



Emprunts et reformulations dans les écrits créatifs d'apprenants : l'exemple des robinsonnades au cycle 3

Kathy.similowski@u-cergy.fr

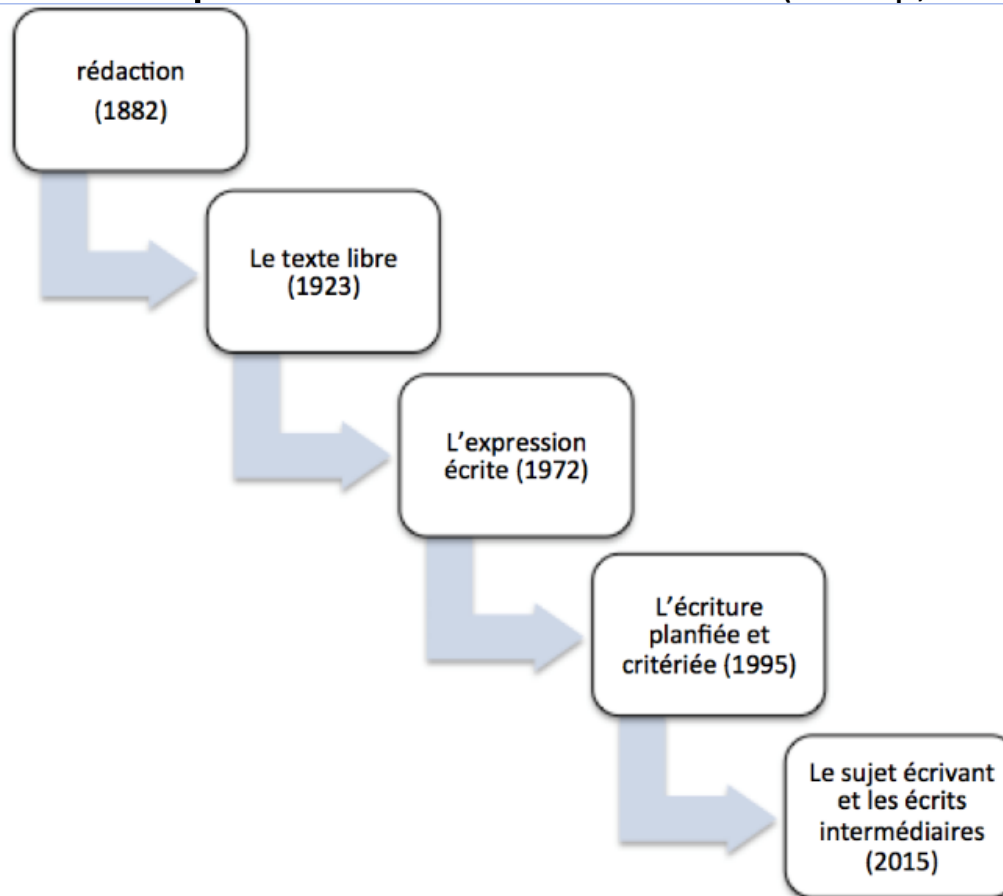


Emprunts et reformulations dans les écrits créatifs d'apprenants : l'exemple des robinsonnades au cycle 3

- ° Rappel sur la didactique de l'écriture
- ° Présentation de la recherche
- ° Quelques résultats
- ° Intérêts et risques à écrire à partir de l'Autre
- ° Conclusion : questions et pistes didactiques

Les modèles pour l'enseignement de l'écriture

Des modèles didactiques de l'activité écrite (Bishop, 2016)



- **Un modèle centré sur le texte : de la rédaction (1882)**
- **Imitation des textes littéraires** : contenus thématiques, tournures langagières stéréotypées

- **Le modèle (centré sur l'enfant) du texte libre et de l'écriture motivée (1923)**
- Une écriture libre affranchie du carcan littéraire : expression du vécu et langue de l'enfant
- Une dérive : *l'écriture de soi* (Bishop, 2006) : prétexte à un exercice de style et de réinvestissement des stéréotypes littéraires

- **Le modèle (centré sur l'enfant) de l'expression écrite (1972)**
- Plan Rouchette (1972) : favoriser la communication et l'expression
- Des **activités créatrices** insufflées par le maitre
- *Les ateliers d'écriture : une écriture créative*
 - Développement personnel du sujet-écrivain
 - **Articulation avec le « lire » comme moyen de l'expression**

- **Un modèle centré sur les processus : de l'écriture planifiée et critériée (1995)**
- Rapport sur l'illettrisme (1984)
- Apports des travaux des psycholinguistes (Hayes et Flower, 1980)
- Transposition didactique (Garcia-Debanc, 1986) : des critères de réalisation et d'évaluation
- *Séquences didactiques sur le genre*
- **Réécriture**

- **Un modèle centré sur l'apprenant : du sujet-écrivain et des écrits intermédiaires (2015)**

- Contre les dérives de l'évaluation critériée avec une prédominance donnée aux outils (schéma narratifs, genres) (Chabanne et Bucheton, 2002)
- L'écriture comme moyen de communication, de réflexion et de créativité et attention aux progrès du sujet-écrivain
- **Réécriture** pour conduire à un « épaissement » du texte (Bucheton, 1996)
- Une nouvelle place à **l'écriture littéraire** à l'école primaire

« Ce qu'il faut saisir, et la chose ne peut être notée dans une grille, c'est l'idiosyncrasie de chaque auteur [...] **Imiter**, mimer, pasticher, ce n'est pas encore critiquer mais c'est déjà ressembler et **recréer**, deux actions qui constituent le premier temps de la pensée critique. » (Tauveron, 1996 : 202)

- **Un point aveugle : peu de travaux concernant la mise en texte et les formulations dans leurs dimensions lexicales et syntaxiques** (Garcia-Debanc, 2016)

« Dans l'articulation lecture/écriture, **quelle place relative accorder à l'analyse des textes et à une imitation plus intuitive ?**

Quels matériaux linguistiques proposer aux élèves pour étayer le travail de formulation ? Selon quelles modalités ?

Quelle part respective réserver à l'écriture comme pratique artistique et à l'appropriation des normes linguistiques ? » (Garcia-Debanc, 2016 : 10)

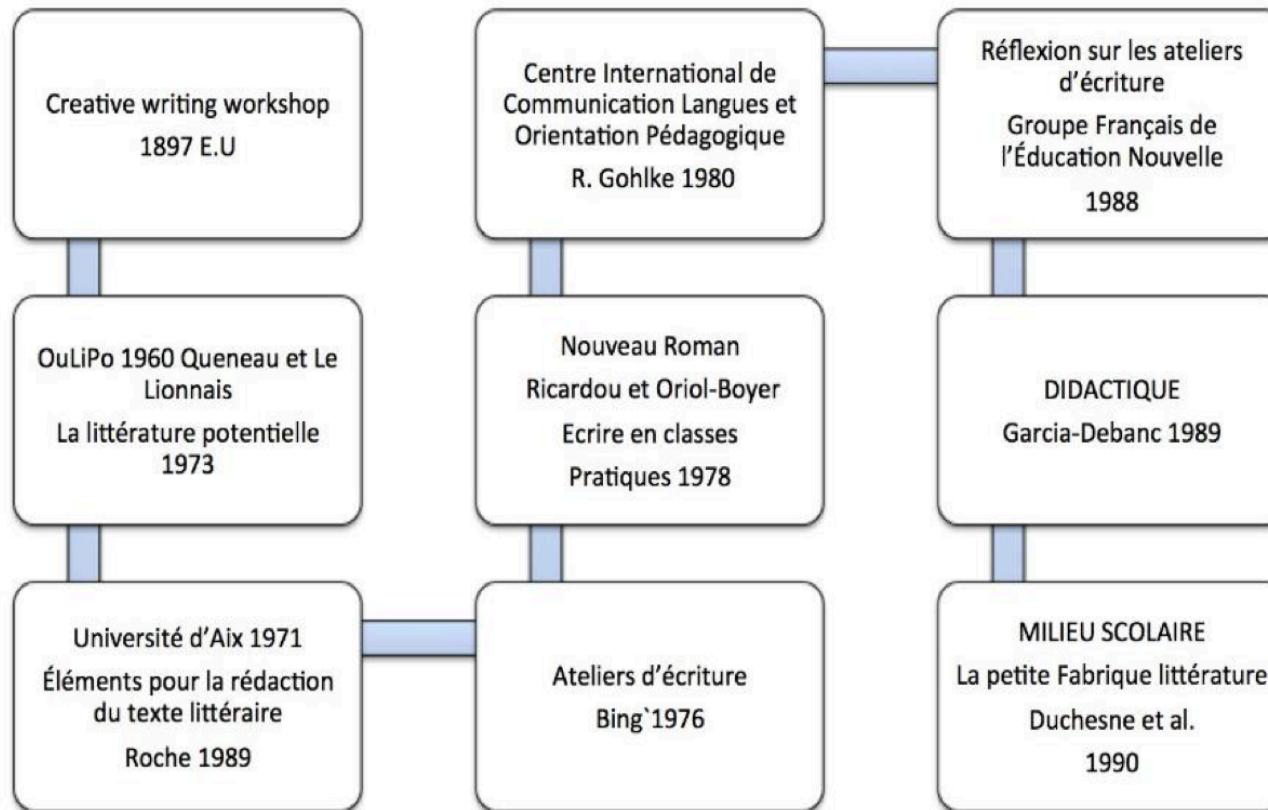
Deux propositions didactiques

- Les séquences textuelles basées sur les genres
- Les ateliers d'écriture

- **Enseigner des *genres textuels écrits*** (Dolz et Pasquier, 1994 ; Dolz et Schneuwly, 1996a) (Bronckart, 2004)

« Le temps passés à l'analyse, à l'élaboration de grilles de production ou de correction méthodique et ciblée l'emporte de loin sur le temps même de l'écriture et laisse peu de place à l'invention, à la singularité [...] . **De la norme de la phrase, on est passé aux normes textuelles et communicatives** » (Bucheton et *al.* 2014 : 169)

- **Les ateliers d'écriture**
- Deux expériences (Bing, 1976 et Roche, 1989) « s'articulent autour du désir/de la volonté de prendre en compte le désir d'écrire (au sens intransitif du terme *écrire*) en donnant à chacun la possibilité sinon de devenir écrivain, du moins **d'écrire comme un écrivain** » (Lafont-Terranova, 2009 : 16).
- Des origines multiples (Rossignol, 1994)



Bing (1969-1972) ; Guiguet, Roche et Voltz, (1989) ; Ouvroir de littérature Potentielle (1960) ; Ricardou (1978) ; Oriol-Boyer (1986) ; (Garcia-Debanc, 1989) ; (Duchesne et Leguay, 1990)

- Apprentissage de l'**écriture artistique** à l'école et développement de l'envie d'écrire chez l'élève (Garcia-Debanc, 1989 ; Lafont-Terranova, 2009 ; 2014).
- Valorisation du sujet-écrivain et du travail de **réécriture**
- Mais des pratiques très éclectiques rendant l'évaluation difficile

Les performances des élèves « ne se transfèrent pourtant qu'assez peu dans les écritures 'plus scolaires' ». (Bucheton, 2014)

Un regard modifié sur l'écriture :

Les ateliers d'écriture où l'on prend l'habitude de produire des textes, de les soumettre à l'écoute bienveillante des pairs et de l'enseignant, de les reprendre et de les modifier, fournissent d'excellentes conditions pour apprivoiser **l'idée qu'un texte se retravaille** et apprendre à le faire.

(Plane, 2015 : 8).



Dispositifs d'enseignement par le genre ou ateliers d'écriture ?

« Le genre servirait plutôt à la communication
alors que l'atelier d'écriture relèverait davantage de la création artistique »

(Dolz et Gagnon 2018 : 32)

Une recherche

- Une recherche : **Emprunts et reformulations dans les écrits créatifs d'apprenants - l'exemple des robinsonnades au cycle 3**
- **Hypothèse** : Le genre est un vecteur transitionnel qui permet la créativité

Une recherche

- Un **postulat** : une **compétence auctoriale** des apprenants capables de
 - - développer une intention artistique (Genette, 1997 ; Tauveron et Sève, 2005)
 - - d'adopter une posture d'auteur (Lebrun, 2008)

Une recherche

« L'expérience de la lecture littéraire, mise à distance [...] doit en quelque sorte permettre aux élèves en situation de production de développer une intention artistique [...] »

On lit les textes des élèves, non comme des productions (manufacturées ?) mais comme des textes d'auteurs. On peut apprécier plus ou moins un texte d'auteur mais on ne le lit pas avec l'idée qu'il présente des dysfonctionnements »

(Tauveron 2002 : 204 et 209)

Cadre théorique

- Concept d'**écriture littéraire** :

mode particulier d'appropriation esthétique qui met à contribution la lecture littéraire et la littérature pour la jeunesse (Sorin, 2005)

Cadre théorique

- Concept d'**hypertextualité**

« Il n'est pas d'œuvre littéraire qui, à quelque degré et selon les lectures, n'en évoque quelque autre et, en ce sens, toutes les œuvres sont hypertextuelles »
(Genette, 1982 : 2)

- Relation entre lecture littéraire et écriture littéraire de type transactionnel
- Rôle des **ressources textuelles dans la créativité** des élèves (Marin, 2014) et sur l'écriture narrative (Marin et Crinon, 2017)

Cadre théorique

« Objet d'enseignement et d'apprentissage complexe à l'école élémentaire, l'écriture de textes narratifs se fonde implicitement et quasi exclusivement sur l'acculturation aux modèles d'experts que sont les ouvrages d'écrivains. En effet, les pratiques enseignantes occultent fréquemment une phase essentielle de l'entrée dans l'écrit de fiction, en privilégiant la planification et la révision orthographique, accordant par ailleurs **peu d'importance à l'étape de la mise en mots et de la formulation** qui dessinent l'architecture du texte »

(Marin, 2014 : 23)

Cadre théorique

- Concept de **genre**

« Chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours. »

Un genre de discours peut se définir comme « un type relativement stable d'énoncés » (du point de vue à la fois des contenus, du style et de la construction du texte)

(Bakhtine /Voloshinov, 1984 :265)

Cadre théorique

« Les genres peuvent être considérés comme des **méga-outils de la communication**. Chaque genre est une composition d'outils relatifs à la structure, aux contenus et aux unités linguistiques. [...] **pour le producteur du langage, le genre réduit les possibles parmi l'immense nombre des formes le guidant dans son activité** » (Schneuwly, 2007 : 14)

Cadre théorique

- Le genre : une contrainte et une ressource d'écriture

Il n'y a pas qu'une seule façon possible de raconter des histoires, mais ce que je dis dépend du **générique**, de ce que d'autres ont dit, dans quoi je m'insère et de ce que je vais à mon tour apporter d'inédit.

(François, 2004 : 36).

Cadre théorique

- **Reformulations**

- Les procédés utilisés s'analysent en **reformulations**

« La dynamique de l'activité reformulatrice développe le pouvoir d'appropriation de la langue maternelle » (Martinot et Ibrahim, 2003 : 10).

L'acquisition du langage « a lieu non pas parce que l'enfant sait imiter ce qu'il entend mais parce qu'il peut transformer ce qu'il entend » (Martinot, 2007).

Une recherche

- une **compétence auctoriale** des apprenants pour une **écriture littéraire** générée par **hypertextualité**
- Des procédés d'appropriation du discours de l'autre : des **reformulations**
- Des textes littéraires s'inscrivant dans un **genre** vecteur transitionnel permettant **l'écriture créative**

Méthodologie

- Choix du genre : la robinsonnade (Dubois-Marcoin, 2000 ; Leclaire-Halté, 2000)

Daniel Defoe (1660-1731)

Premier grand romancier anglais moderne

Ouvre la voie du roman d'aventures à caractère réaliste



Robinson Crusoé (1719)

Premier et le seul livre, autorisé au jeune *Émile* (1762)

Un excellent moyen
« d'apprivoiser le sauvage en
puissance chez tout enfant »

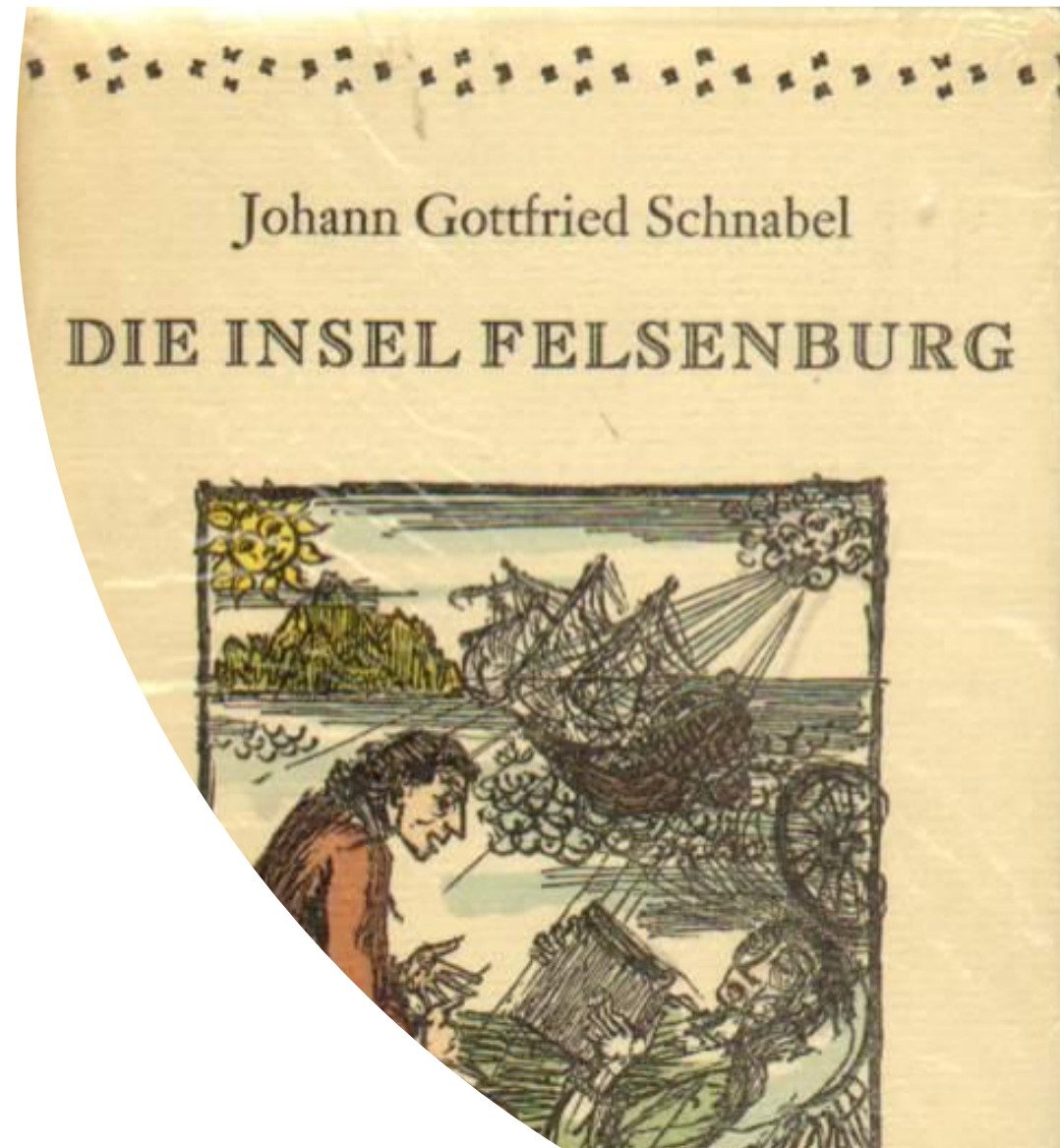
(Dubois-Marcoin, 1997 : 5-25)



Robinsonnade

Du nom allemand *robinsonade* :
préface de *Insel Felsenburg* de J.-G.
Schnabel (1731).

Un roman d'aventure et d'éducation
au cours duquel un enfant est amené
à faire naufrage, à être confronté aux
problèmes de survie et d'isolement
dans une île coupée de la civilisation
d'origine et généralement retrouvée
à l'issue de ce temps de retraite
initiatique. (Dubois-Marcoin, 1997 : 5).

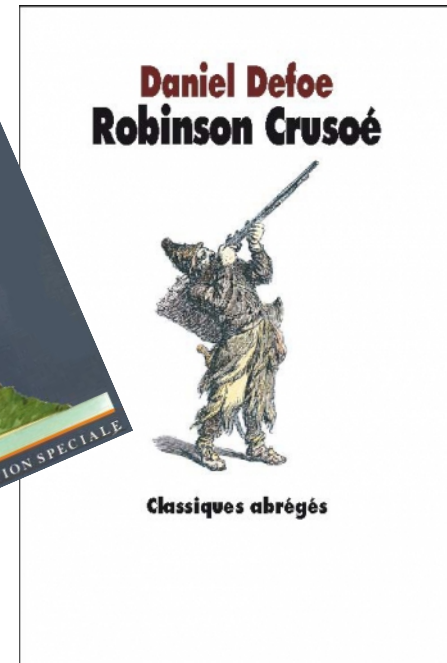
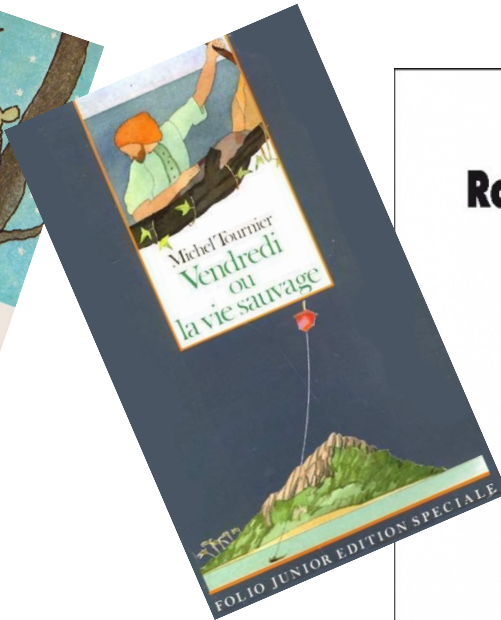


- Un roman éducatif au XIXe siècle
- Un mythe aux XXe et XXIe siècles
- Premier album de jeunesse : *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur* (1919)
- Des œuvres dans la liste officielle de L. J : *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur* (Edy Legrand, 1919) ; *L'île du Monstril* (Yvan Pommaux, 2003) ; *Mamie Ouate en Papoâsie* (Joël Jouanneau et Marie-Claire Le Pavec, 2006)
- Plus de 2000 œuvres



La robinsonnade : un genre caractérisé

- Macrostructure reprenant le schéma narratif avec des « programmes narratifs » (Leclaire-Halté, 2000)
- Grande plasticité propice à la réécriture



Méthodologie

- Données recueillies : 144 textes (CM1-CM2)
- Méthodes d'analyse :
 - Génétique textuelle (Fenoglio & Boucheron-Petillon, 2002 ; Fabre, 1987 ; Fabre-Cols, 2002 ; Doquet, 2011)
 - Textométrie (logiciel *Le Trameur*)
 - Analyse factorielle des composantes (logiciel *R*)

Variables didactiques

- Consigne 1 : « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte. »
- Consigne 2 : « Écris la suite de l'histoire. »
- Consigne 3 : « Vous avez des textes à votre disposition. »

		G1 (CM2) récit	G2 (CM2) suite de récit	G3 (CM2) récit	G4 (CM1-CM2) suite de récit
Version 1	CONSIGNE	consigne 1	consigne 2	consigne 1 consigne 3	consigne 2 consigne 3
	TEXTES FOURNIS		texte enclencheur	4 textes	texte enclencheur 4 textes
Version 2	CONSIGNE	consigne 1 consigne 3	consigne 2 consigne 3		
	TEXTES FOURNIS	4 textes	texte enclencheur 4 textes		

Points de terminologie

- Texte enclencheur : *Le royaume de Kensuké* ouvrant à la rédaction d'une suite de récit (G2 ; G4)
- Textes ressources : 4 textes littéraires donnés au soutien de l'écriture (G3) ou de la réécriture (G1V2 ; G2V2)
- Textes sources : l'ensemble des textes littéraires.

		G1 (CM2) récit	G2 (CM2) suite de récit	G3 (CM2) récit	G4 (CM1-CM2) suite de récit
Version 1	CONSIGNE	consigne 1	consigne 2	consigne 1 consigne 3	consigne 2 consigne 3
	TEXTES FOURNIS		texte enclencheur	4 textes	texte enclencheur 4 textes
Version 2	CONSIGNE	consigne 1 consigne 3	consigne 2 consigne 3		
	TEXTES FOURNIS	4 textes	texte enclencheur 4 textes		

Résultats

- La reprise d'un système énonciatif de l'écriture autobiographique
- Le rôle de la consigne d'écriture : reprise du discours de l'autre et création
- Des emprunts et reformulations
- La recherche d'effets esthétiques
- La construction d'un univers de référence : le monde insulaire

Reprise du système énonciatif

« On pourrait penser que faire écrire à la première personne est plus facile pour un jeune élève, mais cela pose de redoutables problèmes d'énonciation, de point de vue et donc de réglages linguistiques »

(Bucheton, 2014 : 56)

Reprise du système énonciatif

- Le je « une **falsification créatrice** » : le « 'je' n'est pas l'expression d'un soi mais la construction d'un soi »(Tauveron & Sève, 2005 : 25).

« Le problème qui se pose à l'élève paraît inséparablement psychologique et linguistique ; il s'agit pour le producteur de l'énoncé de distinguer progressivement le centre de conscience constitué par le personnage d'avec l'expression en 'je' qui est le scripteur en train d'écrire. » (Boré, 2010 : 118)

Reprise du système énonciatif

- Le **je-personnage**
- Le **je-narrateur** avec un jeu entre deux époques d'une narration autobiographique
- Le **je-rapporté** (discours direct, pensées)

=> une « épaisseur énonciative » (Adam, 1991)

Reprise du système énonciatif

Le texte enclencheur détermine le choix de la voix narrative en JE

Voix narrative	G1V2 Récit 4 textes	G2V1 Suite de récit Texte enclencheur
JE	21 %	83 %
IL	79 %	17 %

Reprise du système énonciatif

Le texte enclencheur amplifie le choix de la voix narrative en JE

Voix narrative	G2V1 Suite de récit Texte enclencheur	G2V2 Suite de récit Texte enclencheur 4 autres textes
JE	83 %	92 %
IL	17 %	8 %

Reprise du système énonciatif

- Texte enclencheur et consigne scolaire : deux *inputs* décisifs

Résultats

- La reprise d'un système énonciatif de l'écriture autobiographique
- Le rôle de la consigne d'écriture : reprise du discours de l'autre et création
- Des emprunts et reformulations
- La recherche d'effets esthétiques
- La construction d'un univers de référence : le monde insulaire

Le rôle de la consigne d'écriture : reprise du discours de l'autre et création

- Infiltration de la consigne 1 dans les incipits

« Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte. »

« La consigne apparaît comme une injonction qui peut jouer le rôle d'un 'opérateur fictionnel' » (Boré, 2010 : 109)

- Infiltration de la consigne 1 dans les incipits
- 1/3 des textes produits sans TE reprennent l'énoncé complet ou partiel de la consigne ou la reformule

Reprise complète de l'énoncé

L'enfant nommé Harry Crusoé ne se souvenant pas comment était t t'il arrivé là
(Edouard, G1**V1**)

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage.
(Edouard, G1**V2**)

Reprise partielle de l'énoncé

Camille (l'enfant) se retrouve seule sur une île déserte.
(Valentine, G1V1)

Un jeune enfant, à la suite d'un naufrage, se réveille [...]
(Marie-Aude, G1V1)

Hanna se réveilla, après le naufrage de son bateau, et découvrit une île merveilleusement belle.
(Marie-Aude, G1V2)

Reformulation de l'énoncé

Le bateau ~~vient~~ venait de s'échoué.
(Hugo, G1V1)

L'enfant se réveil du naufrage et il remarque qu'il est seule
sur une île.
(Raphaël, G1V1)

Combinaison d'éléments de la consigne avec ceux des textes ressources

À la fin de l'après-midi du 29 septembre 1759, Robinson laisse à York sa femme et ses deux enfants, pour explorer l'Amérique du Sud. Le navire à voile hollandais « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte.

C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de La Virginie.

(Vendredi ou la vie sauvage)

Quand le naufrage a eu lieu, j'étais en train de dormir sur les couchettes du bateau de mon grand père : 'Le Redoutable' [...]

(Coline, G1V2)

Combinaison d'éléments de la consigne avec ceux des textes ressources

À la fin de l'après-midi du 29 septembre 1759, Robinson laisse à York sa femme et ses deux enfants, pour explorer l'Amérique du Sud. Le navire à voile hollandais « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte.

C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de La Virginie.

(Vendredi ou la vie sauvage)

Il était une fois dans un pays qui s'appeler la Virginie 2 couples partie en vacance dans une île nommer la réunion.

(Nélia, G3)

Le rôle de la consigne d'écriture : reprise du discours de l'autre et création

- Infiltration et continuité du TE dans les incipits

« Quant au caractère fictionnel des productions, il est dans ce cas de figure impliqué par la fictionalité du texte de départ comme par 'contamination' »

« Le plus souvent [...] la prise en compte du texte de l'élève est amputée de la stimulation didactiquement féconde et complexe qu'implique le fait de parler à travers le texte et/ou la voix d'un autre. Pourquoi cette forme dialogique est-elle si rarement exploitée ? » (Boré, 2010 : 110).

- Plus de la moitié des textes produits comportent des traces d'emprunts du TE dans leurs incipits
- Reprises linguistiques et sémantiques, stylistiques et reformulations

Stella aboyait, mais comme si elle était loin. Je n'étais pas du tout sur un bateau, j'étais allongé sur le sable. J'étais très faible. Je regardai autour de moi. L'immense mer bleue était aussi vide que le ciel sans nuages. Pas de Peggy Sue. Pas de bateau. Rien. Personne
(Le royaume de Kensuké, M. Morpurgo)

Comme **j'étais encore fatigué** je me suis **allongé** sur le sol et j'ai regardé **le ciel, la forme des nuage** [...]
(Clément, G2V1)

Je sentis le bateau tourner un peu dans le vent, et je compris que je n'aurais pas dû lâcher la barre [...] J'allais couler, couler au fond de la mer et creuser ma tombe au milieu des algues, des ossements de marins et des épaves de navires.

(Le royaume de Kensuké)

Je compris que nous ne pourrions jamais en ressortire [...].

(Mahery, G2V1)

Stella aboyait, mais comme si elle était loin. [...] Pas de Peggy Sue. Pas de bateau. **Rien. Personne.**

(Le royaume de Kensuké, M. Morpurgo)

Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. **J'étais seul sur une île. J'étais seul.**

(excipit - *Le royaume de Kensuké*, M. Morpurgo)

Je m'ennuyais **seul. Personne personne.**

(Jade, G4)

Je restai longtemps là, avec Stella.

(Le royaume de Kensuké, M. Morpurgo)

Je me demandais si j'allais resté longtemps sur l'île [...].

(Inès G., G2V1)

Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul.

(exciptit - *Le royaume de Kensuké*, M. Morpurgo)

Alors je dessida de construire une cabane pour nous abrité moi et Stella.

(Samira, G2V1)

Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul.

(excipt - *Le royaume de Kensuké*, M. Morpurgo)

Telement seule que j'avait l'imprétion que j'etais en enfère.

(Mathis, G4)

- Infiltration et continuité du TE dans les incipits
- Plus de la moitié des textes produits comportent des traces d'emprunts du TE dans leurs incipits
- Reprises linguistiques, sémantiques ou stylistiques et reformulations
- Continuité entre le TE et les incipits

Le rôle de la consigne d'écriture : reprise du discours de l'autre et création

- Consigne d'écriture (consigne 1 + TE) favorise la création
- Infiltration des énoncés dans leur propre récit
- Détermine des contenus et des choix construisant l'univers de référence

Résultats

- La reprise d'un système énonciatif de l'écriture autobiographique
- Le rôle de la consigne d'écriture : reprise du discours de l'autre et création
- **Des emprunts et reformulations**
- La recherche d'effets esthétiques
- La construction d'un univers de référence : le monde insulaire

« **C'est la tâche de production, elle-même liée au choix d'un genre textuel, qui conditionne les unités lexicales dont les élèves ont besoin pour pouvoir écrire : choix adapté au texte à produire. Le choix des unités lexicales à mémoriser ne dépend** donc pas de la fréquence du mot ni de son caractère monosémique ou polysémique ni de sa soi-disant complexité mais bien **de son utilité en regard du type de texte choisi.** » (Joole, 2011)

- Usages créatifs (Cautela et Marin, 2013 : 40)

« Là chacun crée en reprenant-modifiant certains éléments du texte » et cela avec une « compétence textuelle » qui fait que les changements de temps, de lieux, de genre, obéissent à une « logique textuelle inconsciente. » (François, 1990 : 183).

Terminologie

- **Emprunts** : toute opération de réécriture à partir d'un texte déjà-là portant soit sur le contenu diégétique soit concernant les matériaux linguistiques

Terminologie

- **Reformulations** : une « reproduction personnelle » d'un discours-source (Boré, 2000 : 28)
 - Principe d'acquisition de la langue maternelle (Martinot, 2018)
 - Concept de transtextualisation

« Lors de la réécriture de textes narratifs, les possibilités d'emprunt à des textes issus de sources différentes favorisent la stratégie de 'transtextualisation' que nous définissons comme **l'appropriation par les élèves d'éléments phrastiques intégrés dans leurs textes cibles.** » (Marin et Crinon, 2017 : 6)

- Une répétition lacunaire : une question de choix

Néanmoins un matin, allant visiter mes pièges après avoir changé mon système de trappe, j'y trouvai trois chevreaux, un mâle et deux femelles.

(Robinson Crusoé)

Alors j'ai pris les chevreaux et une femelles que j'ai relâché pour qu'ils se reproduisent [...]

(Quentin, G2V2)

- Une répétition partielle : tissage par assemblage

Je marchais comme un habitué à travers les arbres chargés de fruits où l'être le moins énergique pouvait trouver à se nourrir de façon suffisante, sinon satisfaite. Fleurs et fruits poussaient à profusion et voisinaient sur le même arbre partout flottait un parfum de fruit mûr et la forêt résonnait du bourdonnement de milliers d'abeilles affairées à butiner.

(Robinson Crusoé)

Je marchais comme un habitué à travers l'île entre les **fruit**, j'en cueillis entre le **bourdonnement des abeilles** [...]

(Nina, G2V2)

- Une répétition partielle : tissage par réagencement

Je situai ma maison près d'un grand cèdre au centre de l'île. Je creusai d'abord un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc. Sur ces fondements parfaitement secs et perméables, j'élevai des murs en mettant l'un sur l'autre des troncs de palmiers. La toiture se composa d'une vannerie de roseaux, sur laquelle je disposai ensuite des feuilles de figuier-caoutchouc en écailles, comme des ardoises.

(Vendredi ou la vie sauvage)

C'est au moment d'entrée que je decida de faire une **maison**. Je rassembla tout ce qui pouvait me servir : **tron de palmiers, galets, sable, feuilles de figuiers-caoutchou** [...] Je commença par creuser **une fosse rectangulaire** je mis des galets tout au fond et **recouvris** de sable, je fis de même une seconde fois. Je fis les **murs** en trons de palmiers [...]. (Pierre-Yves, G1V2)

- Reformulation ou la fidélité au sens
 - La paraphrase contextualisante ou recontextualisante
 - La reformulation interprétative
 - La paraphrase expansive
 - La relexicalisation

- Paraphrase contextualisante ou recontextualisante

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. J'avais entendu parler en classe des méthodes en usage chez les primitifs, mais ne m'y étais moi-même jamais essayé.

(L'île d'Abel)

Au bout d'un moi l'hiver surgit et Michael se rapela de son cours d'histoire sur les hommes de la préhistoire pour faire du feu pour se réchauffer et pour faire cuire des aliments.

(Victor G2V2)

- Paraphrase contextualisante ou recontextualisante

Néanmoins un matin, allant visiter mes pièges après avoir changé mon système de trappe, j'y trouvai trois chevreaux, un mâle et deux femelles.
(Vendredi ou la vie sauvage)

[...] il fabriqua une canne à pêche et *des pièges pour mettre dans l'eau* et il pêcha : des huitres des écrevisses et du poisson.
(Pauline, G1V2)

- Reformulation interprétative

Je me trouvais bientôt en pleine jungle.
(Sa Majesté des Mouches)

Dans la jungle il y avait peut-être des serpents venimeux, des tigres, des lions, mais aussi pleins de merveille si je sortais de cette jungle par exemple des éléphants, la vallée de Tembo. (J'avais lu ça dans un livre) Oui elle était magnifique cet vallée.
(Thaïs G2V2)

- Paraphrase expansive

il m'arriva de trouver [...] un petit sac qui avait été empli de grains pour la nourriture de la volaille à bord du vaisseau.

(Vendredi ou la vie sauvage)

Il y trouve un sac rempli de graines de maïs, un peu de clous, un marteau et une poule enfermée dans une cage.

(Raphaël G1V2)

- Relexicalisation (Vénérian-Guénez, 2012)

Je situai ma maison près d'un grand cèdre au centre de l'île.
(Vendredi ou la vie sauvage)

Je me trouvais déjà sur l'île depuis longtemps mais je n'avais jamais remarqué cette petite *maisonette-cabane*, au sud de l'île. Peut-être cela voulait-il dire qu'il y avait quelqu'un sur l'île !
(Judith, G1V2)

Résultats

- La reprise d'un système énonciatif de l'écriture autobiographique
- Le rôle de la consigne d'écriture : reprise du discours de l'autre et création
- Des emprunts et reformulations
- **La recherche d'effets esthétiques**
- La construction d'un univers de référence : le monde insulaire

La recherche d'effets esthétiques

- Cadre d'analyse :
 - Des manifestations d'intention artistique (Genette, 1997)
 - Une posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005)

=> des traces ténues de littérarité dans les textes des élèves

- Traits syntaxiques

Sur une île déserte sans être humain.
(Incipit) (Enzo, G2V1)

[...] tout était fleuri rien de fané [...]
(Déborah, G2V2)

- Traits sémantiques et informationnels : effets d'insistance

J'allais couler, couler au fond de la mer [...]

(Le royaume de Kensuké)

[...] il tourna, tourna jusqu'à ce qu'il y u un feu.

(Nasrine, G1V1)

- Traits sémantiques et informationnels : rapprochements inattendus (Berthou et al., 2009)

Après des heures de recherches d'arbres sans aller dans cette forêt, j'en vis des milliards, au moins, des milliards. C'était un passage succulent pour les yeux. Ils y avait des très beau arbres, une rivière, un pont au-dessus de la rivière, des champs de fleurs, et des animaux, et...c'est décidé, je m'installerais ici. C'est tellement...beau.

(Inès M. G2V2)

- Traits stylistiques

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. [...] Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire. (L'île d'Abel)

Le lendemain je senti une chaleur je me revaillas et je vis mon feu qui brulait de toutes ces forces comme si il pensait que c'était maintenant que j'avais froid. (Mahery G2V2)

Résultats

- La reprise d'un système énonciatif de l'écriture autobiographique
- Le rôle de la consigne d'écriture : reprise du discours de l'autre et création
- Des emprunts et reformulations
- La recherche d'effets esthétiques
- La construction d'un univers de référence : le monde insulaire

La construction d'un univers de référence : le monde insulaire

- Descriptions rares dans les écrits scolaires (Tauveron, 1995)
- Les énoncés descriptifs lus sont moins bien rappelés (Denhière et Legros, 1986)
- Cadre d'analyse :
 - L'effet de réel (Barthes, 1968 ; Adam et Petitjean, 1989)
 - La séquence descriptive (Adam, 1987 ; Adam et Petitjean, 1989 ; Barthes, 1984)

- **La procédure de description-promenade**

M'étant avancé un peu plus, je trouvais différents fruits, particulièrement des **melons** en abondance sur le sol, et des **raisins** sur les arbres où les vignes s'étaient entrelacées ; les grappes étaient justes dans leur primeur, bien fournies et bien mûres. (Robinson Crusoé)

Je suis donc allé me promener dans la forêt pour trouver de la nourriture. Je me promenai et j'ai vu un arbre, au pied de cet arbre il y avait des **melon** et du **raisins**. Je les pris, puis les mis dans mon sac. (Laetitia, G2V2)

- **La procédure de description-promenade**

Allant tout droit au nord, je trouvai un pays découvert. Toute cette contrée paraissait si tempérée, si verte, **si fleurie**, qu'on l'aurait prise pour un jardin artificiel. J'y vis une grande quantité de cacaoyers, d'orangers, de limoniers et de citronniers, tous sauvages, portant peu de fruits. Cependant les cédrats verts que je cueillis étaient non seulement fort agréables à manger, mais très sains ; et, dans la suite, **j'en mêlai le jus** avec de l'eau, ce qui la rendit salubre, très froide et très rafraîchissante. (Robinson Crusoé)

Hanna se réveilla, après le naufrage de son bateau, et découvrit une île merveilleusement belle. Elle était **peuplé de fleurs** de toutes les couleurs. Elle était aussi pleine ### d'arbres # comportant des **fruits bien juteux**. La petite fille commença à explorer l'île et y trouva aussi plein de sources. Elle décida de s'arrêter et de se trouver un abri. Elle n'u tôt fait de trouver une grotte grande et chaleureuse. (Marie-Aude, G1V2)

- **La description procédurale**

Je résolus d'essayer de la prendre au moyen d'une trappe. Je creusai donc dans la terre plusieurs fosses dans les endroits où elles avaient coutume de paître, et sur ces fosses je plaçai des claies de ma façon. J'y semai des épis d'orge [...] un matin, allant visiter mes pièges après avoir changé mon système de trappe, j'y trouvai trois chevreaux, un mâle et deux femelles. (Robinson Crusoé)

J'avais faim et marre de manger des fruit, puis je me souvin d'avoir vu des chèvres et des fruits + des lianes. Je fit un piège, avec un fruit posé dessus espérant que les chèvrement tomberont dedant. Le lendemain j'alla voir le piège, j'y trouva un mâle, deux femelles, trois chevreau, mais j'eu pitié alors je les libéra. (Nina, G2V2)

Basile G1V1	V2	Texte littéraire
<p>Il était 6h30 et Clement n'avait toujours pas trouvé d'abri. Il fabriqua de ses propre main une <u>cabane</u> dans les arbres avec <u>des feuilles de palmiers</u>, des lianes et des branches de bois morts.</p> <p>Il pris des fougères, beaucoup de fougères pour <u>faire un matelas</u> confortable et se coucha, il avait froid mais Clement s'endormi aussitôt.</p>	<p>il était tard, il décida de se coucher dans <u>une grotte</u> qu'il venait d'apercevoir. Le lendemain matin, <u>il construit sa maison</u>, les murs, le toit et le sol était fait avec des bambous recouvert <u>de feuilles de figuier</u>.</p> <p>[...] De retour a la cabane, <u>il creusa un fossé en forme de rectangle</u>, <u>pour son lit</u>, il fit un <u>lit de galets</u> recouvert de <u>sable blanc</u>, puis de <u>dallage de pierre plage</u>, il mit <u>des peaux de biques et des nattes de jonc</u>.</p>	<p>[...] un projet que j'avais depuis longtemps : <u>me construire une vraie maison</u>, et ne plus continuer à dormir dans un coin de la <u>grotte</u> ou au pied d'un arbre. [...] La toiture se composa d'une vannerie de roseaux, sur laquelle je disposai ensuite <u>des feuilles de figuier-caoutchouc</u> en écailles, comme des ardoises. [...] Je <u>creusai</u> d'abord un <u>fossé rectangulaire</u> que je meublai d'un <u>lit de galets</u> recouverts eux-mêmes d'une couche de <u>sable blanc</u>. [...] Un <u>dallage de pierres plates</u> et irrégulières, assemblées comme les pièces d'un puzzle, recouvrit le sol sablonneux. <u>Des peaux de biques et des nattes de jonc</u> [...] créèrent une atmosphère confortable et intime que je n'avais plus connue depuis longtemps. (Robinson Crusoé)</p>

Quels intérêts et risques à faire écrire à partir de l'Autre ?

- **Changer son regard sur l'écriture**

- Un processus de création qui autorise à s'appropriier les idées et les mots de l'autre
- Un processus récursif et non linéaire : des idées aux mots et des mots à l'idée
- Un processus d'élaboration qui oblige à fractionner ses tâches : aller-retour entre le lire et l'écrire, entre le lire du texte source et le lire du texte produit

« L'apprenant ne réinvente pas l'objet (le savoir), mais il doit réinventer ce qu'il est seul à pouvoir faire : sa relation à l'objet » (Chabanne et Dunas, 1999, le *Français aujourd'hui* consacré aux « écritures créatives »)

Quels intérêts et risques à faire écrire à partir de l'Autre ?

- **Écrire sous contraintes en conservant sa liberté**

- Une contrainte qui contient ce qu'on a à dire, qui le révèle sans l'écraser
- Une contrainte qui n'est pas d'apparence compliquée et rebutante
- Une contrainte autogérée ou une offre qui correspond aux besoins de l'élève et conforme au mouvement de son écriture

« Il ne s'agit plus de dresser, d'entraîner et de formater des esprits à diverses normes, mais de les aider à penser, à se penser, à inventer » (Bucheton, 2014 : 11)

Quels intérêts et risques à faire écrire à partir de l'Autre ?

- **La question de l'originalité**

« La créativité enfantine se situe sans doute dans ces déplacements. **Même en imitant**, l'enfant ne peut ne rien changer et **il fait forcément autre chose** que répéter le supposé modèle. (François, 2006 : 29)

« Il ne nous semble [...] pas pertinent de mettre au premier plan chez les novices des objectifs d'originalité et de créativité. C'est plutôt à développer une **écriture « personnelle »** que peut viser la didactique de la production écrite : une écriture loin de toute imitation ou reprise mécanique de règles et de consignes, mais **qui met les connaissances acquises** (et assises sur des stéréotypes, aussi bien de traits formels que de contenus thématiques) **au service d'intentions d'auteur** assumées. La maîtrise des stéréotypes des **genres** constitue ainsi un socle qui, s'il est installé à l'école primaire, permettra éventuellement ensuite de jouer avec les stéréotypes. » (Marin et Crinon 2014 : 39-56)

« une **conception modeste et réaliste de l'originalité** dans la conquête du savoir écrire » qui s'appuie sur « l'ouverture d'esprit, la finesse et la curiosité [du maître] envers la réalité multiforme des œuvres des écrivains et des élèves. » (Touveron, 1996 : 208)

Pistes didactiques

- Une entrée de l'écriture par le genre préconisée par les programmes et qui se construit grâce aux procédés de reformulations et de transtextualisation

Pistes didactiques

- Une entrée de l'écriture par le genre préconisée par les programmes et qui se construit grâce aux procédés de reformulations et de transtextualisation
- Le rôle de la consigne d'écriture : « opérateur fictionnel » qui détermine le texte à venir

Pistes didactiques

- Une entrée de l'écriture par le genre préconisée par les programmes et qui se construit grâce aux procédés de reformulations et de transtextualisation
- Le rôle de la consigne d'écriture : « opérateur fictionnel » qui détermine le texte à venir
- **TE et suite de texte : variables didactiques et différenciation**

Pistes didactiques

- Une entrée de l'écriture par le genre préconisée par les programmes et qui se construit grâce aux procédés de reformulations et de transtextualisation
- Le rôle de la consigne d'écriture : « opérateur fictionnel » qui détermine le texte à venir
- TE et suite de texte : variables didactiques et différenciation
- Réécriture et nouvelle écriture : le choix d'une nouvelle page

Raphaël (G2V1)	Raphaël (G2V2)
<p>Il y trouve un couteau, un fusil, des recharges, un marteau et des clous [...]</p>	<p>Il y trouve un sac rempli de graines de maïs, un peu de clous, un marteau et une poule enfermée dans une cage.</p>
<p><i>Robinson Crusoé, D. Defoe</i></p>	
<p>[...] il m'arriva de trouver, en visitant mes bagages, un petit sac qui avait été empli de grains pour la nourriture [...]</p>	

Pistes didactiques

- Un choix réfléchi des textes littéraires pour cibler les apprentissages

Par exemple :

- les procédures de description
- l'énonciation en « je » induite par le texte autobiographique
- les champs sémantiques

Pistes didactiques

- Un dispositif didactique répondant à la diversité des élèves
 - Faut-il toujours étudier les caractéristiques du genre avant l'écriture ?

- Faut-il toujours vérifier la compréhension des textes avant l'écriture ?

« les textes ressources n'ont pas toujours besoin d'être compris pour être utilisés de manière pertinente. Il arrive qu'un faux sens soit heureux, qu'il soit compatible avec l'emprunt pertinent d'une expression ou d'une réplique de dialogue, mise en cohérence avec le texte en cours de production. » (Crinon, 2006b : 69)

Pistes didactiques

- Transposition à d'autres genres : *fantasy*
 - Transposition à d'autres publics
fanfiction et écritures numériques
- « Les Fanfictions, nouveau lieu d'expression de soi pour la jeunesse ? » (Francois, 2007/4)
- « Quand les enseignants se risquent à la culture numérique : quel enseignement de l'écriture littéraire ? (Petitjean et Brunel, 2018)



« J'écris parce que j'ai lu » (Barthes, 2003)

« C'est une grande naïveté que de croire qu'on peut faire autre chose qu'inventer ; mais c'est une immense présomption que de croire qu'on est capable d'inventer ce qu'on raconte [...] : l'écriture, la parole ne sont que des agencements singuliers d'éléments empruntés. Et cela est vrai aussi pour la parole du jeune enfant qui entre dans le langage en répétant les premiers mots entendus, que pour la parole de l'écrivain qui s'est nourri de ses lectures» (Plane, 2006 : 13-14)

JE CROIS QUE
CELA VA
ENFIN FINIR

