, la connaissance de cet outil d'évaluation me permet toutefois de porter un autre regard sur l'écrit d'Adam. Il y a ici en germe des messages symboliques intéressants que je dois relever. C'est l'élève de la classe qui me semble le plus individualiste qui développe un début d'histoire d'amitié et de partage. Le sens du texte s'est ici densifié.

Troisièmement, je constate que pour Adam, comme pour Lili, ainsi que je l'ai évoqué lors de l'analyse quantitative, il est difficile de gérer à la fois le discours et le récit de manière cohérente. A partir du moment où le chat se met à dialoguer, ce n'est plus toujours le chat qui est le narrateur du récit. Adam bloque ainsi sur la tournure « dis-je » qui n'a, semble-t-il, aucun sens pour lui ! Pour le dialogue, il ne peut pas écrire « dis-je » pour les répliques du chat, au mieux, pour essayer de répondre à mon attente, il écrit « disje le chat ». Le texte d'Adam est révélateur de la complexité à gérer ensemble le discours et le récit, tout en conservant un seul énonciateur.

Pour conclure, si, dans les écrits d'Adam, le point de vue du chat n'a pas été aussi développé que je l'espérais, j'observe toutefois une densification du sens et des messages portés par son texte.

4.2.3. L'évolution de Sophie (CM1-11).

- **Ecrit 1 – fait individuellement**

J'ai tout d suite compri que **monchat** a manger un gâteau tousique.

J'emsuit toudesuite leve pour voir mon chat **lèché les babine**.

J'ai tout de suite compri que mon chat avai disparu.

- **Ecrit 2 – fait avec un étayage important (mon aide personnalisée – dictée d'idées et de phrases)**

Dans la chambre je saut sur le lit, et je **fais ma toilette** et je me **mais en boul** pour dormir et pour revê

- **Ecrit 3 – fait avec un étayage important (mon aide personnalisée + écriture en groupe)**

Je entend un bui et je meu revielle pour aller voir seque fait **mon maitre** au balcon et mon meitre ete entrin de regarder le canari et je me moce de mon meitre **qui les bete seluila**

- **Ecrit 4 – fait individuellement**

J'ai toudesuite quonpri que mon meitr cherchai ma baitise. Il alle voir le poison mais rin. Je suistous suit alle vouir la souri. Pour la manger **mais nons sinon** **mon maitr** va decouvrire ma baitise et je sui aller alla cuisine pour me cacher mais saita leure de son gouter mais il a trouvai ma cachait

- **Ecrit 5 - absente**
- **Ecrit 6 – fait individuellement**

Il es retourné dans sa chambre. Je **fais ma toilet.** Je sui **toudesui** aller me cacher **aven ce le maitre decouve ma betise** pandan que **mon maitre** aller regarde les amaux je sui tout suit alle alla cuisin pour aller cherche le gateau mais je ne le retrouve pas je regar dans le frigo. A enfin je le retrouve je man le gateau mon maitre arive **ommmnno**

- **Analyse :**

Au début des réécritures, Sophie ne comprend pas du tout la consigne. Je ne suis pas sûre qu'elle mette un sens quelconque derrière la notion de point de vue, malgré le travail sur l'album *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne. Par ailleurs, même si nous avons bien étudié la nouvelle *Soupçon* de Bernard Friot, ce texte est déjà trop implicite et trop complexe pour elle. Le réécrire, et qui plus est, en changeant le point de vue, est un défi d'autant plus grand. Je pense même que l'idée qu'un chat puisse raconter une histoire lui semble tellement saugrenue qu'elle est complètement bloquée (la différence entre la fiction et la réalité n'est pas toujours claire). J'ai essayé de lui mettre à disposition des livres tels que *Le chat assassin tombe amoureux* d'Anne Fine (pour tenter de correspondre à ses préoccupations du moment) et la série *Les chats du square Edouard* d'Adèle Geras (pour tenter de correspondre davantage à son niveau faible de lecture). Elle a commencé à lire mais n'a pas accroché.

Lors du deuxième écrit, je me suis assise à côté d'elle pour lui apporter une aide personnalisée et lors du troisième écrit, j'ai étayé un petit groupe d'élèves, dont elle faisait partie. Je ne savais pas comment faire pour la débloquer. J'ai fini par lui dicter directement des petites phrases pour qu'elle ait aussi quelque chose d'écrit sur sa feuille et ainsi la rassurer. Je me disais par ailleurs qu'en entendant le chat raconter l'histoire, elle finirait peut-être par comprendre.

Le déclic a finalement eu lieu fin janvier, lors de la quatrième réécriture. Elle a ainsi fait un grand pas en avant et elle a pu se passer de moi.

A travers Sophie, je suis persuadée de la nécessité d'un temps long de maturation et de digestion pour l'écriture. Avec ses difficultés, si j'avais proposé cette écriture sur un temps très court, sans possibilité de revenir dessus, elle aurait été en échec. Ici, après deux mois de travail, elle finit par employer correctement les déictiques révélateurs du changement de point de vue. Certes, ses écrits sont beaucoup moins denses. Mais à la fin de la séquence, elle atteint un premier niveau de compétence, au lieu d'être en échec. Je suis également persuadée de l'importance des échanges oraux que nous avons eus. Le fait de laisser quelques élèves lire leurs textes à voix haute après chaque écriture, de lire les textes des élèves de CM2, de les analyser, de formuler des retours oraux (exercice qu'elle a apprécié et dans lequel elle s'est investie) lui a permis de comprendre petit à petit la base de ce changement de point de vue et de développer la voix du chat.

En termes de vocabulaire, elle ne réinvestit pas les mots nouveaux vus en séance décrochée. Il y en avait trop. Il n'y a pas eu de travail de consolidation. Compte tenu des difficultés de Sophie en français, il paraît évident qu'un transfert spontané des connaissances n'est pas possible. Je constate toutefois qu'elle réinvestit d'elle-même quelques mots et expressions d'un écrit à l'autre (« faire ma toilette », « mon maître »), d'où, là encore, l'importance de cette réécriture et de ce temps long pour côtoyer les mots et se les approprier véritablement.

Ses écrits ne sont pas polyphoniques. La tâche de développer la seule voix du chat représente déjà une grande charge cognitive. Elle réussit tout de même à développer un point de vue un peu plus singulier. Au début, elle liste des actions. Petit à petit, le lecteur accède à quelques pensées et stratégies du chat (« j'ai tout de suite

compris que mon maître cherchait ma bêtise », « mais non, sinon mon maître va découvrir ma bêtise », « tout de suite », « avant que mon maître découvre »). Le chat joue un peu au chat et à la souris avec son maître.

Pour conclure, l'exemple de Sophie montre que l'activité de réécriture est en soi une aide véritable au développement des capacités d'écriture.

4.3. Analyse qualitative dans la classe de Marion P.

Cette analyse présente les productions de deux élèves de CM2 : Maxence et Hélène.

Maxence est un élève qui, tout au long de l'année, a rencontré des difficultés, en particulier en français. Il a tendance à vouloir aller plus vite, ce qui provoque de nombreuses erreurs, notamment orthographiques ou sémantiques dans ces travaux. Lors des précédents travaux en production d'écrits, j'ai pu observer directement la difficulté qu'il a à « avoir des idées », probablement dû à un manque d'imagination. Durant les précédentes périodes, j'ai tâché de l'accompagner dans ce sens, afin de l'aider à développer ses capacités d'imagination. Au cours de l'année, j'ai remarqué que les différentes difficultés qu'il peut rencontrer peuvent être réduites avec un accompagnement de la part d'un camarade ou de l'enseignant. J'ai choisi sa production car elle démontre une bonne compréhension de la consigne et des attentes de l'enseignant, mais également des difficultés dans la rédaction et l'imagination.

Hélène est une élève très attentive et appliquée depuis le début de l'année. Malgré quelques difficultés en septembre, elle apprécie les travaux de production d'écrits. On peut remarquer chez elle, une attention particulière au personnage-narrateur. Hélène porte une vigilance à la relecture et à l'orthographe, travail qui a été mené en classe en étude de la langue et qu'elle réactive à chaque fois que cela est nécessaire et ce, dans toutes les disciplines.

4.3.1. L'évolution de Maxence (CM2-G)

- **Partie 1 (Absent)**
- **Partie 2 - Ecrit individuel avec un léger étayage de l'enseignante (beaucoup de questions)**

Quand il est parti voir le poisson rouge, AAAAAAAAAA. L'idiot il a tellement crue que j'ai mangé le poisson rouge quel idiot que fait-il je me demande ? J'espère qu'il ne le sait pas que je l'ai fait. Mais bon, il par dans le cagibi ! Il va voir la souris blanche ondirait qu'il essaye de pas s'affoler. Il revien vite dans la cage. Ah fausse alerte. J'ai laisser la porte du balcon ouverte le canari ! POUAAA. Il tranble trop drôle.

- **Partie 3 - Ecrit individuel**

Il est retourné dans sa chambre et moi j'ai manger son gâteau chocolat, je pense que je n'ai pas trop trop de chocolat vite dans la cuisine encor un peut de chocolat, non je prend tou, hummm trop bon je l'ai dévoré MOUAAAAA ! MOUAAA ! Je lui est mis le doute il coure dans la cuisine oula tu me pusses la au et je suis pas un monstre tu ne sais pas ocupés ton gâteau c'est pas ma faut à ba tu tombes bien fait pour toi !

- **Analyse :**

On peut voir ici le texte écrit par Maxence, élève de CM2. Dès le début du projet, Maxence a été attentif au texte et a compris ce qui était attendu de lui : réécrire cette nouvelle en changeant le narrateur pour que ce soit le chat. Absent lors de l'écriture de la première partie nous pouvons analyser sa partie 2 et sa partie 3.

Commençons par analyser la partie 2. Maxence a respecté la consigne que le chat est le narrateur du texte. Nous remarquons la présence du maître qui n'est pas cité directement mais évoqué par le pronom « il ». Le chat-narrateur parle à la première personne du singulier avec le pronom « je ». Maxence a également pris en compte le fait qu'il devait réutiliser les trois animaux du texte d'origine : la souris, le poisson rouge, et le canari. Mais il n'a pas retenu la consigne qui lui était donnée, à savoir de décrire l'inquiétude du maître pour les trois animaux en 16 à 20 lignes. Il fait donc une description succincte du maître qui va dans le salon, dans le cagibi puis sur le balcon. En ce qui concerne le 2ème critère analysé, le vocabulaire spécifique lié au chat, il est absent du texte. Aucun terme ne nous fait comprendre que le narrateur est un chat. Le lecteur du texte peut imaginer que c'est un animal puisque l'auteur du texte explique qu'il aurait pu manger le poisson rouge. Maxence fait apparaître dans son texte les pensées du chat-narrateur. Il décrit une forme de dialogue sous forme de monologue où le chat parle à son maître sans qu'il n'y ait de réponse verbale de celui-ci.

Dans la partie 3 du texte, il s'agit de révéler au lecteur la chute de l'histoire. Cette consigne est respectée puisque dès le début du texte il est écrit « et moi j'ai manger son gâteau chocolat ». Ici encore, l'auteur fait parler le narrateur en décrivant ses pensées et ses actions.

Dans l'ensemble des deux textes, nous pouvons remarquer des erreurs dans l'orthographe de certains mots, ou dans les accords des groupes nominaux et verbaux. Il est fort probable également, que l'auteur de ce texte, Maxence, ne se soit pas relu puisque certaines phrases manquent de sens. Cependant, ce n'est pas étonnant, puisque c'est une des difficultés rencontrées par Maxence tout au long de l'année, également dans les autres disciplines. Le vocabulaire utilisé dans ses textes est plutôt pauvre. Maxence ne fait pas de vraies descriptions qui pourraient aider le lecteur à imaginer la scène. Son texte est décousu, le schéma narratif n'est pas respecté.

En résumé, Maxence a répondu à la consigne générale du projet : réécrire le texte de Bernard Friot avec le chat comme narrateur du texte. Il a respecté les différents personnages en leur attribuant les bons pronoms personnels. Il a eu quelques difficultés sur l'emploi d'un vocabulaire spécifique au chat-narrateur mais aussi dans le vocabulaire de description. Il a su décrire les actions et les pensées de son narrateur mais n'a pas transcrit de dialogue normé.

4.3.2. L'évolution de Hélène (CM2-I)

- **Partie 1**

Il a tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès qu'il m'a vu. J'avais sauté sur son lit et je me léchais les babines d'une manière bizarre. Il ne saurait expliquer pourquoi, mais ça lui semblait bizarre. Il m'a regardé attentivement, et moi je le fixais avec mes yeux de chat incapable de dire la vérité.

- **Partie 2**

Mon maître m'a demandé : - qu'est ce que je faisais ? mais je me suis étiré et sorti mes griffes comme ce que je fais toujours avant de me rouler en boule. J'espère qui ne croyait pas que j'allais lui dire ce que j'ai fait. je me suis caché sous le canapé dans le salon pour voir ce qu'il faisait. avec un air angoissé il est allé voir le poisson

rouge qui tournait tranquillement dans son bocal, rien de très intéressant. je ne crois pas que c'est l'a rassurer, bien au contraire.

- **Partie 3**

Mon cher maître est retourné dans sa chambre où malheureusement, je n'ai pas le droit d'aller. moi j'allais me chercher quelques friandises, lorsque il a vu que je regardais d'une manière bizarre ces mouvements, bon c'est vrai je me moquais de lui. alors il a eu un doute. j'étais dans la cuisine me prendre des friandises, il s'est précipité et il a hurlé, hurlé très fort. Il s'est effondré sur le tabouret de la cuisine, et il a vu que, que... j'ai mangé son gâteau au chocolat !

- **Analyse :**

Ces textes ont été écrits par Hélène, élève de CM2. Dès le début du projet, Hélène a compris que l'objectif était de réécrire le texte de Bernard Friot en changeant le narrateur pour qu'il soit le chat. Dans les trois textes nous pouvons remarquer que c'est bien le chat qui est le narrateur et que les pronoms personnels « je » désignent le chat, et les pronoms personnels « il » désignent le maître. Cependant dans la réécriture de la partie 2 du texte, Hélène fait parler le maître en posant une question directe à son chat. On peut voir qu'elle a utilisé le pronom « je » dans sa question au lieu du pronom « tu ». « Mon maître m'a demandé : -qu'est ce que je faisais ? ». Ici l'emploi du « je » suscite un doute chez le lecteur qui ne sait plus si le « je » désigne le chat ou le maître.

Concernant le 2ème critère de notre analyse, sur le vocabulaire employé, nous pouvons observer qu'Hélène réutilise le vocabulaire propre au chat, vu dans le texte d'origine ou lors de la séance détachée en étude de la langue : « je me léchais les babines », « mes yeux de chat » (partie 1), « je me suis étiré et sorti mes griffes », « avant de me rouler en boule » (partie 2).

Hélène décrit dans les trois textes les actions mais aussi les pensées et les émotions de son narrateur : « J'avais sauté sur son lit », « je le fixais », « je me suis étiré », « avant de me rouler en boule », « je me suis caché sous le canapé », « j'allais me chercher quelques friandises » (actions) ; « Je regardais d'une manière bizarre », « je me moquer de lui » (émotions). Cela montre qu'elle s'est appropriée le personnage

de son narrateur, elle s'est d'une certaine manière « glissée dans sa peau afin de le faire vivre ».

Enfin, dans la partie 2 du texte, nous pouvons voir une forme de dialogue normé, puisque le maître pose une question directe à son chat, mais celui-ci ne lui répond pas. Hélène a normé cette phrase grâce à un tiret, mais elle a mis celui-ci à la suite du début de la phrase.

Nous pouvons voir quelques erreurs orthographiques, peu nombreuses, qui démontrent une relecture attentive des trois textes. Le travail de cette élève correspond à ce qu'en tant qu'enseignante, j'ai pu observer tout au long de l'année. Hélène répond aux attentes qui étaient les nôtres en respectant la consigne générale du projet et en s'appropriant le personnage-narrateur.

4.4. Analyse d'un geste professionnel : les consignes appliquées par Marion I.

- **Première écriture :**

Consigne d'écriture : Réécris le début de l'histoire *Souçon* comme si tu étais le chat. Ecris entre 3 et 5 lignes.

- **Deuxième écriture :**

Consigne d'écriture : Réécris le début de ton histoire du point de vue du chat. L'histoire commence dans la chambre. Il y a le maître et le chat. Le chat cache une bêtise et le maître se pose des questions.

- **Troisième écriture :**

Dans cet espace, tu vas réécrire ce passage du texte *Souçon* du point de vue du chat.

Consigne : Imagine ce que fait et pense le chat pendant que son maître cherche la bêtise qu'il a faite.

Contraintes : L'histoire se passe dans la maison. Le chat doit aller rendre visite à un animal au choix (le poisson rouge, la souris blanche ou le canari).

- **Quatrième écriture :**

Dans cet espace, tu vas modifier le dernier texte que tu as écrit.

Consigne : Imagine ce que fait et pense le chat pendant que son maître cherche la bêtise qu'il a faite.

Contraintes : L'histoire se passe dans la maison. Le chat doit aller rendre visite à deux animaux au choix (le poisson rouge, la souris blanche ou le canari). Le chat a très envie de manger ces animaux mais finalement il se retient...

- **Cinquième écriture :**

Dans cet espace, tu vas réécrire la fin du texte *Soupçon* du point de vue du chat.

Consigne : Imagine ce que fait et pense le chat pendant que son maître découvre la bêtise qu'il a faite. La fin doit être inattendue !

Contraintes : L'histoire se passe toujours dans la maison.

- **Sixième écriture :**

Dans cet espace, tu vas réécrire la fin du texte *Soupçon* du point de vue du chat.

Consigne : Raconte. Le chat voit son maître revenir dans la chambre puis repartir en courant.

Il s'interroge. Il entend alors un hurlement de son maître qui a découvert sa bêtise !

N'oublie pas de mettre des indices qui montrent que c'est bien le chat qui raconte.

Compte tenu de la distinction faite dans le cadre théorique, on observe d'abord une confusion entre la consigne et la contrainte d'écriture. Les contraintes d'écriture telles qu'elles sont envisagées ici doivent plutôt être lues comme des « consignes-structures » (« Attention, l'histoire se passe dans la maison », « N'oublie pas de mettre des indices qui montrent que c'est bien le chat qui raconte ») et des « consignes-critères » (« Écrit entre 5 et 7 lignes » / « Le chat doit aller rendre visite à deux animaux au choix (le poisson rouge, la souris blanche, le canari) ») qui attirent l'attention de l'élève sur les critères de réussite de l'enseignante et qui restreignent donc son travail d'écriture. L'exercice de réécriture étant difficile, ces consignes semblent nécessaires pour éviter que l'élève s'éloigne trop du sens initial du texte.

Mais les consignes en elles-mêmes sont également confuses puisqu'elles mélangent plusieurs types de consignes. Avec le recul, je me rends compte à quel point il est difficile de formuler clairement ces consignes. Cela s'explique par le fait que

les objectifs sous-jacents ne sont pas suffisamment explicites pour moi, donc pour les élèves. C'est en expérimentant ce processus d'écriture que je prends conscience des ouvertures et des limites que je dois poser à la réécriture. Par conséquent, pour les élèves, le travail est forcément difficile puisque le cadre d'écriture n'est pas explicite : ils ne connaissent pas les éléments précis du texte d'origine qu'il faut retrouver (le lieu, les personnages, la temporalité, le schéma narratif) et les éléments qu'il faut inventer et développer (le point de vue du chat qui s'exprime à travers ses actions et ses pensées).

Le schéma narratif n'a notamment pas été assez travaillé en amont : les élèves n'ont pas pu identifier la situation initiale et l'élément perturbateur (le regard étrange du chat), les péripéties (les recherches du maître), le dénouement (la découverte de la bêtise) et la situation finale (le désespoir du maître). Ils ne comprennent pas que la réécriture est découpée selon ce schéma narratif et qu'il ne faut donc pas réécrire à chaque fois une histoire différente.

Cette erreur pourrait ne pas être gênante finalement, puisque notre objectif porte uniquement sur la prise en charge et le développement du point de vue du chat. Toutefois, l'atteinte de cet objectif est remise en cause par la multiplicité des consignes. L'élève doit gérer trop de paramètres, pour la plupart, peu explicites, pour se concentrer vraiment sur le point de vue du chat.

Malgré tout, le travail porte ses fruits puisqu'au fur et à mesure, tous les élèves endossent le point de vue du chat mais celui-ci serait sans doute beaucoup plus développé si l'objectif était plus explicite et les consignes recentrées sur cet objectif de point de vue.

5. Conclusion

Ce projet d'écriture et ce mémoire ont constitué un travail ambitieux mais riche.

Avec le recul, nous prenons conscience de la nécessité d'avoir des objectifs d'apprentissage ciblés et explicites. Nous savons que nous avons demandé un travail difficile aux élèves. En effet, développer un point de vue en écriture est non seulement une tâche complexe mais nous avons aussi cherché à construire d'autres aspects de l'écriture : cohérence narrative, richesse lexicale, prise en compte des normes orthographiques. A l'avenir, il nous semble primordial de bien nous focaliser sur un seul axe⁴² (énonciatif, sémantique ou syntaxique) pour soulager la charge cognitive des élèves et les aider à progresser pleinement sur un aspect avant d'en découvrir un autre. Malgré tout, l'analyse que nous avons menée nous montre que ce travail a permis à tous nos élèves, à des degrés différents, d'expérimenter et de développer le changement de point de vue.

A ce titre, la correspondance entre nos classes a été une source de motivation et de valorisation pour les élèves : les CM2 étaient fiers de donner des conseils à des plus jeunes et les CE2-CM1 étaient également fiers de pouvoir montrer ce qu'ils savaient faire en termes d'écriture. Au-delà de cet enrôlement dans la tâche facilité par la correspondance, cette dernière a donné l'occasion à chacun d'être écouté et / ou relu par des pairs de son âge, en plus de l'enseignante. Cette lecture en tant que « lecteur » et non « correcteur d'imprimerie », comme le dirait Dominique Bucheton, est essentielle pour aider l'élève à se décentrer et à prendre en compte un « lecteur modèle » en écrivant. Comme le rappelle Philippe Meirieu, cette capacité à se décentrer est longue à acquérir et ce type de dispositif peut aider l'élève à apprendre à être à la fois lecteur et auteur de son texte.

Nous sommes désormais convaincues de la nécessité d'adopter des gestes professionnels qui ne se résument pas à de la correction syntaxique et orthographique mais qui aident l'élève à enrichir son texte. Toutefois, ce travail nous a montré aussi que ces gestes peuvent être difficiles à mettre en œuvre. L'analyse nous a par exemple

⁴² Chabanne, J., & Bucheton, D. (2002b). *Un outil pour évaluer le travail de l'écriture dans les écrits intermédiaires*. Archive ouverte HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921920>

montré qu'à partir du moment où nous cherchons à lire nos élèves comme de véritables lecteurs, le travail est long et difficile : comment interpréter tel mot ou telle phrase de l'élève ? Qu'y a-t-il « en germe » dans son écriture ? Que proposer pour l'aider à progresser de manière personnalisée tout en n'oubliant pas le collectif et la progression de toute la classe ?

A posteriori, nous mesurons également l'importance du « nourrissage culturel » qui doit accompagner une réécriture. Pour mener à nouveau un tel projet d'écriture, il nous semble pertinent de l'envisager dans une programmation annuelle voire un projet interdisciplinaire, dès la rentrée scolaire. Le proposer durant les périodes 3 et 4 nous semble être un bon calendrier. En effet, cela permet, au 1er trimestre, d'avoir des lectures suivies et offertes ainsi que des séquences d'étude de la langue ciblées. Dans notre cas, cela aurait aussi permis de travailler sur le chat en amont en sciences, en arts visuels etc. Nous avons tenté de réaliser cet apport culturel en parallèle du projet d'écriture mais cela a représenté une charge trop importante pour les élèves. Par ailleurs, comme l'a montré ce travail d'écriture, les élèves ont besoin de temps et d'étayage pour assimiler ce qui est vu dans des séances décrochées et tisser des liens avec ce qui est attendu d'eux dans l'écriture.

Pour conclure, nous sommes ravies d'avoir pu mener cette expérimentation et ce travail de recherche lors de notre année de stage. Si notre séquence nécessite d'être améliorée, elle nous a permis de comprendre ce que sont une réécriture, ses avantages et ses difficultés, dans le cadre d'un écrit long.

Cela nous permet de mieux envisager nos programmations en écriture pour les années à venir pour accompagner véritablement l'élève dans l'apprentissage de l'écriture.

6. Bibliographie

Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>

Barthes, R. (1973). *Théorie du texte*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/>

Boily, V., & Beaudry, M.-C. (2017). La réécriture pour développer une posture d'auteur chez les élèves. *McGill journal of education*, 52(2), 273-294.

Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. RETZ.

Bucheton, D., Chabanne, J. C., Decron, A., & Seweryn, B. (2000). Contribution de Dominique Bucheton, avec la collaboration de Jean-Charles Chabanne, Alain Decron, Bruno Seweryn. Réécrire ou penser à nouveau son texte ? *Pratiques*, 105(1), 203-212. <https://doi.org/10.3406/prati.2000.2410>

Chabanne, J., & Bucheton, D. (2002a). *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes*. Archive ouverte HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921922>

Chabanne, J., & Bucheton, D. (2002b). *Un outil pour évaluer le travail de l'écriture dans les écrits intermédiaires*. Archive ouverte HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921920>

Friot, B. (1998). *Histoires pressées*. Milan Junior.

Maingueneau, D. (2015). *Manuel de linguistique pour les textes littéraires (Cursus) (French Edition)*. Armand Colin.

Meirieu, P. (2007). *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?* Bayard Jeunesse.

Meirieu, P. (2017). *Apprendre oui, mais comment*. ESF.

Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). (2020). Eduscol. <https://www.education.gouv.fr/media/70279/download>

Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). (2020). Eduscol.
<https://www.education.gouv.fr/media/70282/download>

Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). (2020).
Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>

Réécrire : principes et tactiques. (2016). Eduscol.
<https://eduscol.education.fr/document/16417/download>

Des situations de réécriture. (2018). Eduscol.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecrits_courts/23/9/4-RA16_C2_FRA_3_situation_reecriture_635239.pdf

Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères*, 26(1), 203-215.
<https://doi.org/10.3406/reper.2002.2402>

Tauveron, C. (2018, 16 avril). *Rabatel Alain (1997) : Une histoire du point de vue, Recherches textuelles, numéro 2.* Cairn. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2540_t1_0239_0000_1

7. Annexes

7.1. *Nouvelle “Soupçon”, tirée des Histoires Pressées de Bernard Friot.*

J'ai tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès que je l'ai vu. Il avait sauté sur mon lit et il se léchait les babines d'une manière qui m'a semblé bizarre. Je ne saurais expliquer pourquoi, mais ça me semblait bizarre. Je l'ai regardé attentivement, et lui me fixait avec ses yeux de chat incapables de dire la vérité. Bêtement, je lui ai demandé :

- Qu'est-ce que tu as fait ?

Mais lui, il s'est étiré et a sorti ses griffes, comme il fait toujours avant de se rouler en boule pour dormir. Inquiet, je me suis levé et je suis allé voir le poisson rouge dans le salon. Il tournait paisiblement dans son bocal, aussi inintéressant que d'habitude. Cela ne m'a pas rassuré, bien au contraire. J'ai pensé à ma souris blanche. J'ai essayé de ne pas m'affoler, de ne pas courir jusqu'au cagibi où je l'ai installée. La porte était fermée. J'ai vérifié cependant si tout était en ordre. Oui, elle grignotait un morceau de pain rassis, bien à l'abri dans son panier d'osier. J'aurais dû être soulagé mais en regagnant ma chambre, j'ai vu que la porte du balcon était entrouverte. J'ai poussé un cri et mes mains se sont mises à trembler. Malgré moi, j'imaginai le spectacle atroce qui m'attendait. Mécaniquement, à la façon d'un automate, je me suis avancé et j'ai ouvert complètement la porte vitrée du balcon. J'ai levé les yeux vers la cage du canari suspendue au plafond par un crochet. Étonné, le canari m'a regardé en penchant la tête d'un côté, puis de l'autre. Et moi, j'étais tellement hébété qu'il m'a fallu un long moment avant de comprendre qu'il ne lui était rien arrivé, qu'il ne lui manquait pas une plume.

Je suis retourné dans ma chambre et j'allais me rasseoir à mon bureau lorsque j'ai vu le chat soulever une paupière et épier mes mouvements. Il se moquait ouvertement de moi. Alors, j'ai eu un doute. Un doute horrible. Je me suis précipité dans la cuisine et j'ai hurlé quand j'ai vu...

Le monstre, il a osé ! Il a dévoré...

Je me suis laissé tomber sur un tabouret, épouvanté, complètement anéanti.

Sans y croire, je fixais la table, l'assiette retournée. ... Il a dévoré mon gâteau au chocolat!

7.2. Productions des élèves de l'analyse qualitative

7.2.1. Productions d'Aurore

Écrit 1

Dans cet espace, tu peux réécrire « au propre » si tu le souhaites.

Il a tout de suite compris que j'avais fait quelque chose de grave...
Dès qu'il m'a vue, j'ai sauté sur le lit et me léchait les
labiales d'une manière un peu bizarre. Né me demander pas ^{pas}
pourquoi. Et ce bizarre qui me fissait. Bêtement il m'a dit qu'est-ce que
tu as fait. Je lui est répondu en miaulant, j'ai mangé ton gâteau. ^{bis}
que j'ai amené dans la chambre il était très bon. Je m'étire et
sors mes griffe et je me roule en boule pour dormir.

Écrit 2

Dans cet espace, tu peux réécrire « au propre » si tu le souhaites.

Il a tout de suite compris que j'avais fait quelque chose de grave.
Dès qu'il m'a vue, j'ai sauté sur le lit et me léchait les
labiales d'une manière un peu bizarre. Né me demander pas
pourquoi. Et ce bizarre qui me fissait. Bêtement il m'a dit
qu'est-ce que tu fais. Je lui est répondu en miaulant, rien...
Il me regardait, il est allé dans la cuisine. Et moi je m'étire et
sors mes griffes et je me roule en boule pour dormir. Et j'ai
entendu crier: AHHAH! qui a mangé mon gâteau quel monstrueuse laête
qui fait ça, il va prendre chair.

Ecrit 3

au choix (le poisson rouge, la souris blanche ou le canari).
...Je dormais paisiblement quand j'entend mon maître se lever je me remet sur ^{patte} pattes et...
je l'ai suivis, étonnement il se faisait plein de mot dans sa tête... Je suis aller voir la souris
blanche j'ai failli la manger... sauf que mon maître à crié parce que la porte du balcon était entre-
ouverte. Alors il a regarder si le canari n'avais pas de ^{de} plumes mais non, et après je...
suis aller voir le poisson rouge qui tournai dans tout les sens, il me faisait tourner
la tête... Je suis retourner dans le salon, ça me gratin beaucoup, j'ai fais ma...
toilette et faisait mes griffes. Je suis si aller voir le canari il m'énervait à...
dire (coïn, coïn, coïn) alors je l'ai accroché à une corde, mon maître...
arrivait je me suis caché derrière la plante du balcon il est arrivé et il s'est
ramasser par terre quand il a vue le canari suspendu par son accroché. Maintenant
je suis me coucher sur le lit et je me rendormait paisiblement.

Ecrit 4

Je dormais paisiblement quand j'entend mon maître se lever je ^{me} remet sur pattes et je l'ai...
suivis, étonnement il se faisait ^{noisuds} pleins de mot dans sa tête. Je suis aller voir la souris blanche...
j'ai failli la manger... sauf que mon maître à crié parce que la porte du balcon était entre-
ouverte. Alors il a regarder si le canari n'avais pas perdue ses plumes mais non, et après je suis
aller voir le poisson rouge qui tournai dans tout les sens, il me faisait tourner la tête. Je suis
retourner dans le salon, ça me gratin beaucoup, j'ai fais ma toilette et faisait mes griffes
Je suis si aller voir le canari il m'énervait à dire, coïn, coïn, coïn, coïn, alors je
l'ai accroché à une corde mon maître arrivait je me suis caché derrière la
plante du balcon il est arrivé et il s'est ramasser par terre. J'en est une autre que
le suisse et là je me suis installé sur le lit on bidet les balanes et je rêvais de manger
la souris et la ~~de~~ ^{mon} maître arriva je suis parti et je faisait les yeux de chat balane...
heureusement que ^{mon} s'était un rêve.

Ecrit 5

Je suis aller dans la chambre et il allait s'assoier à son bureau lorsque il a vue quand j'ai soulever ma paupière et épiez ses mouvement. Je me moquais de lui...
en me léchant les babines. Alors il c'est douté de quelque chose. Quelque chose d'horrible. Il s'ait précipité dans la cuisine. Moi pendant ce temps là je me faisait mes griffes sur le lit j'ai sauté sur son bureau puis sur sa chaise. Mais lorsque je l'ait entendue crier. Et il a dit le monstre, il a asé! Et moi j'aimait pas quand t'il a dit: il a dévoré... Il s'ait laissé tomber sur le tabouret et complètement anéanti. Il fixait la table en disant: Na dévoré mon sandwich. Pas quoi c'est pas ma faute il était chrochon!

Ecrit 6

Il allait se rassoir à son bureau. je le regardais ou fixais avec mes yeux de lynx. Il s'interrogeait étrange. je le fixe, je le fixe, je le fixe bam! Il course vers la cuisine. puis revient on ditait qu'il fait les 100ans pas. je me léchait. et je faisais ma toilette. je fais mes griffes <haaaaa!> Je me suis dit que se passe t'il? Je suis allés voir mon maître, il est tomber sur le tabouret. c'est reveillon 5 min plus tard et dit mon sandwich qui a poser ses patte sur mon sandwich: choc mince on a vue mes trace de patte et mes griffes il a courue dans la chambre il s'ait laisser tomber sur le lit comme le tabouret et il a dit en pleurant son bouu pourquoi mon sandwich (snif) SHIF mon précieux BAAAA!

7.2.2. Productions d'Adam

Ecrit 1

Dans cet espace, tu peux écrire au brouillon si tu le souhaites.

Mon maître a tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave dès qu'il m'a vu. J'ai sauté sur son lit et je me léchait les babines d'une manière qui lui a semblé bizarre. "C'est idiot m'a regardé bizarre et moi j'ai aussi regardé. Il m'a demandé: Qui est-ce que tu as fait? Mais moi j'ai sorti mes griffes et je me suis étirée avant de me rouler en boule pour dormir.

Ecrit 2

Dans cet espace, tu peux écrire au brouillon si tu le souhaites.

Je devais cacher à mon maître que j'avais mangé un KFC et un Mc Donalds. Mais quand il m'a vu il se disait "Qu'est-ce que tu fais toi de ta journée mais bien sûr, je n'allais pas lui dire. Ensuite il est allé dans la cuisine pour manger le gâteau que j'avais préparé. Mais il a hurlé: **MON GÂTEAU!!!! CELUI QUI A OSÉ MOURA!!!!** Mais il ne savait pas que c'était moi.

Ecrit 3

Mon maître, inquiet, est allé voir les amis, puis il a poussé un cri, effrayé je me suis caché sous mon seul lit, après je suis allé rendre visite à la souris qui est mon amie. Et ensuite je suis allé voir le poisson rouge et je l'ai mangé.

Ecrit 4

Mon maître, inquiet, est allé voir les animaux, puis il a
 poussé un cri, effrayé, je me suis caché sous son lit, après
 je suis allée rendre visite à la souris blanche qui est mon
 amie. Et ensuite je me suis endormie à côté de la souris blanche et
 j'avais rêvé que je mangeais le poisson rouge et je me suis
 réveillée je suis allée dans le salon. J'avais vu un
 sac de Mac Donalds et de KFC. J'ai tout mangé et je n'
 avais plus faim. J'avais trop mangé.
 (coucou Albert) (coucou Dédé) (j'ai trop faim) (si tu veux je te
 donne un bout) (oh oui merci) (de rien).

- Coucou Albert ! dit le chat
- Coucou Dédé ! dit la souris
- J'ai trop mangé ! dit le chat
- Si tu veux je te donne un bout ! dit la souris
- Oh oui merci ! dit le chat
- De rien ! dit la souris

Ecrit 5

Coucou Albert ! dit le chat. J'oi je faisais juste un coucou !
 Oh oui merci ! dit la souris. ensuite j' j' était sur
 le point d'aller voir le canari quand j'ai vu ma belle
 préférée sous le lit de mon maître. J'ai tapé sur spirit
 quand mon maître a hurlé. J'ai sué sang et larmes mon maître
 a crié : ~~un~~ ^{mon} ~~chat~~ SE MISÉ^{riable} RABLE CHAT
 A OSÉ MANGER MON GÂTEAU QUE J'AVAI
 PRÉ PRÉ PARÉ !!! IL A AÜSSI AÜBU MA
 BIERE !!! 

7.2.4. Productions de Maxence

Ma réécriture de la partie 2 du texte

Quand il est parti voir le poisson rouge, AAAAAA
AA. L'idiot il a tellement cru que j'ai mangé
le poisson rouge quel idiot que fait-il je me demande ?
J'espère qu'il ne soit pas que je l'ai fait. Mais bon
il pari dans le casino ! Il me voit la saisie blanche
extrême qu'il essaye de pas s'affoler. Il revient vite
dans la cage. ^{Oh fessée} Ah faux alors. J'ai laissé la porte du
balcon ouverte le canari ! POUAAA. Il tremble trop vite !

Souçon de B. Friot

Ma réécriture de la dernière partie du texte

Il est retourné dans sa chambre et moi j'ai mangé son
gâteau ~~de~~ chocolat, je pense que je n'ai pas trop de chocolat
vite dans la cuisine encore un peu de chocolat, non je prend
tout le bonheur trop bon je l'ai tiré MOUAAAAA! MOUAAAA!
Je lui est sûr le doute il court dans la cuisine ou tu me parles
la ou il je suis pas un menteur tu ne suis pas occupé ton
gâteau c'est pas ma faute et tu tombes bien fait pour toi !

7.2.5. Productions d'Hélène

Ma réécriture de la partie 1 du texte

Il a tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès qu'il m'a vu, j'avais sauté sur son lit et je me léchais les babines d'une manière bizarre. Il me saurait expliquer pourquoi, mais ça lui semblait bizarre. Il m'a regardé attentivement, et moi je le fixais avec mes yeux de chat incapable de dire la vérité.

Ma réécriture de la partie 2 du texte

Mon maître m'a demandé : - Qu'est-ce que je faisais ? Mais je me suis écrié et sorti mes griffes comme ce que je fais toujours avant de me rouler en boule. J'espère qu'il ne croyait pas que j'allais lui dire ce que j'ai fait. Je me suis caché sous le tapis dans le salon pour voir ce qu'il faisait. Avec un air angecoï il est allé voir le poisson rouge qui tournait tranquillement dans son bocal, rien de très intéressant. Je ne crois pas que ça l'a rassuré, bien au contraire.

Soupçon de B. Friot

Ma réécriture de la dernière partie du texte

« Bon, chère maître est retourné dans
sa chambre où malheureusement, je
n'ai pas le droit d'aller. Moi, j'allais
me chercher quelques friandises, lorsque
il a vu que je regardais d'une manière
bizarre ses mouvements, bon c'est vrai je
me moquais de lui et lors il a eu un doute ~~je~~ j'étais
dans la cuisine me prendre des friandises, il
s'est précipité et il a hurlé, hurlé très fort.
Il s'est évanoui sur le tabouret de la cuisine, et
il a vu que, que... Qui mangé son gâteau au chocolat !

7.3. Fiches de séquence

7.3.1. Fiche de Marion I.

Séance	Objectif	Modalités
Séance 1	Découvrir les quatre voix de l'album <i>Une histoire à quatre voix</i> d'Anthony Browne	Travail individuel et en binôme
Séance 2	Réécrire le début de la nouvelle <i>Soupçon</i> du point de vue du chat	Travail individuel
Séance 3	A partir de trois réécritures du début de <i>Soupçon</i> par des élèves de CM2, donner son avis en tant que lecteur et dégager de premiers critères de relecture	Travail individuel et en groupe de 4
Séance 4	Associer chaque voix de l'album <i>Une histoire à quatre voix</i> à un caractère	Travail individuel
Séance 5	S'approprier du vocabulaire sur les caractéristiques physiques et comportementales d'un chat	Travail collectif
Séance 6	Apprendre à formuler un conseil d'écriture	Travail individuel et collectif
Séance 7	Identifier un registre de langue (CE2) / caractériser les personnages d' <i>Une histoire à quatre voix</i> par un registre de langue (CM1)	Travail individuel
Séance 8	Réécrire le milieu de la nouvelle <i>Soupçon</i>	Travail individuel
Séance 9	Etablir la relation entre le ressenti de chaque narrateur d' <i>Une histoire à quatre voix</i> et les saisons à l'aide des illustrations de l'album	Travail individuel
Séance 10	Evaluer deux réécritures du milieu de <i>Soupçon</i> par des élèves de CM2 à l'aide de la grille de relecture	Travail individuel et en groupe de 4
Séance 11	Réécrire la chute de <i>Soupçon</i>	Travail individuel
Séance 12	Evaluer une réécriture de la fin de <i>Soupçon</i> par un élève de CM2 à l'aide de la grille de relecture	Travail individuel et en groupe de 4
Séance 13	Ecrire un dialogue en le ponctuant correctement	Travail individuel et collectif
Séance 14	Réviser son texte et éviter les répétitions grâce à des synonymes	Travail individuel

7.5. Exemples de grilles de relecture

7.5.1. Exemple de Marion I.

Projet d'écriture 7 – 31/01/2022

1) Le narrateur est-il bien un chat ?	
2) Relève les indices qui montrent que c'est bien le chat qui raconte l'histoire.	
Les éléments importants de l'extrait sont-ils présents ? 3) Y a-t-il bien le chat et un être humain ?	
4) L'histoire se passe-t-elle bien dans la maison ?	
5) Que pense et que fait le chat pendant que le maître cherche la bêtise qu'il a faite ?	
6) Le chat rend-t-il visite à un ou plusieurs animaux (poisson rouge, souris blanche, canari) ?	
7) Y a-t-il des éléments qui sortent de l'imagination de l'auteur du texte ? Si oui, lesquels ?	
8) En tant que lecteur, qu'est-ce que j'ai aimé ? Pourquoi ?	
9) En tant que lecteur, qu'est-ce que j'ai moins aimé ? Pourquoi ?	

7.5.2. Exemple de Marion P.

Nous avons lu le sur l'extrait 3 de Soupçons. C'était un texte d'un élève de

	OUI	NON
Le chat est le narrateur de l'histoire		
L'auteur parle du chat et de son maître		
L'auteur situe une action au moins dans la cuisine		
L'auteur dévoile la chute de l'histoire		
Il a respecté le nombre de lignes demandé		
Les phrases commencent par une majuscule et se finissent par un point		
Il a bien mis les marques du pluriel ou du féminin		
Il a accordé les verbes avec leurs sujets		

Mots-clés : réécriture, point de vue, Dominique Bucheton, écrits intermédiaires, axe pragmatique

Résumé :

Pour aider les élèves à progresser dans l'apprentissage de l'écriture, plusieurs didacticiens encouragent la pratique de la réécriture en classe. Celle-ci doit être distinguée de la révision d'un texte, certes primordiale, mais dont l'objectif est d'améliorer en superficie un texte. Au contraire, la réécriture s'envisage comme un nouveau travail de fond sur un texte, à l'aide de consignes, pour enrichir ce dernier sur les aspects énonciatifs, sémantiques et syntaxiques. La réécriture suppose un changement de posture de l'enseignant qui n'est plus seulement un correcteur mais un lecteur bienveillant à l'affût des prémices du développement de l'écriture dans les textes de ses élèves. Pour aider l'enseignant, les chercheurs Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne ont conceptualisé un outil d'évaluation des écrits intermédiaires des élèves. Ce mémoire s'appuie sur cet outil pour analyser comment la réécriture d'une nouvelle de Bernard Friot a permis aux élèves de CE2, CM1 et CM2 de deux classes du bassin nantais de développer un point de vue singulier et original dans leurs écrits.

Summary :

To help pupils progress in learning to write, several educationalists encourage the practice of rewriting in class. Rewriting should be distinguished from revising a text, which is certainly essential, but whose objective is to improve the surface of a text. On the contrary, rewriting is envisaged as a new in-depth work on a text, with the help of instructions, to enrich it in terms of enunciative, semantic and syntactic aspects. Rewriting presupposes a change in the posture of the teacher, who is no longer merely a corrector but a benevolent reader on the lookout for the beginnings of writing development in the pupils' texts. To help the teacher, researchers Dominique Bucheton and Jean-Charles Chabanne have conceptualised a tool for evaluating students' intermediate writing. This dissertation uses this tool to analyse how the rewriting of a short story by Bernard Friot enabled pupils in CE2, CM1 and CM2 in two classes in the Nantes area to develop a singular and original point of view in their writing.