

Preprint : colloque international *Narrations auctoriales dans l'espace public. Comment repenser et raconter l'auteur ?* (16-17 mai 2019, Metz)

**Aurore Promonet**

Centre de recherche sur les médiations

Université de Lorraine

57000

[aurore.promonet-therese@univ-lorraine.fr](mailto:aurore.promonet-therese@univ-lorraine.fr)

## **Les auteurs à l'école**

### **Étude de formes d'auctorialité apprenante**

**Résumé.** — Dans les récents programmes scolaires (2015, 2018, 2019) pour l'enseignement du français, de l'école élémentaire aux lycées, le mot *auteur* désigne « les écrivains », « les artistes », les « grands auteurs » mais aussi l'élève. Comment une telle figure auctoriale se caractérise-t-elle ? Quel est son intérêt ? L'examen des discours didactiques met en lumière un renouvellement des pratiques scripturales scolaires favorisant l'émergence de cette figure. Les notions de sujet-scripteur (Reuter et Delcambre, 2002 ; Bishop, 2007 et Delcambe, 2007), d'ethos discursif (Amossy, 2002 ; Maingueneau, 2009 ; Bucheton et Soulé, 2009) et d'auteur (Fraenkel, 2002 ; Maingueneau, 2009) donnent sens à cette désignation de l'élève comme auteur dans des écrits d'apprentissage. Nous analysons des manifestations d'auctorialité dans des traces écrites scolaires recueillies dans divers cadres disciplinaires.

**Mots clés.** — auteur, auctorialité, écriture scolaire, didactique, trace écrite

**Title.** — **Authors at school. Study of forms of learning auctoriality**

**Abstract.** — In recent school curricula (2015, 2018, 2019) for the teaching of French, from elementary school to high schools, the word author refers to "writers", "artists", "great authors" but also to the student. How is such an auctorial figure characterized? What is its interest? The examination of didactic discourse highlights a renewal of school scriptural

practices that favours the emergence of this figure. The notions of subject-scriptor (Reuter and Delcambre, 2002; Bishop, 2007 and Delcambre, 2007), discursive ethos (Amossy, 2002; Maingueneau, 2009; Bucheton and Soulé, 2009) and author (Fraenkel, 2002; Maingueneau, 2009) give meaning to this designation of the student as author in learning materials. We analyze signs of auctoriality in school written traces collected in various academic disciplines.

**Keywords.** — author, auctoriality, school writing, didactic, written trace

Comment pense-t-on l'auteur à l'école ? Nous proposons d'aborder cette question sous l'angle des pratiques scolaires, dans une perspective didactique. Notre étude prend appui sur un corpus composé de textes institutionnels et de textes d'élèves produits en classe.

Dans les programmes scolaires les plus récents (prescriptions publiées en 2015, 2018, 2019) pour l'enseignement du français, de l'école élémentaire au lycée (M.E.N., 2015, 2018, 2019), le mot *auteur* désigne « les écrivains », « les artistes », les « grands auteurs » mais il peut aussi évoquer l'élève. Nous souhaitons comprendre dans quelle mesure l'élève peut être considéré comme auteur des écrits qu'il consigne dans ses cahiers, carnets, classeurs.

Dans l'ensemble des discours didactiques, les activités littéraires de l'élève se partagent entre réception et production et mettent en lumière l'élève lecteur, plutôt que le scripteur. Le rapport de l'élève au texte écrit est le plus souvent envisagé dans une articulation lecture-écriture-lecture en mobilisant la littérature comme modèle normatif (Petitjean, 2014). Cependant, l'élève scripteur gagne du terrain au fil des générations de programmes scolaires, sous l'influence des avancées de la recherche dans le domaine de l'écriture et de la didactique de l'écriture.

Nous proposons dans une première section d'analyser l'évolution de la figure de l'élève scripteur, dans les prescriptions institutionnelles, où, depuis 2015, semble émerger une figure auctoriale de l'élève. Puis, nous confronterons le concept de sujet-scripteur (Reuter et Delcambre, 2002 ; Bishop, 2007 et Delcambre, 2007<sup>1</sup>) au concept d'auteur afin de repérer dans quelle mesure l'élève peut s'avérer auteur de ses écrits scolaires. Enfin, nous analyserons des traces écrites scolaires mises en œuvre au service des apprentissages disciplinaires des élèves, pour tenter d'y déceler des manifestations d'auctorialité.

---

<sup>1</sup> *Le Français aujourd'hui*, N° 157, 2007 : « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux ? »)

## L'enseignement-apprentissage de l'écriture scolaire de l'école aux lycées

Dans ses travaux, Marie-France Bishop met en évidence les modèles de l'écriture scolaire, à partir de l'analyse des programmes scolaires pour l'école primaire de 1882 à 2018 (Bishop, 2007, 2018a, 2018b). Synthétisant l'évolution des programmes scolaires successifs (2018a : 27), elle montre comment les modèles prescrits (« rédaction », « texte libre », « écriture renouvelée », « production de texte ») ont successivement focalisé l'attention, sur le savoir, sur le savoir et l'enfant puis sur l'élève apprenant. Elle conclut, en ce début du XXIème siècle : « Certaines recherches suggèrent qu'un nouveau modèle pourrait désormais se dessiner autour de l'accompagnement par l'enseignant et de l'intérêt des écrits intermédiaires. » (Bishop, 2018a : 28). Ainsi montre-t-elle que se dessine un mouvement didactique vers une prise en compte accrue de l'élève comme sujet puis une centration non seulement sur l'élève apprenant mais encore sur ses processus d'apprentissage. À l'appui de cette hypothèse, elle évoque l'influence des études de l'écriture des élèves dans et hors de l'école, citant notamment Reuter (1996), Barré-de-Miniac (2000), Penloup (1999) et Bucheton (2014) pour ses travaux sur l'écriture et son enseignement, conjugués à l'étude des gestes didactiques de l'enseignant, pensés dans une dynamique d'ajustement aux processus d'écriture des élèves.

Les effets de ces recherches se concrétisent avec l'apparition de l'expression « posture d'auteur » relevée dans des prescriptions récentes :

« Au cycle 3, les élèves affirment leur *posture d'auteur*<sup>2</sup> et sont amenés à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture. 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 le produit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé. À cette fin sont mis en place brouillons, écrits de travail,

---

<sup>2</sup> Les termes « posture d'auteur » ne sont pas soulignés dans le texte d'origine.

versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus. Chaque élève peut ainsi devenir progressivement un acteur conscient et autonome de ses productions » (M.E.N., novembre 2015 : 111).

La posture critique et active visée ici fait écho à « l'épaississement du texte par la réécriture » cher à D. Bucheton (1996, 2014). Un double développement est attendu : un texte étoffé et un sujet apprenant enrichi, grâce à un étayage ajusté. La notion de processus induit une inscription longue de l'activité d'écriture dans le temps (« versions successives », « étapes », « progressivement ») et des mouvements de retours réflexifs sur les productions (« réfléchir sur leur intention et les différentes stratégies d'écriture », « réécriture », « révision »).

On retrouve cette incitation du jeune scripteur à construire une posture auctoriale dans les documents d'accompagnement spécifiquement consacrés à l'enseignement de l'écriture<sup>3</sup> :

« Pour pouvoir revenir sur son texte et le réécrire, il faut être capable de réfléchir sur ses écrits, de les mettre à distance, de les comparer avec d'autres, d'avoir un regard critique, *un véritable regard d'auteur*<sup>4</sup> conscient des effets produits, des échecs ou des réussites de son travail » (p. 3).

Dans ces prescriptions, l'approche dynamique de l'écriture est très présente, y compris dans une perspective non littéraire. Le retour réflexif sur le texte en production s'oriente dans une logique de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004). À propos de l'écrit « pour apprendre », on lit : « Les écrits de travail ne sont pas explicitement dédiés à l'apprentissage de l'écriture. Ils servent à l'appropriation d'une connaissance par essais successifs » (p. 15).

---

<sup>3</sup> Adresse précise pour accéder à ce document : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1\\_RA\\_C3\\_Francais\\_Ecriture\\_Quelques\\_principes\\_591066.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1_RA_C3_Francais_Ecriture_Quelques_principes_591066.pdf), page 2

<sup>4</sup> Les termes « regard d'auteur » ne sont pas soulignés dans le texte d'origine.

Quant à l'écrit réflexif, il vise « [le développement et l'organisation] de sa pensée sous des formes diverses : textes rédigés, schémas, etc. » (p. 15).

Ces lignes fournissent une définition institutionnelle de l'élève-auteur : auteur de ses écrits, il apprend la révision (relecture critique et réécriture) et travaille la maîtrise des normes de l'écrit en situation de production. En outre cette définition s'inscrit dans une perspective pragmatique, voire dialogique, dans la mesure où les stratégies d'écriture jugées efficaces sont pensées dans l'échange avec les pairs et étayées par l'enseignant, garant de la qualité des productions.

Quant aux écrivains, artistes et grands auteurs, ils viennent en appui au développement de cette posture auctoriale de l'élève, dès le cycle 3 : « la confrontation entre les écrits de la classe, entre les productions d'élèves et les textes d'auteurs permet peu à peu à chaque élève de prendre du recul par rapport à ses propres textes, c'est-à-dire d'endosser la responsabilité de ses écrits et d'en mesurer les effets » (M.E.N., 2016b, p. 1).

La posture auctoriale de l'élève est davantage nuancée pour les lycées (M.E.N., 2019a) : le discours y est moins focalisé sur le sujet apprenant que sur le processus d'écriture et ses effets sur les apprentissages attendus. Les modèles d'écriture prescrits se partagent entre formalisation d'écrits académiques et production de textes relevant d'une écriture d'apprentissage. Au lycée professionnel, l'entraînement à la réécriture est explicitement valorisé : « Le recours à la prise de notes [...], au brouillon, à toutes les activités de réécriture d'un texte long, d'un paragraphe, d'une phrase, ou à la tenue d'un journal doit être régulier pour favoriser (les) apprentissages (de lecture et d'écriture) » (M.E.N., 2019b).

Au lycée général et technologique (M.E.N., 2019a, 2019b), l'écriture d'apprentissage se matérialise en écrits dits d'appropriation : « restitution des impressions de lecture [...] ; jugement personnel sur un texte ou une œuvre ; écriture d'invention [...] ; écriture d'intervention [...], etc. »

Les écrits listés donnent aux élèves l'occasion de se positionner comme énonciateurs affirmés. De tels exercices ne placent pas les élèves dans une posture d'auteurs autorisés mais les placent en pratique étayée d'écriture ; ils sont par exemple invités à intervenir dans le texte d'un auteur littéraire pour en modifier un paramètre et cela revient à épouser une posture de proximité avec l'auteur, à percevoir les subtilités caractéristiques de l'activité rédactionnelle. L'écriture d'intervention forment potentiellement les élèves au retour sur un texte, les placent en situation d'autonymie (Authier-Revuz, Doury, Reboul-Touré, 2003 ; Leblay, 2007), concept mis en évidence dans l'observation de l'écriture des manuscrits d'auteurs mais aussi dans des écrits d'élèves (Doquet, 2011). Le but est de leur apprendre à adopter une posture de lecteurs critiques de leurs propres écrits pour y apporter des modifications, comme le font les « grands auteurs », d'après l'analyse de leurs manuscrits.

Est prescrite une écriture consistant à intervenir subjectivement sur la matérialité d'une œuvre (invention, intervention), à construire une reformulation critique (intention de mise en scène, synopsis) ou bien à engager son discours dans une discussion par l'intermédiaire de son écrit (restitution d'impression, association justifiée, essai). Invité à s'impliquer dans un écrit formellement contraint, l'élève est amené à développer son image de scripteur<sup>5</sup>. Une telle place donnée à l'élève produit incontestablement un renouvellement dans les pratiques d'écriture scolaire.

---

<sup>5</sup> Pratiques, n° 113-114, 2002, Images du scripteur et rapport à l'écriture.

## Vers de nouveaux modèles d'écriture

Dans les textes institutionnels, de l'école aux lycées, deux pratiques d'écriture sont mises en avant : l'écriture pour apprendre et pour réfléchir et l'écriture créative. Sont donc produits des écrits intermédiaires et des écrits finalisés mais on assiste à une centration institutionnelle à la fois sur les processus d'apprentissage et les processus d'écriture et sur leurs effets réciproques.

Nous constatons que la littérature institutionnelle évoque cet *acteur réflexif* comme *auteur* tandis que la littérature scientifique a longtemps préféré le désigner comme *scripteur* :

« (la) notion de sujet scripteur est souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa « parole ». Elle est aussi articulée à la théorisation d'un sujet clivé et d'une langue non instrumentalisée : reconnaissance d'un travail de l'inconscient dans le langage et d'un sujet qui se crée dans le langage, qui, comme sujet, est à la fois acteur et agi, produisant de l'écriture et en même temps produit par elle. » (Delcambre, 2007 : 33).

En 2014, D. Bucheton, en soulignant le contexte social dans lequel s'institue l'écriture scolaire, établit un lien entre l'image d'auteur et l'écriture scolaire, avec la formule : « l'homme de demain sera auteur » (Bucheton, 2014 : 6). Ce sous-titre employé dans son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture scolaire* interpelle le lecteur sur les effets du développement social fulgurant des usages d'une écriture numérique conduisant à une pratique massive d'écriture publique. L'élève, pour se préparer à son destin de citoyen numérique, doit maîtriser non seulement les normes linguistiques classiques mais aussi les codes nouveaux de la communication écrite, tant comme producteur que comme récepteur. Le



travail de son image scripturale voire auctoriale, sachant prendre en compte son lectorat, s'avère nécessaire à son autonomie et à l'exercice de sa responsabilité de citoyen.

Les prescriptions actuelles vont dans ce sens d'une construction citoyenne et auctoriale de l'élève, entremêlant apprentissage et écriture. Elles relient la construction d'une posture scripturale au but de développer le texte et l'élève, de construire l'un par l'autre. Il est question de former « un *acteur* conscient et autonome de ses productions » (M.E.N., 2015) et de doter le sujet apprenant d'un « véritable *regard d'auteur* conscient des effets produits des échecs et des réussites de son travail » (M.E.N., 2016b : 2).

L'élève est en outre invité dans les programmes scolaires à se positionner à l'écrit sur ses activités d'apprentissage. L'ethos discursif de l'élève (Amossy, 2002 ; Maingueneau, 2009 ; Bucheton et Soulé, 2009) y est valorisé, y compris hors du littéraire. Le développement de son image scripturale (Reuter, 2000 ; Pratiques, n° 113-114, 2002) y est attendu pour lui permettre de s'instituer en sujet didactique (Delcambre, 2007 ; Reuter, 2013).

Si elle désigne l'élève comme auteur, la littérature institutionnelle préconise des occasions de travailler l'écriture que M.-F. Bishop (2007) associe au concept de sujet-scripteur<sup>6</sup>, dont elle indique qu'il « met en avant trois des fonctions de l'écriture, qui peut être expressive, cognitive et réflexive » (Bishop, 2007 : 28). Les termes d'auteur et de scripteur tels qu'utilisés dans le champ des sciences et dans le champ des prescriptions ont à être détournés pour donner sens à l'évolution actuelle de l'écriture scolaire.

Dans l'immédiat, nos observations permettent d'affirmer que, de l'école au lycée, l'institution scolaire propose aux élèves formes diversifiées d'écriture apprenante. Une première forme

---

<sup>6</sup> Pratiques, n° 113-114, 2002, Images du scripteur et rapport à l'écriture.  
Le Français aujourd'hui, n° 157, Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?

académique se matérialise en écrits aboutis tels que dissertation, commentaire, résumé, essai. Elle côtoie une écriture d'apprentissages littéraires, consistant à lire pour mieux écrire et à écrire pour mieux lire, restituant des lectures de manière variée : note d'intention, écrits d'intervention, journaux de lecture, carnets de lecture. Elle tient compte de sa dynamique rédactionnelle et institue par là le sujet et son écriture. Une troisième forme d'écriture apprenante trouve sa place dans une écriture d'apprentissage hors littérature, attestant d'expériences d'appropriation et de leurs effets : écrits provisoires, restituant des phases d'apprentissage, écrits consignés dans des journaux d'apprentissage ou des carnets d'expérience. Dans cette troisième catégorie, la dimension métadiscursive l'emporte sur les aspects formels et l'attention institutionnelle se concentre sur le sujet, son écriture et son apprentissage disciplinaire. Nous proposons de nous attacher à ces deux dernières formes pour étudier des écrits qui nous semblent caractériser un renouvellement des prescriptions et des pratiques en écriture scolaire, par une attention accrue au sujet apprenant.

### **Sujet-scripteur, sujet-didactique et degrés d'auctorialité de l'élève**

Peut-on dire que l'on assiste à l'émergence de la figure de l'élève auteur ? Dans quelle mesure l'élève peut-il être qualifié d'auteur ? Pour tenter de répondre à cette question, nous devons d'abord définir la notion d'auteur. Ensuite, nous rechercherons des traces d'auctorialité dans des écrits d'apprentissage réalisés en classe.

L'auteur est défini dans le Trésor de la langue française comme celui qui initie, invente, crée une chose, un acte ou une œuvre dont il est responsable. Une telle définition interdit de penser l'élève comme auteur dès lors qu'il écrit en réponse à une consigne et que c'est à l'enseignant

que revient la responsabilité de la qualité de l'écrit finalement produit et consigné dans les cahiers ou copies.

Dans le Dictionnaire d'analyse du discours, B. Fraenkel (2002) définit l'auteur comme répondant des écrits qu'il signe et dont il revendique la propriété. Cette revendication, faisant autorité, hisse l'écrit au rang d'œuvre en particulier dans le champ littéraire. La notion plus complexe d'auteur non littéraire oblige à distinguer, notamment dans le monde du travail, le sujet rédacteur et le sujet responsable de l'écrit produit. Dans le discours scolaire, ces deux auteurs contribuent à l'élaboration des écrits : l'enseignant donne une consigne de travail à l'élève qui met en application l'activité prescrite en réponse à cette demande. Dans des situations d'écriture-réécriture progressive telles qu'elles sont prescrites, l'élève est invité à adopter une attitude responsive active (Bakhtine, 1979 : 274) par rapport aux attentes exprimées par l'enseignant et par ses pairs ; dans ces conditions, élèves et enseignants ne sont pas co-auteurs mais ils travaillent en coénonciateurs, à ceci près qu'une asymétrie distingue la relation enseignant/enseigné. L'écrit scolaire est donc le fruit d'une coénonciation de l'élève scripteur-apprenant et de l'enseignant prescripteur et garant de l'écrit produit, tant sur les plans linguistique, textuel et esthétique que sur le plan didactique.

Maingueneau propose de définir l'auteur non littéraire, au moyen de trois caractéristiques : « auteur-répondant », il est responsable de son texte ; « auteur-acteur », il compte son écriture parmi ses activités principales sans en faire son métier et « auteur-auctor », il est reconnu comme auteur, il jouit d'une image d'auteur (Maingueneau, 2009 : 5).

D'emblée, ces définitions nous interdisent d'accorder à l'élève une auctorialité pleine et entière. En revanche, il nous semble intéressant d'examiner l'auctorialité partagée qui caractérise manifestement tout écrit scolaire produit sous la responsabilité enseignante.

L'enseignant exerçant la fonction de répondant, l'activité scripturale de l'élève peut relever d'une forme d'auctorialité ou de présence à son texte, comme trace de son éthos apprenant. L'examen de ces modalités auctoriales vise à donner sens à l'expression institutionnelle « posture d'auteur », relevée dans les programmes et documents d'accompagnement. Cela semble possible à partir des écrits d'appropriation qu'il produit en classe.

Par ailleurs, Maingueneau (2009 : 7) distingue des degrés d'auctorialité : il distingue une auctorialité ponctuelle (reconnue dans un cadre restreint, interne à un groupe), une auctorialité potentielle (potentiellement attribuée au producteur du texte par un tiers qui en rassemble les productions) et enfin une « auctorité » à plus ou moins fort coefficient, pouvant aller jusqu'au statut d'auteur majeur (dont on publie jusqu'aux productions non destinées initialement à la publication).

À l'école, l'auctorité est détenue exclusivement par les grands auteurs (modèles de référence) et placée sous l'autorité didactique de l'enseignant. Il reste à déterminer le coefficient d'auctorialité que peut utilement atteindre l'élève pour se construire comme sujet apprenant.

### **Traces écrites d'apprentissages scolaires et degrés d'auctorialité**

Nous allons d'abord examiner des écrits d'appropriation produits dans le cadre de la lecture-écriture littéraire puis nous traiterons des écrits d'appropriation produits dans d'autres contextes disciplinaires.

Les processus de génération des textes réclament une attention particulière pour rendre manifestes des traces de coénonciation et des degrés d'auctorialité. Dans les analyses qui

suivent, l'identification de cette auctorialité apprenante tient compte des contextes de production écrite (niveau de classe, discipline, type d'activité et gestes professionnels enseignants). L'étude des données prend appui sur des indices précis de processus d'apprentissage, de textualisation, d'ajustement discursif. Ces éléments peuvent révéler le degré d'entrée dans le discours didactique et de contribution à la construction du savoir dans la classe. Ils se matérialisent dans le respect de normes linguistiques spécifiques au contexte de production, dans la maîtrise des usages lexicaux et dans les orientations pragmatiques de l'écrit.

### **Découverte, définition et production de calligrammes, en classe de cours moyen (dernières années de l'école élémentaire – 8-10 ans).**

L'écriture étudiée ici est produite en séance où s'articulent lecture littéraire et écrite d'invention à partir de calligrammes d'Apollinaire<sup>7</sup>. L'objectif de la séance est de découvrir ce genre poétique particulier :

« Objectif(s) :

- découvrir ce que sont des calligrammes.
- connaître les caractéristiques d'un calligramme.
- écrire son propre calligramme »

(transcription d'un extrait de la fiche de préparation)

L'enseignant ouvre la séance sur une observation des calligrammes. Il invite ses élèves à les transcrire selon une mise en page linéarisée et à comparer les deux versions obtenues. À partir de leurs constats, ils énumèrent les spécificités du calligramme et en déduisent une définition. Ce travail est réalisé individuellement à l'écrit puis discuté et rédigé collectivement.

---

<sup>7</sup> Guillaume Apollinaire, Calligrammes, « Ondes », « Paysage » (p. 27), « Cœur, couronne et miroir » (p. 58), Gallimard, réédition de 1990

En dernière étape, fort des connaissances ainsi construites, chaque élève crée son propre calligramme. Ce travail d'invention littéraire est guidé par l'enseignant qui accompagne le collectif en jalonnant les étapes rédactionnelles : choix d'un thème (la mer, le football, par exemple), dessin schématique représentatif (un requin, un ballon de football, pour les exemples fournis), conception d'un court texte illustrant cette thématique pour sa mise en espace.

Le processus rédactionnel mis en œuvre se caractérise par sa composition énonciative, alliant contributions individuelles et négociations collectives arbitrées par l'enseignant selon des critères linguistiques et didactiques. L'enseignant note au tableau les propositions orales des élèves qu'il a retenues comme pertinentes. À partir de trois éléments (« poème court », « les mots sont coupés bizarrement », « les mots forment des dessins »), on obtient : « Le calligramme est un poème qui fait une forme en rapport avec le sujet du poème. »

Cette définition archivée dans les cahiers constitue une forme cristallisée, négociée, entre la version savante du dictionnaire dont l'enseignant dispose dans ses documents de préparation et les propositions de ses jeunes élèves. Cet épisode dialogué contribue à instituer le savoir mais aussi la parole de l'élève. Interrogé après la séance sur ses intentions, l'enseignant commente : « Je les écoute. [...]. C'est pour qu'en fait ils soient acteurs de la tâche d'écrit, enfin qu'ils soient un peu acteurs de leurs apprentissages, quelque part ».

Le travail rédactionnel s'élabore donc en coénonciation. L'enseignant veille à conserver un texte qui fonctionne comme une référence didactique, elle-même référée au programme scolaire, tout en préservant des traces énonciatives des apprenants. On peut considérer qu'ainsi une image auctoriale est accordée à l'élève. C'est bien une image tendant vers une auctorialité ponctuelle et contextualisée qui se construit ici, sous la responsabilité enseignante.

Est reconnu à l'élève un degré d'auctorialité relatif à sa fonction dans l'élaboration collégiale de la définition mais aussi à sa capacité à une production esthétique personnelle, originale, adjointe à cette définition. En outre, l'enseignant laisse chaque élève libre, pour la finalisation de la trace écrite de cette séance, de placer les calligrammes de l'auteur de référence ou bien son calligramme personnel ou encore la définition collégiale en tête du document ; une telle liberté éditoriale produit l'effet d'une signature et renforce encore le caractère original de chaque production d'élève. Par cette mise en œuvre, l'enseignant développe le geste professionnel d'atmosphère (Bucheton et Soulé, 2009), il se préoccupe de l'ethos de ses élèves qu'il institue non pas en écrivains ni en enseignants mais en auteurs-apprentis, en auteurs-apprenants, dans l'espace discursif de la classe. Nous concluons pour ce cas à une auctorialité ponctuelle de faible coefficient pour l'élève. L'enseignant ne signe pas davantage le texte que ses élèves mais il en est le commanditaire et le garant. Il consacre une part de son activité didactique au développement de l'ethos discursif de l'élève. Cette situation de coénonciation et de coédition du texte, préservant des traces personnelles des élèves dans un cadre didactique strictement prédéfini, constitue une forme auctoriale scolaire partagée.

De telles formes auctoriales d'apprentissage apparaissent dans d'autres disciplines scolaires. Nous allons les aborder dans des productions écrites diverses à l'école et au collège.

**Journal des apprentissages (Crinon, 2002) : restitution journalière de l'activité scolaire et des apprentissages réalisés (dernières années de l'école élémentaire – 8-10 ans).**

Ce « dispositif d'écriture réflexive destiné à l'école élémentaire [...] consiste à faire récapituler librement par écrit aux élèves, à la fin de chaque journée, ce qu'ils ont appris au cours de la journée, et à faire lire chaque matin par quelques-uns le contenu de leur journal à la classe qui en discute (Crinon, 2008 : 138). Il peut concerner diverses disciplines scolaires et

il relève d'une écriture d'appropriation à condition, précise J. Crinon, d'être pratiquée quotidiennement, de manière ritualisée sur un temps long. Trois phases d'évolution des écrits produits ont été repérées, attestant d'un gain progressif de réflexivité. Dans un premier temps, les écrits produits dressent la liste des activités effectuées collectivement. Puis « les élèves passent du cadre commun de l'emploi du temps à ce qu'ils ont tiré personnellement de leur journée de classe, ce qu'ils ont eu l'impression de comprendre ou pas, du « nous » au « je ». » (Crinon, 2008 : 140). L'évocation personnelle des apprentissages caractérise une troisième étape de cette évolution. J. Crinon insiste sur le fait que ce dispositif ne fonctionne ainsi qu'à condition d'un fort accompagnement de l'enseignant, articulée au volontariat des élèves et au respect de leur rythme de réflexivité au service de la secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) des activités scolaires.

Les journaux d'apprentissage auxquels nous avons eu accès manifestent cette évolution. Ils ont été recueillis au sein d'une recherche sur les pratiques d'écriture scolaire désignées sous le nom de traces écrites<sup>8</sup>. L'enseignante qui en a cadré la production dans sa classe de fin d'école primaire a mis en place un accompagnement en proposant aux élèves qui commençaient à dépasser le stade de la simple restitution du travail collectif d'adresser aux auditeurs de leurs écrits des astuces pour apprendre.

Ce dispositif favorise une situation de coénonciation : l'élève se nourrit du collectif et contribue à son tour au discours didactique, par un travail de restitution-reformulation écrite. Lisant son écrit à la classe, l'élève acquiert une place de contributeur reconnu dans la classe.

---

<sup>8</sup> Données recueillies au sein d'un Lieu d'Éducation Associé à l'Institut Français de l'Éducation : LéA Traces écrites, école-collège en Terres de Lorraine



Ainsi, un journal produit au deuxième trimestre de dernière année d'école primaire commence par la restitution des notions étudiées en géométrie :

« Les quadrilatères sont des polygones à 4 côtés : le losange, le carré, le rectangle et parallélogramme »  
(transcription d'un extrait du journal des apprentissages<sup>9</sup>).

Suit une précision personnelle :

« Le losange : moi je dis que losange c'est un peu comme un carré sauf qu'il n'a pas angle droit ! »  
(transcription d'un extrait du journal des apprentissages).

Ici, l'élève restitue les objets de savoir et il se positionne personnellement par rapport aux notions en jeu, en mobilisant un lexique propre à la discipline scolaire de référence (« carré », « angle droit »). Cet écrit d'apprentissage, consignée dans un cahier réservé aux impressions et astuces personnelles de l'élève, institue la parole de l'élève considéré comme sujet apprenant. Là encore l'autorité est réservée à l'enseignant mais l'élève est crédité d'une forme auctoriale potentielle, au sein de la classe. Son coefficient d'auctorialité dépend de la pertinence et à la précision du lexique et de la méthode de travail, relativement à la discipline scolaire concernée. Ces indices constituent autant d'indices de son entrée dans un discours didactique spécifique. La situation de production de cet écrit, induisant un lectorat potentiel contribue à développer le regard d'auteur, regard critique envisageant les effets du texte sur ses lecteurs.

---

<sup>9</sup> Les extraits de cahiers sont restitués dans leur forme initiale, sans correction orthographique ni syntaxique.

## **Carnet d'expériences, en sciences, en classe de cours moyen (dernières années de l'école élémentaire – 8-10 ans).**

Un tout autre dispositif d'écriture présente des avantages comparables à ceux des journaux d'apprentissage, dans le domaine des sciences. Le carnet d'expériences, destiné à étayer la culture scientifique des élèves dès leur plus jeune âge, est présenté, dès 2001<sup>10</sup>, par la fondation « La Main à la pâte », émanation scientifique et pédagogique de l'Académie des Sciences :

« Le cahier d'expériences est un document progressivement élaboré et complété par l'élève au cours de sa scolarité. Il relate les activités scientifiques pratiquées en classe sous forme d'écrits personnels et d'écrits collectifs ».

Cette proposition est relayée par les programmes scolaires de 2002 et elle est encore recommandée dans les documents d'accompagnement publiés par l'Éducation nationale en 2016, pour l'enseignement de l'écriture, en français, au dernier cycle de l'enseignement primaire. Ce carnet est préconisé comme écrit de travail « pour recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre », en tant qu'écrit rythmant la démarche d'investigation. Ce carnet fait donc appel à la polyvalence du professeur des écoles pour installer une pratique d'écriture d'appropriation en poursuivant des objectifs à la fois dans et hors de la discipline français.

Dans le carnet d'expérience, l'élève est invité à noter ses observations et ses hypothèses personnelles. Cet écrit personnel est ensuite doublement confronté : au point de vue des autres élèves et à l'épreuve de l'expérience. De cette manière, cet écrit accompagne l'entrée de

---

<sup>10</sup> Référence publiée sur le site de la fondation : « Qu'est-ce que le cahier d'expériences ? » (2001) Fondation La Main à la pâte  
<https://www.fondation-lamap.org/fr/page/11914/quest-ce-que-le-cahier-dexperiences>

l'élève dans la démarche scientifique. Sur le plan scriptural et rédactionnel, le carnet se prête à un mouvement d'écriture-réécriture. Soumis à discussion, l'écrit individuel est recomposé collectivement pour formaliser la connaissance scientifique construite et pour étayer les éventuels déplacements conceptuels et lexicaux des élèves.

L'élève prend donc là aussi une part active à la construction du discours scientifique dont l'enseignant est garant.

Ces deux situations scolaires d'écriture présentent des points communs et des différences par rapport à la trace écrite relative aux calligrammes. Performances didactiques (Zaïd et alii, 2011 ; Zaïd, 2012) et auctorialité apprenante se coconstruisent dans et par ces écrits personnels scolaires. Dans les deux cas, l'auctorialité développée est partagée avec le collectif de la classe et cadrée par l'enseignant. Le journal, comme le carnet, a la particularité d'archiver des écrits intermédiaires. D'une part, ils relèvent d'une écriture non littéraire et leur forme n'a pas à se finaliser sur un plan esthétique ni éditorial comme le demandait le travail du calligramme. Leur élaboration libère donc l'apprenant de contraintes formelles qui pourraient faire obstacle à leur expression personnelle d'apprenants. D'autre part, ils s'élaborent sur le temps long de l'année scolaire et l'espace discursif qui peut s'élargir à plusieurs disciplines scolaires. De fait, l'auctorialité personnelle scolaire ici étayée trace des parcours individuels d'appropriation ; elle restitue des impressions d'apprenants. Ces écrits présentent enfin l'intérêt spécifique d'alimenter le collectif après composition, puisqu'ils sont tous deux objets de discussions en classe.

Il n'est pas question de faire de l'élève un scientifique ni un enseignant mais un locuteur et un scripteur reconnu dans la classe comme acteur et auteur de ses propres apprentissages. C'est une auctorialité ponctuelle typiquement scolaire qui se construit ainsi, elle est

accompagnatrice d'apprentissage et support de médiation pour l'enseignant qui peut y puiser de précieux renseignements sur le stade d'appropriation en cours.

### **Création d'exercices interactifs en mathématiques, en classes de collège (11 à 15 ans)**

Dans le cadre d'une recherche collaborative sur les traces écrites scolaires<sup>11</sup>, un enseignant de mathématiques a présenté, en contexte de formation continue, un dispositif d'écriture d'appropriation qu'il met en place dans ses classes. Sur la base du volontariat, les élèves peuvent concevoir des exercices qui pourront contribuer à l'entraînement de leurs camarades pour travailler les notions abordées en cours. Pour favoriser l'autonomie du dispositif, chaque exercice, produit sous forme de question à choix multiple, est numérisé, avec sa correction et des indications explicatives pour la compréhension des réponses justes et fausses. Ce dispositif exerce une forte contrainte rédactionnelle et éditoriale. Se succèdent invariablement l'énoncé de l'exercice suivi de trois réponses, puis deux énoncés de correction, l'un apparaissant en cas de réponse juste et le second en cas d'erreur. Il demande aux élèves une maîtrise solide des contenus mobilisés dont l'écrit produit atteste, sous la responsabilité de l'enseignant. Pour atteindre la forme publiable d'un exercice, plusieurs étapes d'écriture et de révision sont rendues nécessaires. La version finale est publiée dans une forme manuscrite. De fait, chaque exercice est écrit de la main de son auteur que l'on peut ainsi reconnaître au moins dans le cadre de la classe. Du fait de leur numérisation, ces exercices interactifs peuvent être utilisés hors du temps scolaire, hors de la classe et par des personnes extérieures à la classe.

---

<sup>11</sup> Données recueillies au sein du Lieu d'Éducation Associé à l'Institut Français de l'Éducation : LéA Traces écrites, école-collège en Terres de Lorraine

Ce dispositif, comme les précédents, prend appui sur une alternance écrit individuel, discussion et révision étayée collégalement. Ici, l'auctorialité atteste de performances didactiques déjà installées (avec maîtrise lexicale et conceptuelle disciplinaire) et l'écrit devient un support de travail pour l'ensemble de la communauté de la classe, voire au-delà. À la différence des précédents dispositifs, celui-ci se constitue en écrit fini. L'écriture en jeu n'est plus seulement une écriture accompagnatrice pour son auteur mais devient support d'entraînement pour ses lecteurs usagers.

Ce dispositif des exercices interactifs se distingue des autres dans la mesure où il suppose une appropriation des dimensions discursives et pragmatiques, de l'écriture par la prise en compte de son lecteur-usager, lequel peut être extérieur à la classe voire à l'établissement de scolarisation de son auteur. Dans ces conditions, le coefficient d'auctorialité apprenante est ici renforcé jusqu'à une auctorialité potentielle que l'on peut qualifier d'étendue.

### **Conclusion : la construction de la figure auctoriale de l'élève**

Les nouveaux modèles d'écriture scolaire qu'annoncent les discours didactiques depuis les années 2000 se concrétisent dans les prescriptions et dans les pratiques scripturales scolaires actuelles. Nous avons mobilisé le concept d'auteur pour le transposer au domaine de l'écriture scolaire de manière à mettre en évidence des degrés de développement de compétences scripturales et de conscience disciplinaire, perceptibles dans des écritures et des écrits voués aux apprentissages scolaires.

Par ces formes d'écriture scolaire personnelle, étayée par le collectif et garantie par l'enseignant, les élèves apprennent progressivement à verbaliser leurs apprentissages de manière fréquente et au long cours. Dans ces conditions, ils ne sont pas simplement copistes

de leçons, mais deviennent contributeurs actifs du discours scolaire. Ils gagnent en réflexivité et ont davantage de chances d'atteindre un niveau suffisant de secondarisation nécessaire à leur réussite scolaire et sociale.

Les dispositifs présentés se caractérisent par la dynamique des développements qu'ils permettent, grâce à une attention accrue des enseignants au processus d'apprentissage et au processus d'écriture. Ils supposent aussi une certaine porosité entre les disciplines pour le travail d'une écriture pensée comme outil de conceptualisation et de marqueur d'entrée dans un discours didactique spécifique. La figure auctoriale de l'élève apprenant constitue un objet d'étude non seulement pour le travail de l'écriture en français mais aussi pour la construction et la consolidation de connaissances dans tous les champs disciplinaires. Aux traces écrites scolaires d'enseignement succèdent les traces écrites d'appropriation rendues possibles par la reconnaissance institutionnelle d'une auctorialité apprenante spécifiquement scolaire. D'une part, l'auctorialité apprenante favorise la réflexivité et la maîtrise des langages symboliques, nécessaires à la réussite scolaire et sociale. D'autre part, elle induit une attention conjointe de l'enseignant et de chaque élève à des usages discursifs spécifiques et facilite la prise en compte des apprentissages du sujet élève par ses productions écrites devenues espace de dialogue, sources d'information et de médiation didactique.

## **Références**

- Amossy, R. (2002). « Ethos », dans P. Charaudeau, et D. Maingueneau (éds), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Pp. 238-240. Paris : Seuil.
- Authier-Revuz, J., Doury, M., Reboul-Touré, S. (2003). *Le fait autonymique en discours*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Education et Didactique* 3, 29-48. DOI : 10.4000/educationdidactique.543
- Bucheton, D. (1996). « L'épaississement du texte par la réécriture », dans J. David et S. Plane, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF. Pp. 159, 184
- Bishop, M.-F. (2007). « L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire ». *Le Français aujourd'hui*, 157, 19-29.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Bishop, M.-F. (2018, a). « 1882-2018 : analyse des grandes évolutions de l'enseignement de l'écriture au primaire ». CNESCO (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Dossier de synthèse, pp. 27-28.
- Bishop, M.-F. (2018, b). « Les modèles de l'écriture scolaire à l'école primaire française ». *Écrire et rédiger : enjeux et état des lieux*, Cnesco, 2018, pp. 5-15.
- Crinon, J. (2002). « Écrire le journal de ses apprentissages », dans J-C. Chabanne, et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire L'écrit et l'oral réflexifs*. Pp. 123-143. Paris : PUF.
- Crinon, J. (2008). « Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire ». *Repères*, 38, 137-149.
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le Français aujourd'hui*, 157, 33-41.
- Fraenkel, B. (2002). « Auteur », dans P. Charaudeau, et D. Maingueneau (éds), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Pp. 74-76. Paris : Seuil.

Leblay, C. (2007). L'avant-texte comme texte sur le vif. Analyse génétique d'opérations d'écriture en temps réel. *Langue française*, 159, 101-113.

Maingueneau, D. (2009). « Auteur et image d'auteur en analyse du discours » *Argumentation et analyse du discours* 3, <https://aad.revues.org/660> DOI : 10.4000/aad.660

Ministère de l'éducation nationale (2015). Programmes pour les cycles 2, 3, 4. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, spécial, n° 11 du 26 novembre 2015. Paris : MEN.

Ministère de l'éducation nationale (2016a). Ressources d'accompagnement du programme de français : enseigner l'écriture au cycle 3. ÉDUSCOL, <http://eduscol.education.fr/cid99239/ressourcesfrançais-c3-écriture.html>.

Ministère de l'éducation nationale. (2016b). Enseigner l'écriture au cycle 3. ÉDUSCOL, [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1\\_RA\\_C3\\_Français\\_Ecriture\\_Quelques\\_principes\\_591066.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1_RA_C3_Français_Ecriture_Quelques_principes_591066.pdf).

Ministère de l'éducation nationale. (2018). Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018. ÉDUSCOL.

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/2/Cycle\\_3\\_programme\\_consolide\\_1038202.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf)

Ministère de l'éducation nationale. (2016a). Prendre en compte les normes de l'écrit.

Ressources d'accompagnement du programme de français : enseigner l'écriture au cycle 3. ÉDUSCOL,

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/93/8/17\\_RA\\_C3\\_Français\\_Ecriture\\_norme\\_écrit\\_591938.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/93/8/17_RA_C3_Français_Ecriture_norme_écrit_591938.pdf)

Ministère de l'éducation nationale. (2016b). Quelques principes pour enseigner l'écriture.

Ressources d'accompagnement du programme de français : enseigner l'écriture au cycle 3. ÉDUSCOL,



[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1\\_RA\\_C3\\_Francais\\_Ecriture\\_Quelques\\_principes\\_591066.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1_RA_C3_Francais_Ecriture_Quelques_principes_591066.pdf)

Ministère de l'éducation nationale. (2019a). Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique, Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019. [https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575\\_annexe1\\_1062928.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf) ; [https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/93/0/spe575\\_annexe2\\_1062930.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/93/0/spe575_annexe2_1062930.pdf)

Ministère de l'éducation nationale (2019b). Bulletin officiel de l'Éducation nationale, spécial, 11 avril 2019. Paris : MEN.

Reuter, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013-2016). Élève — apprenant — sujet didactique. Dans : Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 87-90). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Reuter, Y. (2000) *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris : ESF.

Reuter, Y. et Delcambre, I. (2002). « Images du scripteur et rapports à l'écriture ». *Pratiques*, 113-114, 7-28. Doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1942>