

Séminaire des formateurs de français de l'académie de Créteil « Apport de la recherche à la formation en didactique du français ». INSPÉ - Créteil

*Écrire*

K. SIMILOWSKI

INSPÉ de l'académie de Versailles

Laboratoire EMA (école, mutations, apprentissages - EA 4507



# PLAN

1. Qu'est-ce qu'écrire ?
2. Qu'est-ce qu'enseigner l'écriture ?
3. Quelles interventions didactiques peuvent aider les E à écrire ?

# PLAN

## 1. Qu'est-ce qu'écrire ?

- Définitions et terminologie
- Une activité complexe

# Définitions et terminologie

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>■ E1 : Calligraphier (lettres, syllabes, mots)</li><li>■ E2 : Copier avec modèles (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)</li><li>■ E3 : Copier après disparition du modèle (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)</li><li>■ E4 : Écrire sous la dictée (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)</li><li>■ E5 : Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (syllabes, mots, phrases)</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>■ E6 : Produire en dictant à autrui (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)</li><li>■ E7 : Produire en encodant soi-même (syllabes, mots, phrases, textes)</li><li>■ E8 : Préparer la tâche d'écriture</li><li>■ E9 : Revenir sur l'écrit produit</li></ul> |
|--|--|

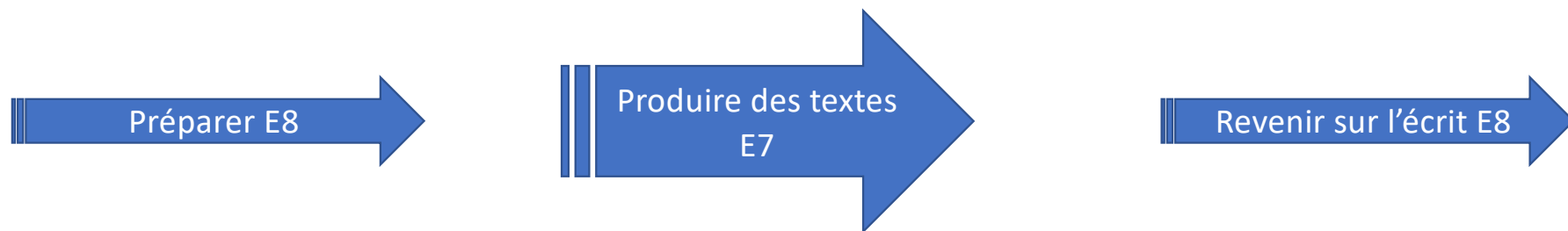
B. Kervyn, MCF, Université de Bordeaux, Ifé, 2017

# Définitions et terminologie

- E1 : Calligraphier (lettres, syllabes, mots)
- E2 : Copier avec modèles (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)
- E3 : Copier après disparition du modèle (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)
- E4 : Écrire sous la dictée (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)
- E5 : Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (syllabes, mots, phrases)

- E6 : Produire en dictant à autrui (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)
- E7 : Produire en encodant soi-même (syllabes, mots, phrases, textes)
- E8 : Préparer la tâche d'écriture
- E9 : Revenir sur l'écrit produit

B. Kervyn, MCF, Université de Bordeaux, Ifé, 2017



# Définitions et terminologie

- E1 : Calligraphier (lettres, syllabes, mots)
- E2 : Copier avec modèles (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)
- E3 : Copier après disparition du modèle (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)
- E4 : Écrire sous la dictée (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)
- E5 : Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (syllabes, mots, phrases)

- E6 : Produire en dictant à autrui (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)
- E7 : Produire en encodant soi-même (syllabes, mots, phrases, textes)
- E8 : Préparer la tâche d'écriture
- E9 : Revenir sur l'écrit produit

B. Kervyn, MCF, Université de Bordeaux, Ifé, 2017



# Définitions et terminologie

- Les écrits de travail : écrits pour réfléchir et apprendre dans toutes les disciplines (fiche eduscol)

des espaces de prise de risque, où les élèves peuvent s'exercer, tâtonner jusqu'à la verbalisation pertinente (Bucheton, 2014 : 136)

- A divers moments du travail :
  - conceptions initiales
  - pour engager une controverse
  - en cours d'apprentissage (régulation)
  - préparatoires à une trace écrite finale
- Domaines disciplinaires : Littérature ; Grammaire ; Sciences ; Histoire
- Ecrits de travail et oral

# Définitions et terminologie

- Les *écrits intermédiaires* concernent l'ensemble des écrits de travail et de recherche qui reflètent un aboutissement provisoire du travail :

[...] *intermédiaire* peut être pris dans de nombreux sens : *intermédiaire* entre deux états d'un écrit à mettre en forme, **entre deux états de pensée**, entre les membres d'un groupe de travail, **entre des écrits et des oraux**, etc. On gardera deux sèmes essentiels : le **caractère médiat**, être une médiation entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même ; le **caractère transitoire** et lié à des situations précises de travail. (Chabanne & Bucheton, 2002a : 20).

Les écrits intermédiaires ne sont pas forcément des écrits préparatoires, au sens où ils ne sont pas principalement dévolus, comme peut l'être le brouillon, à la préparation d'un écrit abouti. Pour autant, il ne s'agit pas non plus d'écrits qui seront socialisés en l'état. Ils sont surtout **le témoignage d'une pensée en train de se construire** et le lieu du tâtonnement et de la réflexivité qui accompagnent cette construction. (Doquet, 2011)

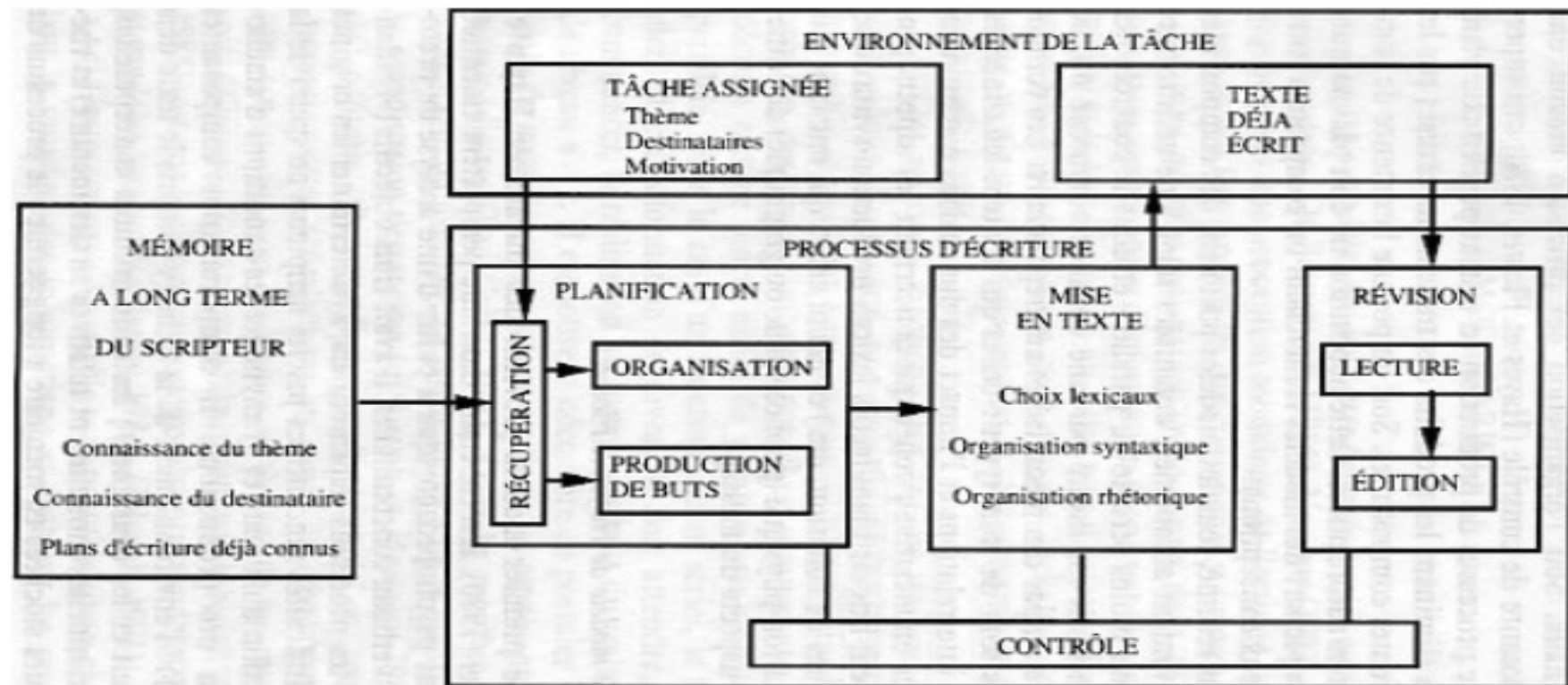


## Une activité complexe

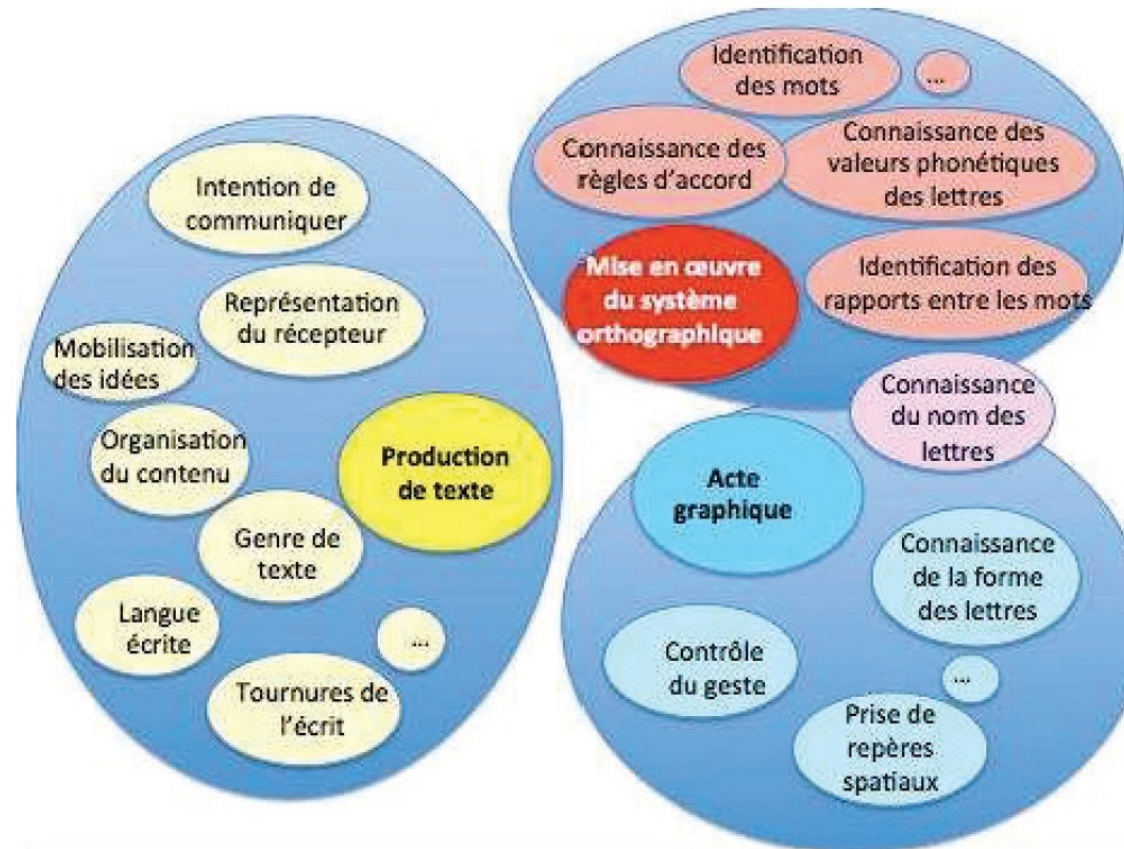
- une activité manuelle
- une perception visuelle
- une activité intellectuelle



Représentation schématique du processus d'écriture (modèle Hayes & Flowers, version 1980)



Le schéma ci-dessous, emprunté à Sylvie Plane, montre bien la complexité de l'activité d'écriture.



# Une activité complexe

## Les compétences de l'adulte et de l'élève ne sont pas les mêmes

- Une gestion encore difficile de l'outil scripteur
- Un investissement plus lourd sur les plans graphique et orthographique
- Une lenteur d'exécution qui entre en conflit avec la nécessité de récupérer des informations en mémoire
- Une lisibilité parfois défaillante qui complique la relecture et la mise en mémoire du texte produit
- Des capacités graphiques et orthographiques qui obligent à des ré-interventions fréquentes qui interrompent la pensée
- Des connaissances (lexicales, syntaxiques, textuelles, culturelles, littéraires) en cours de construction

# Une activité complexe

Les compétences de l'adulte et de l'élève ne sont pas les mêmes

- Des limites liées aux capacités mémorielles
- Un texte déjà produit qui enferme

Les capacités mnésiques sont limitées



- Convoquer des éléments externes : connaissances du thème, de schémas d'écriture...

mémoire de travail à long terme

- Se souvenir de ce qui a déjà été écrit



+

- Se représenter la suite tout en écrivant

mémoire de travail à court terme

## Une activité complexe

**Les compétences de l'adulte et de l'élève ne sont pas les mêmes**

- Un contrôle imparfait de la planification et de la révision
- Un rapport personnel positif à l'écriture à construire

La notion de rapport à l'écriture désigne **l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages (Barré-de-Miniac, 2000)**

# PLAN

1. Qu'est-ce qu'écrire ?
2. Qu'est-ce qu'enseigner l'écriture ?
3. Quelles interventions didactiques peuvent aider les E à écrire ?
4. Comment évaluer ?



# PLAN

## 2. Qu'est-ce qu'enseigner l'écriture ?

- Les représentations des enseignants
- Le rapport à l'écriture
- Quelques repères historiques et les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture
- Les programmes

# Les représentations des enseignants

- Une représentation est constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'attitudes à propos d'un objet donné (Barré-de Miniac, 2000 : 64)
- Ces représentations sont déterminantes sur l'efficacité de l'enseignement et conditionnent l'entrée des E dans l'écrit

Nous faisons l'hypothèse que le rapport des enseignants à l'écriture, les représentations qu'ils ont de leur propre écriture, celles qu'ils ont de celle des E et de l'accompagnement qu'ils proposent ont une influence sur l'efficacité de leur enseignement (Lafont-Terranova et Colin, 2002)

## Les représentations des enseignants

Enquête de 2001 30 enseignants de F au collège (Lafont-Terranova et Colin, 2002)

écrire et enseigner l'écrit c'est avant tout pour communiquer (73%) et s'exprimer (47%)

puis construire des savoir-faire (40%), développer sa créativité, écrire correctement, fixer des choses à retenir (autour de 30%)

| FRANÇAIS  | %  |
|---|----|
| <b>classement des items cités dans les 3 premiers rangs</b> |    |
| ils apprennent à mieux communiquer par l'écrit              | 73 |
| ils s'expriment   | 47 |
| ils construisent des savoir-faire                           | 40 |
| ils développent leur créativité                             | 33 |
| ils apprennent à écrire correctement                        | 30 |
| ils fixent des choses que vous voulez qu'ils retiennent     | 30 |
| ils approfondissent une réflexion                           | 27 |
| ils montrent qu'ils ont acquis des connaissances            | 20 |
| ils construisent des connaissances                          | 20 |
| ils échangent des informations                              | 13 |
| ils font autre chose  | 0  |

## Les représentations des enseignants

- **Enquête auprès de 100 enseignants de cycle 3 en 2013**  
(Bosredon, 2014)

- « écrire c'est... » 1. Organiser sa pensée et la mettre à distance (41%) 2. Réfléchir en écrivant, mieux penser un projet (41%) : fonction de **conceptualisation**.
- **clarté cognitive** : 63% des enseignants considèrent que les E doivent savoir qu'ils sont en situation d'apprentissage quand ils écrivent.
- Evaluation : seuls 16% considèrent qu'il est essentiel que les E sachent de manière explicite qu'ils vont être évalués.

## Les représentations des enseignants

- **Enquête auprès de 100 enseignants de cycle 3 en 2013**  
(Bosredon, 2014)

- Ce qu'est un écrit réussi
  1. Le respect de la **consigne**
  2. La **mise en texte** : progression logico-temporelle, fin du récit, créativité.
  3. La **langue** : construction de la phrase, la question orthographique.

Peu évoqués : la lisibilité, la compréhension du lecteur (le texte suscite émotions, jugements...), l'amélioration de la 1ère version, l'implication du scripteur.

# PLAN

## 2. Qu'est-ce qu'enseigner l'écriture ?

- Les représentations des enseignants
- **Le rapport à l'écriture**
- Quelques repères historiques et les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture
- Les programmes

## Petit florilèges d'écrits d'enseignants en formation initiale

**Consigne** : *essayez de vous remémorer un souvenir scolaire de rédaction. Rédigez en quelques lignes un fragment de récit autobiographique en explicitant les sentiments que vous avez ressentis à ce moment-là.*

## Petit florilèges d'écrits d'enseignants en formation initiale

J'ai adoré faire cela, écrire dans une autre langue [...] le français est ma langue maternelle mais je suis moins à l'aise, **plus de fautes persistent dans mes écrits, ce qui m'enlève tout plaisir d'écrire** sachant que tôt ou tard, ces erreurs seront pointées. Je pense donc, que **c'est ce que les élèves actuels doivent ressentir aussi, s'ils écrivent beaucoup et font des erreurs, on leur reprochera plus tard donc à quoi bon ? (Audrey, 2021)**



## Petit florilèges d'écrits d'enseignants en formation initiale

Ce ne sont pas les sujets de mes rédactions dont je me souviens le plus mais plutôt de mon ressenti, très présent, à chaque fois que ma maitresse me demandait de rédiger un écrit. **Peu importe la consigne, je suis face à ma peur de rendre une feuille blanche. De ne pas satisfaire à la demande de mon professeur.**

**Un sentiment de panique m'envahit car je n'ai pas grand-chose à écrire.** A ceci s'ajoute le temps qui passe sans que je puisse l'arrêter.

**Soudain, en un instant, un mot apparaît.** Deux mots puis une phrase, un paragraphe et tout s'enchaîne. Les lignes se succèdent comme la lecture de mon livre préféré.

**Pendant que j'écris, un état de soulagement et une satisfaction de mon travail prend le pas sur cette inquiétude. (Priscilla, 2021)**

## Petit florilèges d'écrits d'enseignants en formation initiale

Dans mes souvenirs **c'est un exercice frustrant car l'enseignante s'intéressait à la forme et moi je m'intéressais au fond**. J'avais envie d'écrire, d'améliorer mon écrit, de le rendre beau mais **il y avait un nombre de lignes imposé et le fond importait peu**. L'enseignant cherchait à travailler des notions, des points du programme tandis que moi j'essayais de raconter quelque chose et le cadre était contraignant. Je prenais l'exercice comme un moyen de m'exprimer, d'imaginer, de raconter et ce n'était pas vraiment le but primaire de l'exercice. Aussi, **je détestais les mises en commun : soit la production était jugée bien et j'étais forcée de la lire, soit elle était jugée moyenne et on ne me demandait pas de la lire mais dans les deux cas, je n'avais pas vraiment mon mot à dire**. Mon écrit était au service de la classe. **Écrire a toujours été quelque chose d'assez personnel pour moi**. Je garde le souvenir d'une grande frustration. (Sarah, 2021)

# PLAN

## 2. Qu'est-ce qu'enseigner l'écriture ?

- Les représentations des enseignants
- Le rapport à l'écriture
- Quelques repères historiques et les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture
- Les programmes

## Repères historiques et modèles didactiques

### Un modèle centré sur le texte

- L'école de Jules Ferry : **le modèle de la « rédaction »**
- Un enseignement étapiste
- Un exercice destiné à vérifier des connaissances
- Des canevas, des stéréotypes, des lieux communs, des standards de la langue
- Des écrits « attendus » et des écrits sociaux



## Repères historiques et modèles didactiques

### Un modèle centré sur l'enfant

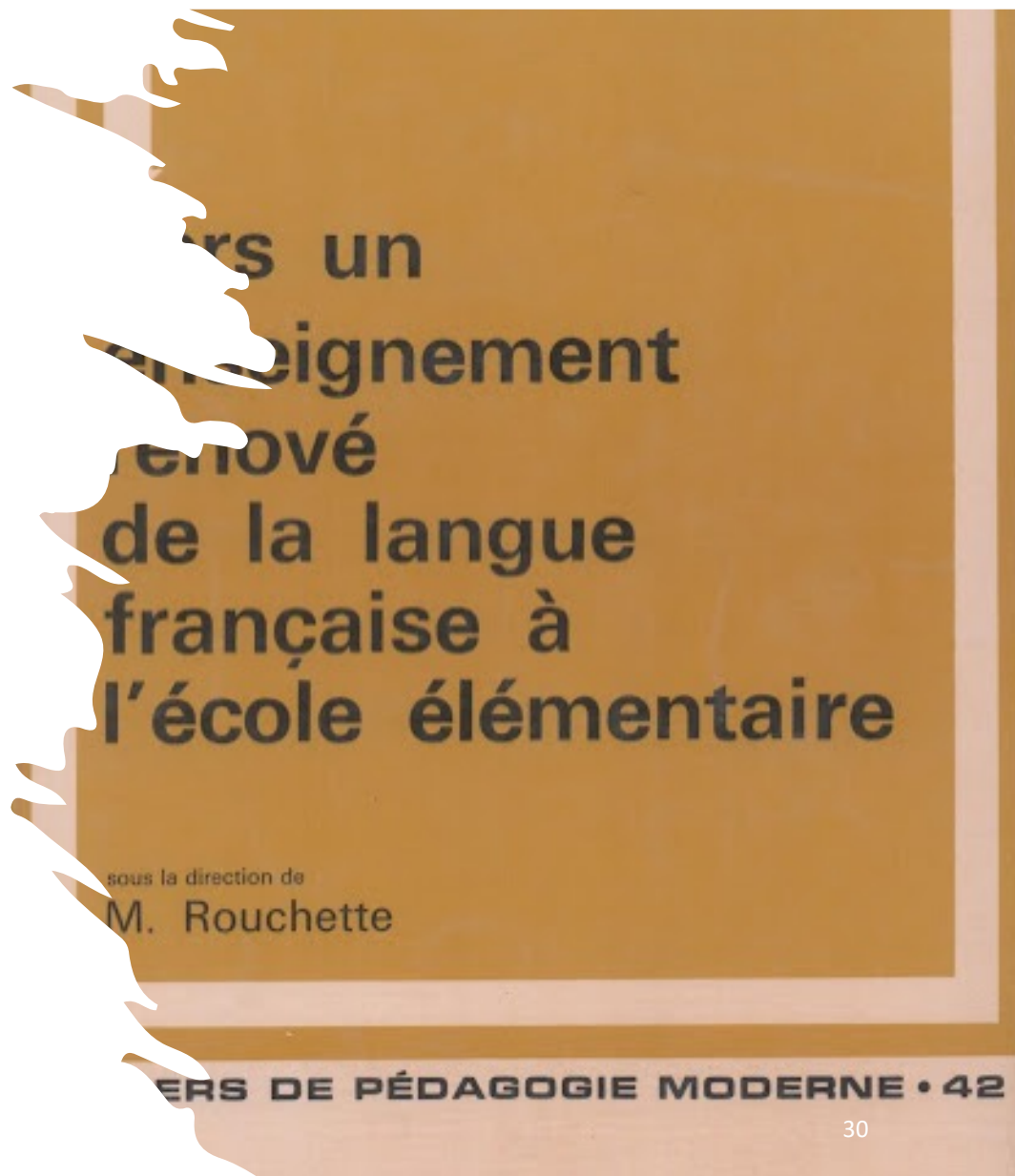
- La pédagogie Freinet : **le modèle du « texte libre » (1923)**
- Une écriture autobiographique, proche du témoignage, inscrite dans un projet destiné à être communiqué (publication)
- Absence de contraintes explicites
- La langue de l'enfant
- Dérive : « les écritures de soi » (Bishop, 2006)



Repères historiques et modèles didactiques

Un modèle centré sur la visée communicative

- Le plan Rouchette : **le modèle de « l'expression écrite » (1970)**
- Une écriture pour communiquer, s'exprimer
- Une mise à distance des modèles littéraires

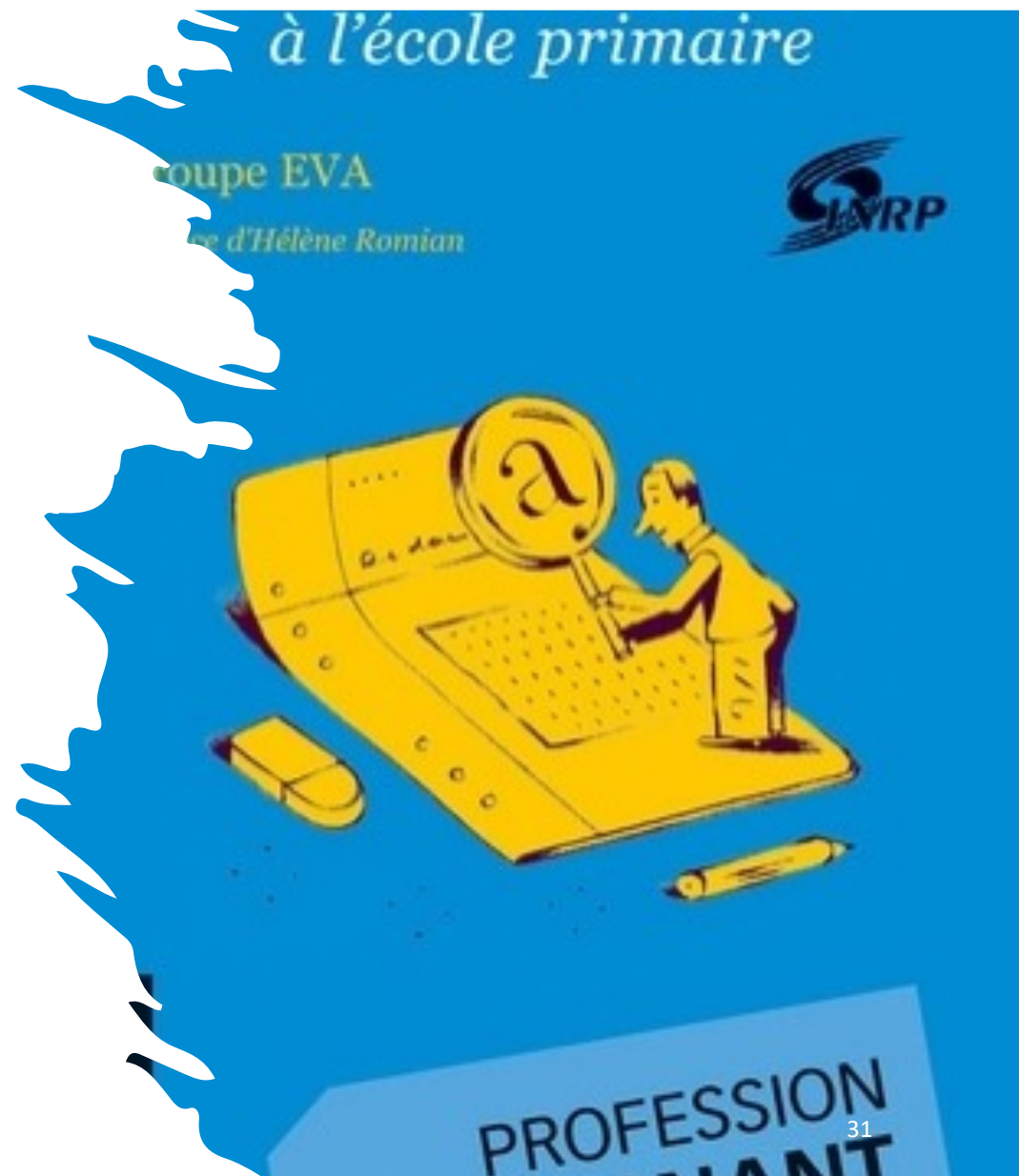


Repères historiques et modèles didactiques

## Un modèle centré sur les processus

- Sous l'influence des recherches des psychologues cognitivistes (Hayes & Flower, 1980) et des didacticiens du français (Fayol, 1984 ; Garcia-Debanc, 1986 ; Garcia-Debanc-Fayol, 2005)
- **Le modèle de la « production écrite »**
- Recours au brouillon et à la réécriture pour un « épaissement » du texte (Bucheton, 1996)
- Des aides procédurales pour planifier et réviser : l'utilisation de grilles d'évaluation/de relecture (groupe EVA)
- Une écriture critériée et planifiée

INSPE CRETEIL 20 avril 2023





## Repères historiques et modèles didactiques

### Un modèle centré sur le sujet

- L'investissement des élèves à travers **des ateliers d'écriture**
- Une nouvelle conception de l'écriture orientée vers l'invention
- Le sujet-écrivain qui produit, bricole
- Des lectures aussi...
- Les ateliers d'écriture à l'école : une transposition plus ou moins fidèle





## Repères historiques et modèles didactiques

- 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)

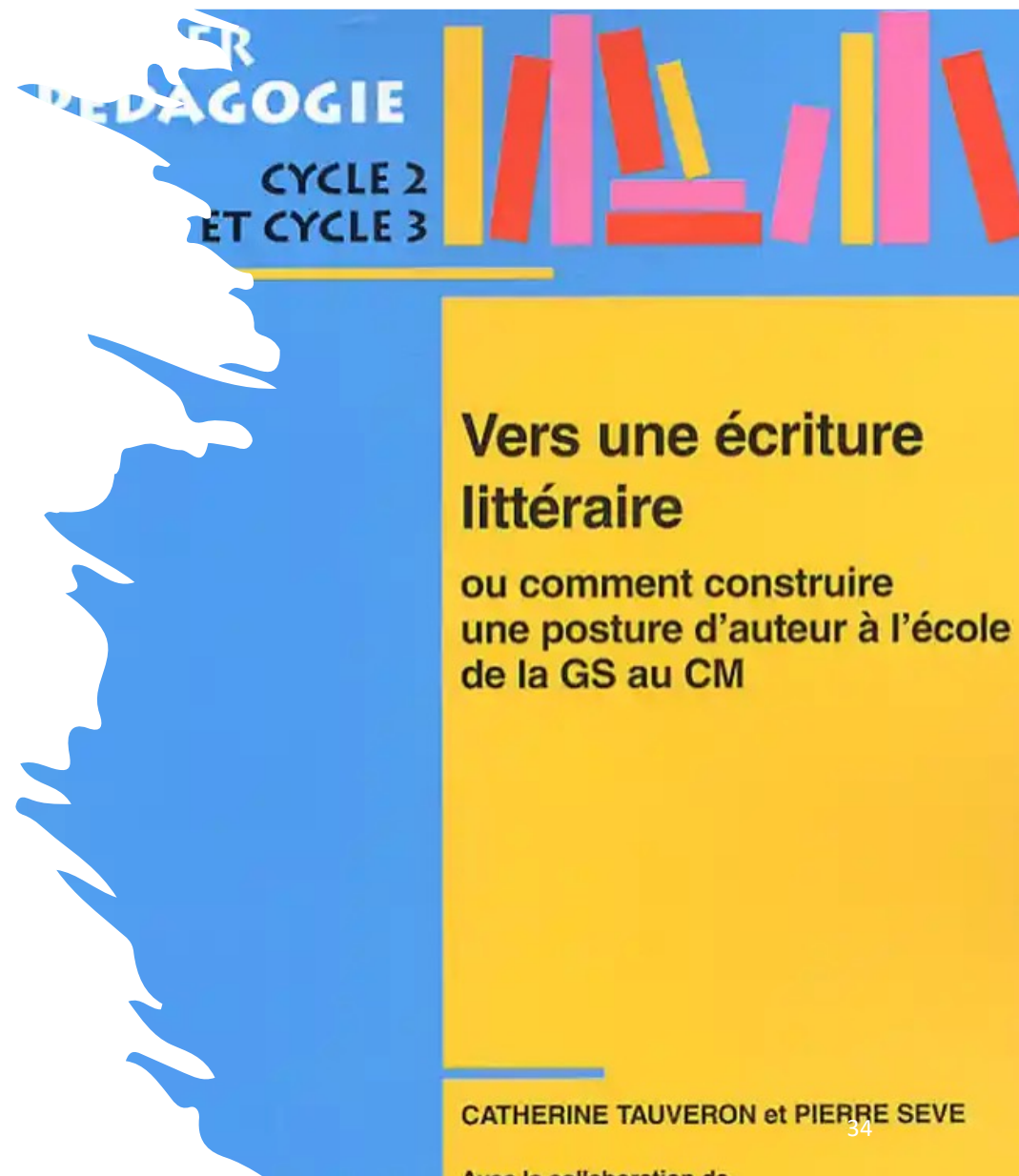
- Un dispositif qui montre les processus

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).

Repères historiques et modèles didactiques

## Le modèle du sujet auteur/apprenant

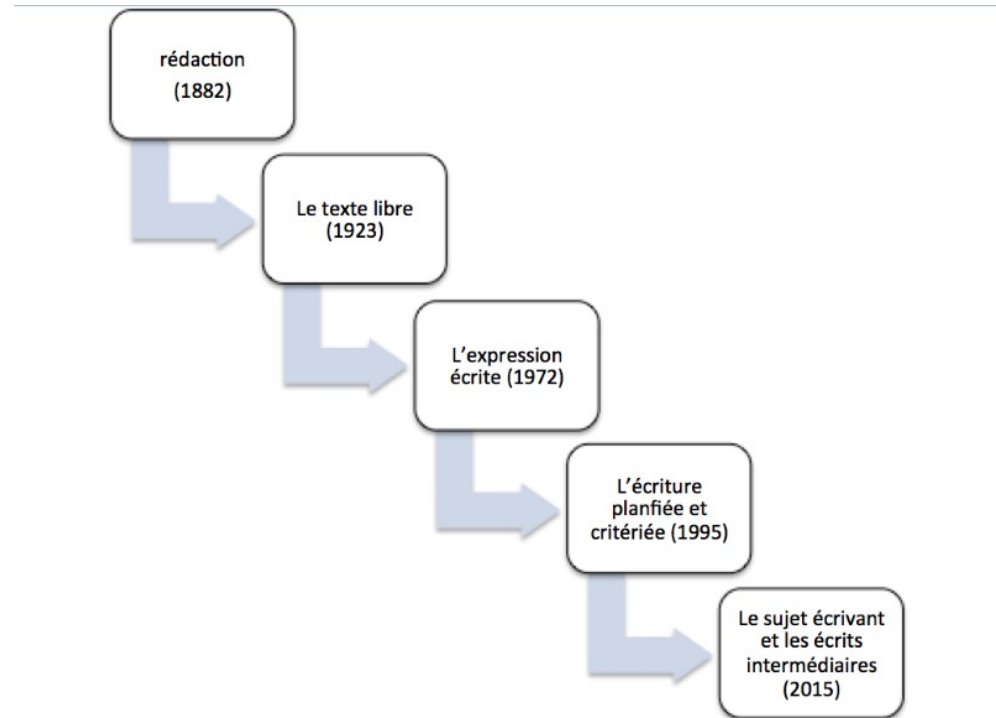
- Le modèle du sujet/sujet-écrivain/sujet-auteur (Tauveron et Sève, 2005 « la posture d'auteur »)
- Retour du **texte littéraire** (programmes de 2002) et articulation du lire-écrire (programmes de 2008, 2015)
- La **réécriture** pour conduire à un « épaissement du texte » (Bucheton 1996)
- Les écrits intermédiaires et de travail



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)

# Repères historiques et modèles didactiques



Modèles d'enseignement de l'écriture (Bishop, 2016)

# PLAN

## 2. Qu'est-ce qu'enseigner l'écriture ?

- Les représentations des enseignants
- Le rapport à l'écriture
- Quelques repères historiques et les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture
- Les programmes

# Les programmes

- Attendus de cycle 2

*Écrire un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire*

*Améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications*

- Écrire des écrits simples
- Diversité des textes écrits
- Tâches quotidiennes d'écriture
- Utiliser des écrits intermédiaires
- Familiarisation avec quelques logiciels (traitement de texte avec correcteur orthographique, dispositif d'écriture collaborative)

# Les programmes

- Familiarisation avec quelques logiciels (traitement de texte avec correcteur orthographique, **dispositif d'écriture collaborative**)
- Lien lecture-écriture :

*Pour passer à l'écriture, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur écrit : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation mais aussi fragments à copier, modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation ; ils s'approprient des formes et des modèles à respecter ou à détourner.*

# Les programmes

- Attendus de cycle 3

*Écrire un texte d'1 ou 2 pages adapté à son destinataire*

*Après révision, obtenir un texte organisé et **cohérent**, à la graphie lisible, et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle*

- Écrire à la main de manière fluide et efficace – maîtriser les bases de l'écriture au clavier
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre
- Rédiger des écrits variés, courts et longs
- Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser



# Les programmes

- Réécrire à partir de nouvelles consignes

*expérimentation de nouvelles consignes d'écriture (changement de point de vue, introduction d'un nouveau personnage, etc.)*

- Faire évoluer son texte

- *partage des écrits rédigés, à deux ou en plus grand groupe, en particulier au moyen du numérique. Recherche collective des améliorations aux textes rédigés,*
- *à partir notamment de ressources fournies par le professeur.*

# PLAN

1. Qu'est-ce qu'écrire ?
2. Qu'est-ce qu'enseigner l'écriture ?
3. Quelles interventions didactiques peuvent aider les E à écrire ?

# PLAN

## 3. Quelles interventions didactiques peuvent aider les E à écrire ?

- Quelques principes issus de la recherche
- L'articulation lire/écrire

# Quelques principes issus de la recherche

## 1. Inscrire l'écriture dans une pratique régulière

- pratique quotidienne

Les élèves qui n'aiment pas écrire (près de 15% de notre échantillon) évoquent principalement les difficultés liées au geste graphomoteur, lent et pénible. (Enquête Ecricol, 2021)

- des activités répétées
- une progression

## Quelques principes issus de la recherche

Rapport de l'IGÉSR (inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche) sur des classes de CM n° 2022-048 – avril 2022.

« [dans les emplois du temps] le temps consacré à la production écrite est limité à une dizaine de minutes par jour en moyenne, c'est-à-dire très en deçà de ce qui est souhaitable pour une bonne préparation à l'entrée en sixième. Les inspecteurs généraux n'ont d'ailleurs repéré aucun travail spécifique sur la production écrite dans les outils des élèves de 21% des classes où ils se sont rendus » (2022 : 35).

« Dans un peu moins de 10% des classes, les évaluations de français comprennent des productions écrites (2022 : 30).

# Quelques principes issus de la recherche

## 2. Inscrire l'enseignement de l'écriture dans un temps long

- dès la maternelle
- des séquences d'écriture avec des écrits intermédiaires, des ressources documentaires, des lectures
- en relayant le toilettage orthographique à la toute fin du processus d'écriture

# Quelques principes issus de la recherche

## 3. Concevoir l'écriture comme une situation d'apprentissage

- Planification (Piolat et Pélissier, 1998 ; Fayol, 2013 ; Alamargot et Chanquoy, 2004) /Préparation (Kervyn, 2021)

L'entrée en écriture doit faire l'objet d'activités de préparation consistant en l'élaboration d'outils de pré-organisation des thèmes et des termes susceptibles d'être ensuite mis en texte » (Conférence de consensus, Brissaud et Fayol, 2018)

Des aspects variés : énoncer la tâche d'écriture et expliciter les critères de réussite, clarifier la situation de communication, dégager les caractéristiques de l'écrit à produire, écrire des informations et les ordonner (sous forme de liste, tableau, carte mentale, schéma etc.), échanger à l'oral sur des idées et des contenus, pointer les difficultés pour y prêter attention au moment de l'écriture, enrichir le lexique lié au thème traité, passer d'une formulation en langue de l'oral à un oral scriptural...

## Quelques principes issus de la recherche

Brouillon (Boré, 2000 ; Fabre-Cols 2004 ; Lumbroso 2007 ; Doquet 2011)

Le brouillon n'est « pas un miroir de ce qui se passe dans la tête des élèves mais un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête. (ALCORTA Martine, 2001).

Avant texte (Fenoglio et Chnaquoy, 2007), écrits intermédiaires ou de travail (Chabanne et Bucheton, 2000 ; Bucheton et Chabanne 2002 ; Chabanne 2011 ; Bucheton 2014)



## Quelques principes issus de la recherche

Chez les rédacteurs expérimentés, face à une tâche complexe, jusqu'à 2/3 du temps de l'écriture est consacrée à l'anticipation (remémoration d'idées, de contraintes, de stratégies, de la visée, structuration des idées...) (Kervyn, 2021)

La réalisation individuelle ou collective d'écrits préparatoires type brouillons instrumentaux ou écrits intermédiaires (...) est susceptible d'aider les élèves à produire des écrits de qualité ( Kervyn, 2021)

L'écriture reste en général peu (voire très peu) préparée et la préparation de l'écriture n'est quasi pas enseignée (Oriol-Boyer, 2003)

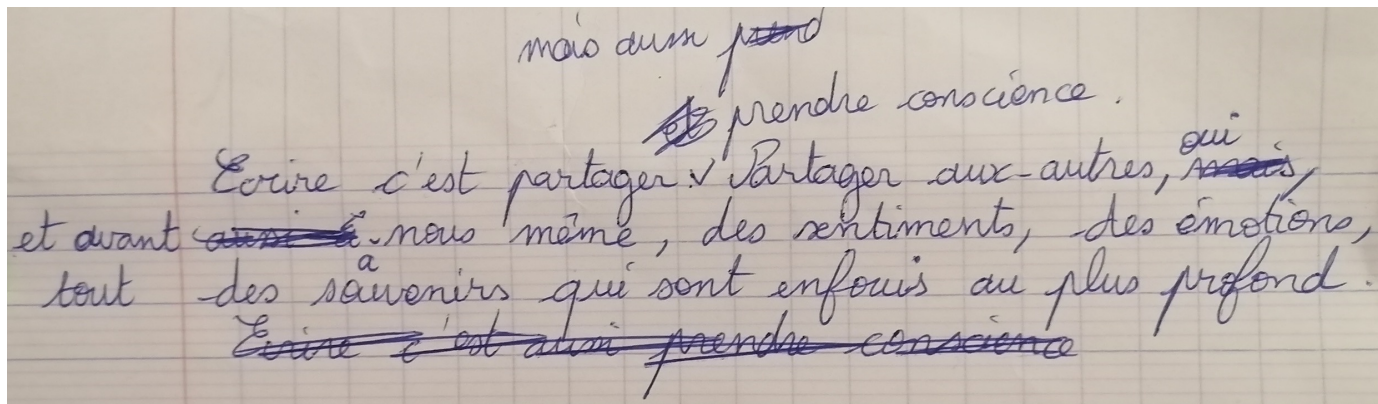
## Quelques principes issus de la recherche

- interactions verbales, conseils des pairs, écriture en dyade et rature orale (E. Calil), écriture collaborative (Lavoie, Marin et Deneault, 2022)
- Ressources textuelles
- Réécriture et révision

## Quelques principes issus de la recherche

### 4. Montrer les processus rédactionnels

- Les brouillons d'écrivain et les siens...



(Hamou, étudiante, 2020)

- L'utilisation de carte mentale
- Écrire devant /avec les élèves
- Enseigner les opérations scripturales DRAS

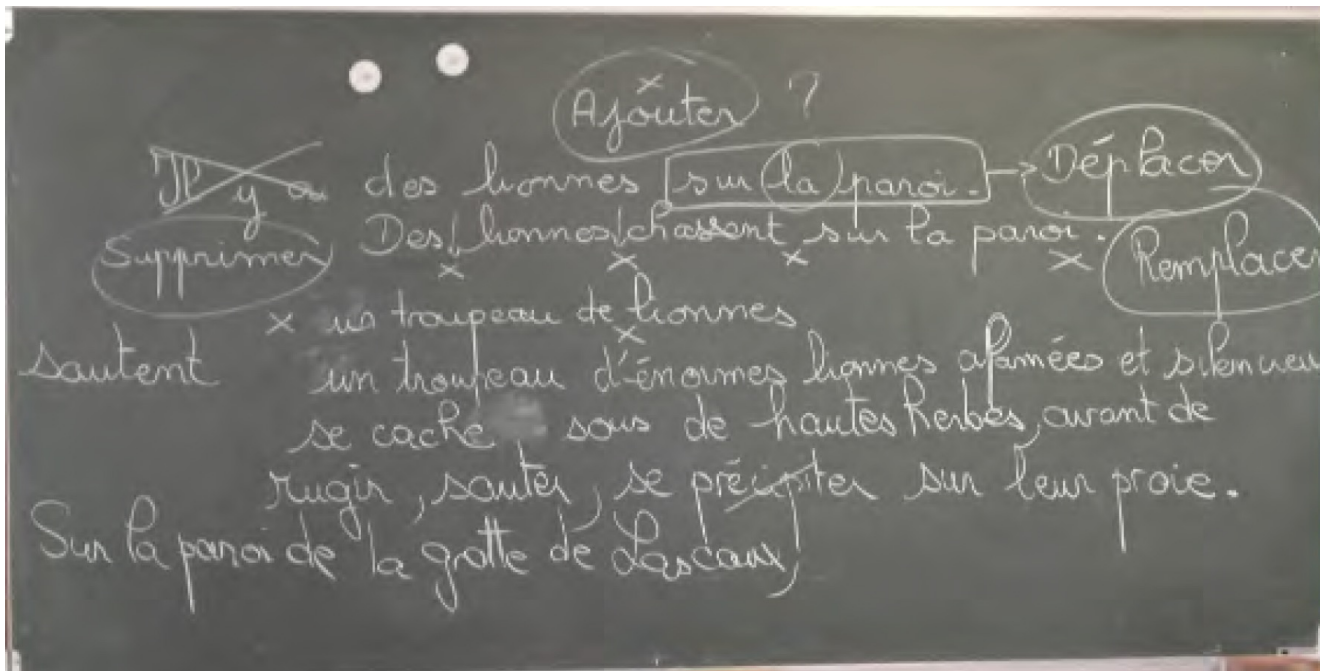
# ECRIRE AVEC LE DRAS

- D**éplacer
- R**emplacer
- A**jouter
- S**upprimer



**Maryse Brumont** · 2e  
Enseignante, formatrice indépendante, auteur

Auto entrepreneur :  
formatrice indépendante de  
français



**OUTILS POUR PRODUIRE DES ÉCRITS**

FRANÇAIS  
CYCLES 2 ET 3  
NOUVEAUX PROGRAMMES 2016

Répertoire cycles 2 et 3

MARYSE BRUMONT

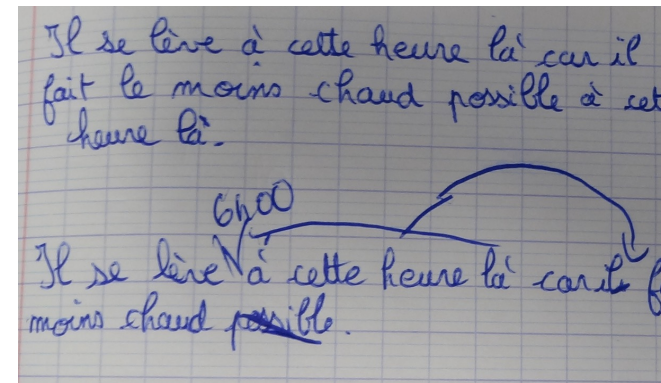
CANOPÉ  
ÉDUCATION  
2016

*Il se lève à cette heure-là car il fait le moins chaud possible à cette heure-là.*

*A cette heure-là, il se lève car il fait moins chaud. (SD)*

*A cette heure-là, il se lève car il fait un peu plus froid. (R)*

*Il se lève à cette heure-là car il fait moins chaud. (DR)*



*Il se lève à 6 h car, à cette heure-là , il fait moins chaud.(A)*



## Premier jour d'Afrique

Nous étions en classe quand le directeur entra suivi d'une nouvelle vêtue d'une robe Parisienne et de la fille du directeur qui portait des fournitures scolaires. Ceux qui parlaient s'arrêtèrent de parler et chacun se leva comme surpris dans sa rédaction. Le directeur nous fit signe de nous asseoir ; puis, se tournant vers la maîtresse

L'entrée en classe de Charles Bovary

Nous étions à l'Étude, quand le Proviseur entra, suivi d'un nouveau habillé en bourgeois et d'un garçon de classe qui portait un grand pupitre. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le Proviseur nous fit signe de nous rasseoir ; puis, se tournant vers le maître d'études :

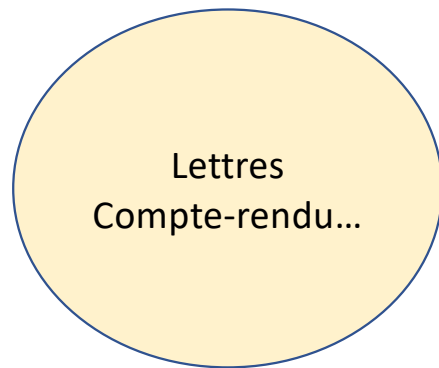
## Quelques principes issus de la recherche

5. Rédiger des écrits variés et faire place aux différentes fonctions de l'écrit

**Communiquer**

**Réfléchir/apprendre/mémoriser**

**S'exprimer**



Idée du journal d'apprentissage : évolution au cours de l'année, même chez les élèves peu investis scolairement - du journal compte rendu (retranscription du programme de la journée sans mention des enjeux des apprentissages) ou du journal intime (investissement personnel mais pas apprentissages) au journal réflexif (Crinon, 2008 et Duffez, 2020)

## Quelques principes issus de la recherche

- Rédiger des écrits variés et faire place aux différentes fonctions de l'écrit ?

À l'école, les élèves produisent majoritairement des écrits visant à recopier les leçons (70.2%) ou à répondre à des questions (44.6%).

Pour ce qui est des types d'écrits que les élèves produisent pour le plaisir, en tête du classement, on enregistre de façon quasi égale les écrits créatifs et de fiction (34.9%), les écrits scolaires (30.8%) et les écrits personnels (30.1%). Au regard de ces résultats, nous avons fait remarquer, d'un côté, qu'une proportion importante d'élèves investit positivement les écrits scolaires et que, de l'autre côté, l'institution scolaire n'intègre guère ou pas les écrits extrascolaires se situant dans la sphère de l'intime, de l'autobiographique et de la fiction. (Enquête Ecricol, 2021)



## Quelques principes issus de la recherche

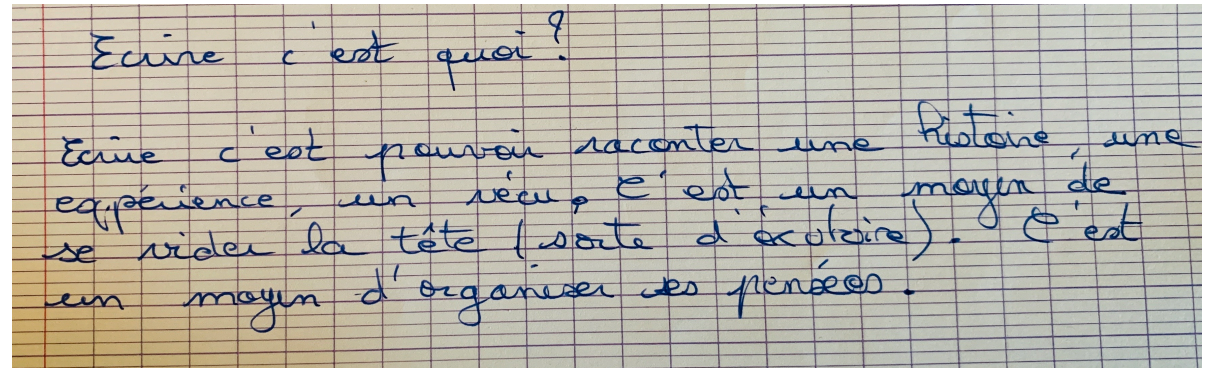
### 6. Développer une posture d'auteur

- considérer l'élève comme un **sujet-écrivain**

Des écrits extrascolaires situés dans les genres du récit de vie ou des récits fictifs (Calam-Gippet et Penloup, 2003 ; enquête Ecricol, 2021)

- Relever toutes les potentialités que le texte de l'élève recèle : un déjà-là (*Pratiques*, 2017)
- Développer le **plaisir d'écrire** notamment avec l'écriture créative

(étudiant MEEF, 2021)



## PORTAIT CHINOIS

Si j'étais une couleur ou un objet ou encore un plat,  
une boisson, un proverbe, un titre de chanson, un  
élément de la nature... je serais...

Écrire une ou deux phrases sur le modèle suivant :

***Si j'étais "une couleur", je serais le... parce que...***  
***Si j'étais "un objet", je serais un(e)... pour...***

1. Je dresse une liste de trois portes que j'ai ouvertes.
2. Je décris ce qu'on découvre derrière une de ces portes.



# PLAN

## 3. Quelles interventions didactiques peuvent aider les E à écrire ?

- Quelques principes issus de la recherche
- L'articulation lire/écrire

## L'articulation lire-écrire : 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 car il est contrainte et ressource d'écriture

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)

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).

## L'articulation lire-écrire : 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)

## L'articulation lire-écrire : 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)

# L'articulation lire-écrire : une recherche

- L'écriture « littéraire » et l'hypertextualité

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

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)

- 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).

## L'articulation lire-écrire : une recherche

- Choix du genre : la robinsonnade (Dubois-Marcoin, 2000 ; Leclaire-Halté, 2000)
- Macrostructure reprenant le schéma narratif avec des « programmes narratifs » (Leclaire-Halté, 2000)
- Grande plasticité propice à la réécriture



## Daniel Defoe (1660-1731)

Robinson Crusoé, 1719

**Premier grand romancier** anglais moderne

Ouvre la voie du roman d'aventures à caractère réaliste

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

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

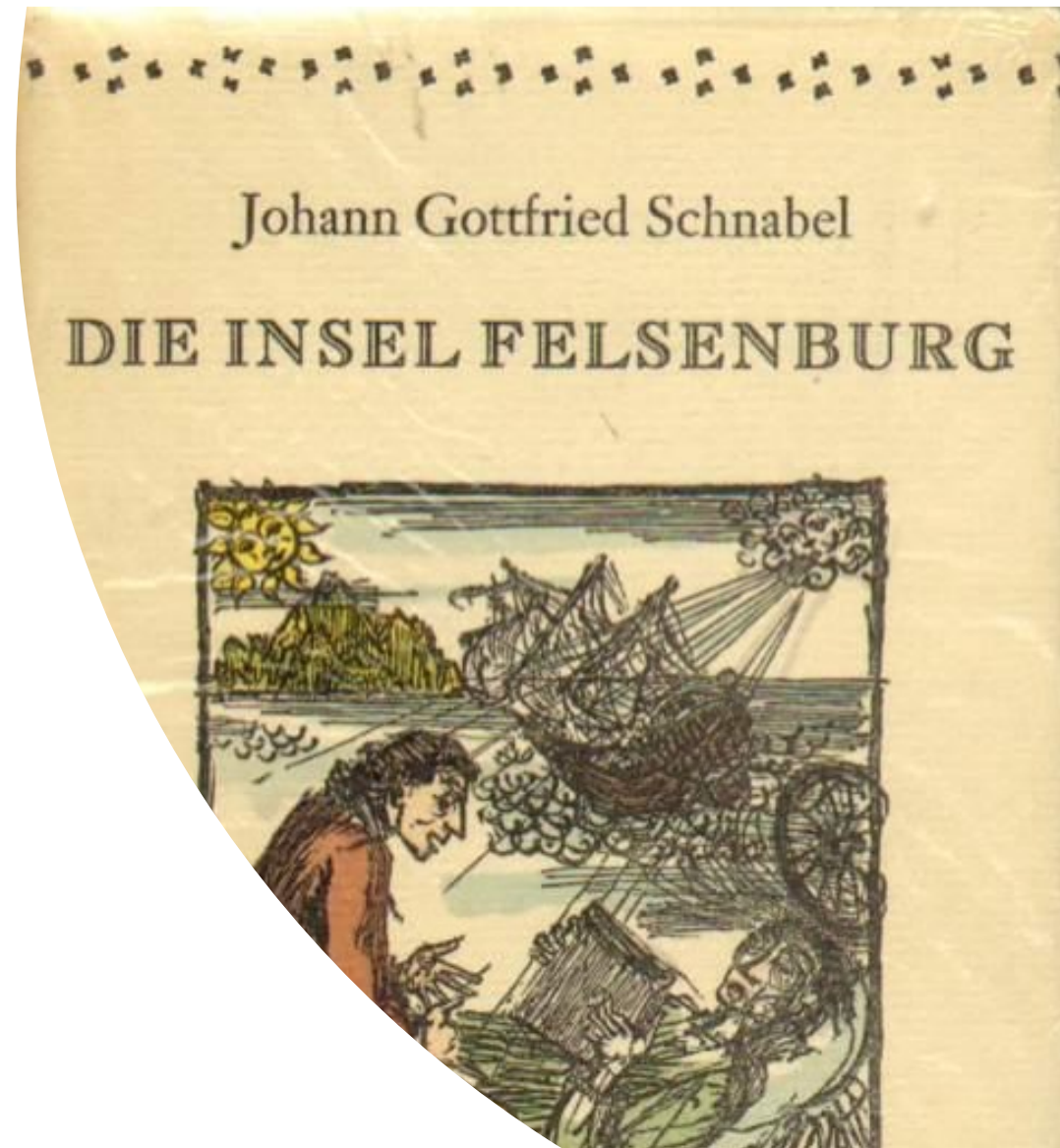
(Dubois-Marcoin, 1997 : 5-25)



## Robinsonnade

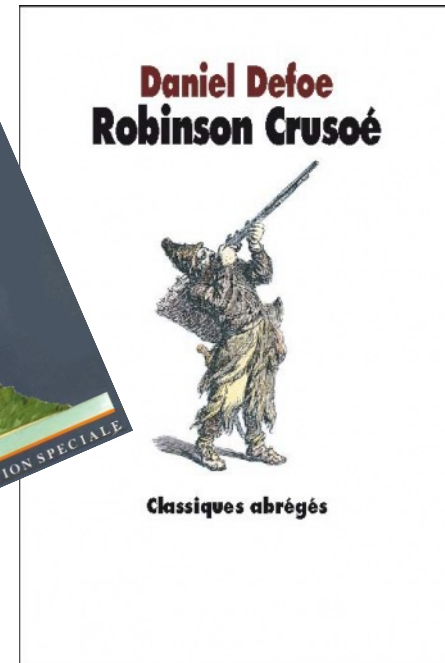
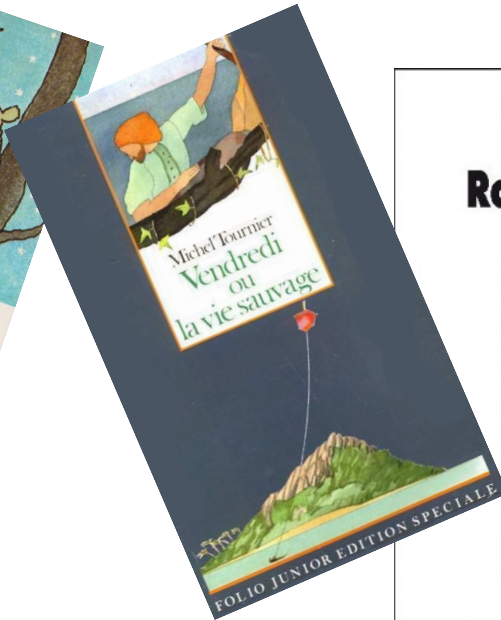
Du nom allemand *robinsonade* :  
préface de *Insel Felsenburg* de J.-G.  
Schnabel (1731).

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







## L'articulation lire-écrire : une recherche

- 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. »
- 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)<br>récit        | G2 (CM2)<br>suite de récit    | G3 (CM2)<br>récit        | G4 (CM1-CM2)<br>suite de récit |
|-----------|-------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| Version 1 | CONSIGNE          | consigne 1               | consigne 2                    | consigne 1<br>consigne 3 | consigne 2<br>consigne 3       |
|           | TEXTES<br>FOURNIS |                          | texte enclencheur             | 4 textes                 | texte enclencheur<br>4 textes  |
| Version 2 | CONSIGNE          | consigne 1<br>consigne 3 | consigne 2<br>consigne 3      |                          |                                |
|           | TEXTES<br>FOURNIS | 4 textes                 | texte enclencheur<br>4 textes |                          |                                |

# L'articulation lire-écrire : une recherche

- 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*)

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

| Voix narrative | G1V2<br>Récit<br>4 textes | G2V1<br>Suite de récit<br>Texte<br>enclencheur |
|----------------|---------------------------|--|
| JE             | 21 %                      | <b>83 %</b>                                    |
| IL             | <b>79 %</b>               | 17 %   |

## Reprise du système énonciatif

Les textes littéraires amplifient le choix de la voix narrative en JE

| Voix narrative | G2V1<br>Suite de récit<br>Texte<br>enclencheur | G2V2<br>Suite de récit<br>Texte<br>enclencheur<br>4 autres textes |
|----------------|--|---|
| JE             | <b>83 %</b>                                    | <b>92 %</b>   |
| 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

- **1. Infiltration de la consigne dans les incipits**

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

1/3 des textes produits sans TE reprennent l'énoncé complet ou partiel de la consigne ou la reformule

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

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

(Coline, G1V2)

# 1. Infiltration de la consigne dans les incipits

- Porosité entre la consigne et les textes produits
- Combinaison aussi avec les textes ressources et notamment leurs avant-textes et leurs incipits
- Convocation de stéréotypes du PN de l'arrivée sur île

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

- **2. 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 et sémantiques, stylistiques et reformulations
- Détermine des contenus et des choix construisant l'univers de référence

Quant au caractère fictionnel des productions, il est dans ce cas de figure impliqué par la fictionnalité du texte de départ comme par 'contamination' [...] Pourquoi cette forme dialogique est-elle si rarement exploitée ? (Boré, 2010 : 110).

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 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)

**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.**

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

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

(Mathis, G4)



## 2. Infiltration et continuité du TE dans les incipits

- Le TE fournit des matériaux linguistiques et du contenu sémantique
- Parfois une continuité explicite entre le TE et le récit produit
- Sert de cadre programmatique

## 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)

« 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
- **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.

(Sa majesté les mouches)

**Je marchais comme un abituée 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* enfermé 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 maisonnette-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

- Cadre d'analyse :

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

=> des **traces ténues de littéarité** 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 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 aller 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 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 chevreux, 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'approprier 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



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

## 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)

## 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><b>Il y trouve</b> un couteau, un fusil, des recharges, <b>un marteau</b> 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 <b>sac</b> qui avait été empli de <b>grains</b> 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)

« 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

Merci pour  
votre attention