

# Un protocole d'accompagnement à l'autonomie scripturale

## Conception, mise en œuvre et éléments d'analyse pour la formation

---

Karine Bensadia	Académie de Versailles	
Marie-Laure Elalouf	CY Cergy Paris Université	ÉMA-ÉA-4507
Eleni Valma	Université de Lille – INSPÉ Hauts-de-France	STL UMR 8163 CNRS

*Pour citer cet article :*

Bensadia, K., Elalouf M.-L. & Valma, E. Un protocole d'accompagnement à l'autonomie scripturale, Conception, mise en œuvre et éléments d'analyse pour la formation, *Scolagram n°12, février 2026*, Exploitation d'un grand corpus d'écrits scolaires pour la recherche et la formation.

*Retrieved from*

[https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/item/1377-protocole\\_accompagnement\\_autonomie](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1377-protocole_accompagnement_autonomie)

**Résumé :** Cet article présente un protocole d'accompagnement à l'autonomie scripturale qui a été conçu dans le cadre d'une recherche collaborative au sein d'un séminaire de formation de formateurs, et qui a donné lieu au recueil de l'un des sous-corpus de Corpus ÉMA-écrits scolaires. L'article est issu d'un atelier d'écriture, modalité de formation qui a conclu la recherche, plaçant les participants dans une situation comparable à celle des élèves dont ils cherchaient à interpréter les productions. L'analyse des différentes versions d'un même groupe montre la difficulté de ces élèves à entrer dans une posture de secondarisation, mais elle pointe en même temps des leviers pour accéder à cette posture dans le protocole et les écrits eux-mêmes.

**Mots-clés :** *Corpus ÉMA-Écrits scolaires*, cycle 3, avant-texte, écriture collaborative, valeur des temps, annotations, réécriture, compétences métatextuelles

Utiliser un corpus en formation soulève immédiatement des questions : comment le corpus a-t-il été recueilli, quel était le projet de l'enseignant, son arrière-plan théorique, dans quel contexte s'est-il réalisé ? Le *Corpus ÉMA-écrits scolaires* s'efforce de répondre à ces questions en fournissant dans les métadonnées la consigne d'écriture, la séquence d'enseignement ainsi que la présentation de l'établissement scolaire, de la classe et de l'enseignant. Cet article se propose d'aller plus loin en décrivant une double genèse, celle d'un protocole élaboré dans le cadre d'une recherche collaborative inscrite au plan formation de formateurs de l'INSPÉ de l'académie de Versailles et celle du corpus qui a résulté de sa mise en œuvre. Le collectif dont est issu ce texte a choisi de faire alterner le point de vue de l'enseignante-autrice et celui du groupe qui a analysé les productions d'élèves en les reliant aux recherches en didactique de l'écriture.

Cet article rend compte de la genèse d'un des sous-corpus de Corpus ÉMA-écrits scolaires – KAR-KOULIBALI, du nom de l'enseignante, formatrice d'enseignants du second degré à temps partagé, qui a mis en œuvre des séances d'écriture collaborative dans ses classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> en éducation prioritaire pendant 3 ans, Karine Bensadia, et de Yelle Koulibali qui a anonymé, transcrit et annoté les textes d'élèves, avant d'analyser dans sa thèse l'usage des verbes hyperfréquents de parole et d'état mentaux. Si l'utilisation possible de ce corpus en formation a été dès le départ une préoccupation majeure, c'est que son élaboration même relève d'un projet de formation. Il est issu des travaux d'un séminaire qui a réuni entre 2015 et 2021 des formateurs et des doctorants, dans le cadre du plan de formation de formateurs de l'INSPÉ de l'académie de Versailles. La réflexion a eu pour point de départ la place faite à la notion d'acceptabilité dans le programme 2015 pour les cycles 3 et 4 (cycle 3, p. 118 ; cycle 4, p. 242). Il y est indiqué que pour accéder en fin de scolarité à des pratiques de littéracie étendue, c'est-à-dire à l'utilisation réfléchie des ressources culturelles au-delà de la compétence élémentaire de lecture-écriture (Elalouf et Péret, 2022), les élèves doivent être en mesure de poser un jugement d'acceptabilité sur les énoncés qu'ils produisent, selon les genres dont ils relèvent. Articulant pratique et réflexion sur la langue, le programme de cycle 4 propose ainsi des exercices de réécriture de textes conduisant à une « discussion pour déterminer ce qui est acceptable ou non et apprécier les effets produits » (p. 242, repris en 2020). Dans cette perspective, il est rappelé que le déplacement de la classe de 6<sup>e</sup> en fin de cycle 3 doit permettre « d'assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et en écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité » (p. 98, repris en 2020).

Mais qu'entend-on par *autonomie suffisante* et comment la développer ? Comment permettre à des élèves de devenir plus conscients de ce qui se joue dans le processus de lecture et d'écriture afin de poser un jugement d'acceptabilité ? Pour travailler ces questions professionnelles, il s'est agi à la fois de s'approprier des travaux en didactique du français et de concevoir un dispositif évolutif à mesure qu'il est expérimenté, analysé et discuté en séminaire, aménagé en fonction des prises de conscience. Support de la réflexion et moteur de nouveaux développements, le corpus est devenu un élément central du séminaire, il a permis à l'ensemble des participants

de s'engager dans un atelier d'écriture dont est issu cet article, corédigé par l'enseignante et formatrice à l'initiative du corpus et par les deux animatrices du séminaire.

Nous décrivons dans une première partie le fonctionnement de l'atelier d'écriture avant de présenter dans une seconde partie les questionnements professionnels autour de l'autonomie scripturale qui ont présidé à la conception du protocole expérimenté. Dans une troisième partie, celui-ci sera présenté sous deux angles : du point de vue de l'enseignante qui l'a expérimenté, et du point de vue du collectif qui a analysé les productions d'élèves. Nous espérons que l'alternance de ces focales mettra en évidence le potentiel de recontextualisation de ce protocole dans d'autres formations.

## **1. L'atelier d'écriture en formation**

---

L'atelier s'est tenu sous forme de deux séances de travail à distance pendant le confinement les 3 et 31 mars 2020.

### **1.1. La présentation du projet**

Il a été proposé aux participants de rendre compte de la recherche collaborative menée depuis 2016 sur le dispositif d'accompagnement à l'autonomie scripturale pour en soumettre la publication à Scolagram. La consigne suivante a été formulée : « Il s'agira, à partir des matériaux recueillis grâce à la contribution de Karine et des analyses déjà partagées, de présenter le dispositif, de l'analyser au regard des travaux de recherche en didactique de l'écriture et de donner des outils à des enseignants pour les aider à l'adapter à leur contexte d'exercice ».

### **1.2. La constitution des groupes**

Deux groupes ont été constitués en essayant de réunir des expériences complémentaires. L'un avec Eleni Valma et Karine Bensadia a travaillé sur le lancement de la séance ; la définition des attendus, son articulation avec la séance d'étude de la langue et l'élaboration du premier jet. L'autre groupe, avec Marie-Laure Elalouf a travaillé sur la première version annotée, la réécriture et l'évaluation. Un espace collaboratif a été ouvert pour permettre aux deux groupes de travailler en parallèle tout en ayant accès à l'ensemble du travail.

### **1.3. Le travail individuel préalable**

Pour que ces séances soient aussi fructueuses que possible, la commande a été faite en amont de réfléchir au choix des extraits qu'il serait pertinent d'analyser, avec cette précision : « Il s'agirait de vous projeter dans l'esprit de nos lecteurs potentiels : des enseignants, des formateurs intéressés par la mise en œuvre de ce dispositif : qu'est-ce qui attire votre attention en tant qu'en enseignant quand un élève

- élabore oralement ce qui va être écrit ;
- commente la proposition d'un autre élève ;
- ajoute, supprime, remplace, déplace un segment en cours d'écriture ou en réponse à une annotation de l'enseignant ;
- raisonne sur un fait de langue, etc. ».

### **1. 4. La mise à disposition du corpus et d'une bibliographie**

Avec l'accord de Karine, les participants ont eu accès au corpus de 6<sup>e</sup> déjà transcrit à cette date (KAR\_KOULIBALI 1-1 et 1-2), composé des scans, transcriptions et annotations des différentes versions de l'écrit collaboratif produit par les élèves avec leur évaluation, des travaux d'étude de la langue en lien avec la production d'écrit et des recherches iconographiques faites par les élèves. Ils ont eu accès au plan de la séquence (KAR\_KOULIBALI 1 :-métadonnées, Annexe 1). Les travaux des élèves réunis dans le groupe 3 (KAR\_KOULIBALI 1-1, groupe 3) ont retenu l'attention des participants en raison des tensions entre la découverte du sujet par un élève (Annexe 2) et les productions de son groupe (3.6.2. et Annexe 3)

À l'appui de ce travail, les référents théoriques et les ressources pouvant être sollicitées dans les analyses ont été communiqués sous la forme d'une bibliographie organisée avec des extraits clés (Annexe 4)

## **2. Les questionnements professionnels dont est issu le corpus d'écrits scolaires**

---

En tant que formateurs, les participants du séminaire sont confrontés à un discours, de la part des stagiaires mais parfois aussi de leurs tuteurs, qui déplore le manque d'autonomie des élèves sans envisager suffisamment les compétences que l'école doit construire ni les situations qui entretiennent chez les élèves une relation de dépendance. Il se trouve que, Karine Bensadia (2018), déjà engagée dans l'analyse d'un dispositif visant l'autonomie en lecture, a vu tout l'intérêt de le coupler avec l'écriture, dans ses classes de 6<sup>e</sup> REP+.

### **2. 1 La mise en enquête littéraire des élèves**

La mise en œuvre des programmes de 2015 a suscité des démarches s'appuyant sur des travaux de recherches qui les ont inspirés, notamment ceux de Sylviane Ahr (2012, 2018) et Anne Vibert (2013) sur l'enseignement de la lecture littéraire, de Marie-France Bishop sur la compréhension en lecture et l'implicite (2018) et de Dominique Bucheton (2009) relatifs aux gestes professionnels. Sur proposition de son inspecteur, Olivier

Combault, Karine Bensadia a accepté d'expérimenter la mise en enquête littéraire avec ses classes (KAR-KOULIBALI 1 métadonnées, enquête littéraire). Dans le cadre de son mémoire de MEEF4, parcours *Formation de formateurs d'enseignants*, elle a analysé l'accompagnement de l'équipe de lettres de son collège par des visites mutuelles et des analyses de pratiques didactiques et conçu un scénario de formation transposable.

Les objectifs de la mise en enquête littéraire sont multiples. Il s'agit de mettre les élèves « en appétit » en les rendant autonomes dans leurs recherches, tout en emmenant la classe dans un projet collectif qui donne sens à leurs apprentissages littéraires. Amenés à participer à l'élaboration de la séquence didactique, les élèves proposent eux-mêmes, à partir d'une question incitant à la problématisation, des textes littéraires et des documents iconographiques, complétés par des apports de l'enseignante. La posture de chercheur est favorisée chez les élèves qui sont incités à justifier par la référence à ces textes toute réponse apportée à la problématique en ayant recours à leurs connaissances dans les différents sous-domaines du français (oral, lecture, écriture, langue). La démarche appelle une évaluation positive s'appuyant sur les compétences du LSU (Livret Scolaire Universel).

## **2.2. Le défi de l'autonomie scripturale**

Mettre les élèves en situation de recherche suppose qu'ils adoptent vis-à-vis des textes qu'ils lisent une approche non dogmatique. Comment leur permettre d'adopter une posture comparable vis-à-vis de ceux qu'ils produisent ?

### **2 2.1. Quels obstacles du côté des élèves ?**

Les élèves arrivent au collège avec un rapport à l'écriture, différencié socialement, qu'ils ont construit dans et hors de l'école. Christine Barré de Miniac (2002, 2011) en regroupe les caractéristiques selon quatre dimensions : l'investissement de l'écriture, les opinions et les attitudes à l'égard de celle-ci, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage ainsi que le mode de verbalisation. Le protocole d'accompagnement à l'autonomie présenté ici est conçu pour travailler chacune de ces dimensions. Il s'agit d'abord que les élèves s'engagent tous dans l'écriture, en leur permettant de produire très librement des avant-textes – dessins, schémas, mots, expressions... (Boré, 2000, Kervyn et Faux, 2014). Toutefois, les enquêtes menées auprès de collégiens ont montré que l'intérêt affectif pour l'écriture et la quantité d'énergie qu'ils y consacrent, pouvait entrer en tension avec la nature de leur investissement (cognitif, réflexif, créatif...) et donc varier selon les situations et les contextes d'écriture. Investir son écriture personnelle et l'écriture scolaire peut être vécu sur un mode pacifique ou sur un mode conflictuel s'exprimant par un désinvestissement de l'écriture scolaire perçue comme problématique. Un élève qui vit l'écriture scolaire comme un objet éloigné est moins à même de faire évoluer ses représentations de l'écriture et de son apprentissage à l'épreuve de la pratique et moins enclin à utiliser le langage pour décrire ses procédures langagières. Pour l'enseignant, connaître les types

d'investissements de ses élèves (Barré de Miniac, 2000, 2002, p. 29) en matière d'écriture scolaire et extra-scolaire constitue un levier didactique majeur. Cela lui permet de ne pas assimiler le désintérêt pour les écrits scolaires à un désintérêt pour l'écriture en général et de faire appréhender la variété des types d'écrits et genres textuels avec leurs contraintes propres, pour cerner la spécificité des écrits à produire dans le cadre scolaire.

### **2.2.2. En quoi cela interroge-t-il le rapport à l'écriture des enseignants ?**

Les paradoxes du rapport à l'écriture des élèves renvoient à ceux des enseignants qu'une formation réflexive ne peut éluder. Comment leur histoire, leur expérience, leur parcours leur permettent-ils d'envisager la dimension anthropologique de l'écriture après les travaux de Goody (2006), de la penser comme un mode d'approche spécifique du réel, des objets du monde et du langage lui-même, en rupture avec l'oralité (Bernardin, 2014), avec son potentiel cognitif spécifique : de la décontextualisation à la généralisation, en passant par la conceptualisation et la réflexivité ? Partant des constats de Lahire (1993) sur les difficultés des élèves de milieu populaire à maîtriser les formes scripturales du langage ainsi que le type de rapport au langage et au monde qui les caractérisent, le séminaire a investigué des dispositifs didactiques permettant de décentrer les enseignants de la posture de correcteur vers celle de lecteur et d'interprète des tentatives des élèves à s'approprier cette activité, qui suppose de gérer ensemble de multiples contraintes (Plane 2006).

### **2.2.3. Quels appuis dans les recherches en didactique du français ?**

L'étude des manuscrits d'écrivains a ouvert la voie à la génétique textuelle, dont les démarches de transcription et d'analyse ont donné à voir le processus d'écriture (de Biais, 2011). Les travaux de didactique qui s'en sont emparé ont permis de déporter l'attention de la production écrite vers le processus de son élaboration (Fabre-Cols, 2002). Pourtant, ce changement de perspective ne va pas de soi, comme le constate Caroline Masseron (2005) :

*L'auteur du texte est avant tout perçu comme le sujet psychologique, responsable des erreurs qu'on lui impute, et l'évaluateur, dans son interprétation, semble oublier l'étape, cruciale, de l'observation du texte lui-même et de sa dynamique interne de production.*

La constitution de grands corpus de textes d'élèves a permis de mettre au jour l'intense activité dialogique qui sous-tend la mise en mots et les traces d'opérations épilinguistiques (suppressions, ajouts, remplacements, déplacements). Ces opérations constituent un support possible à une démarche réflexive, par la verbalisation des procédures, étape vers la formulation de raisonnements métalinguistiques (Elalouf & Boré, 2007 ; Boré & Elalouf, 2017).

#### **2.2.4. Quels appuis dans les programmes ?**

Les programmes 2015 et 2020 intègrent en partie ces résultats de recherche en reconnaissant explicitement la fonction cognitive de l'écriture : ils préconisent le recours aux « écrits de travail pour formuler des impressions de lecture, émettre des hypothèses, articuler des idées, hiérarchiser, lister », « reformuler, produire des conclusions provisoires, des résumés » mais aussi aux « écrits réflexifs pour expliquer une démarche, justifier une réponse, argumenter » (p. 112).

Si la pratique de l'écriture est quotidienne, elle s'effectue à des régimes différents selon sa visée. Lorsque la fonction de communication prédomine, les élèves sont amenés selon le programme 2015 à affirmer « leur posture d'auteur » et « à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture » (p. 111). Si l'engagement est formulé en des termes plus scolaires en 2020, les points d'attention restent les mêmes : « tout comme le produit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé ». (op. cit.). Et les finalités également : une plus grande autonomie et une conscience graduelle des phénomènes en jeu. Ainsi, la production est accompagnée dans ses différentes dimensions, la réécriture permet au texte d'évoluer à partir de nouvelles consignes et la prise en compte des normes de l'écrit est travaillée tout au long du processus (cohérence et organisation du texte, syntaxe et ponctuation, orthographe lexicale et grammaticale).

Le dispositif d'accompagnement à l'autonomie scripturale est une expérimentation visant à opérationnaliser ces programmes. Les textes recueillis lors de sa mise en œuvre pourront être analysés pour en évaluer les effets et le faire évoluer.

### **3. Le protocole d'accompagnement scriptural**

---

Le protocole tel qu'il a été élaboré par une équipe d'enseignants-formateurs et d'enseignants-chercheurs a pour but de matérialiser l'inscription du processus d'écriture dans la séquence d'enseignement, en relation étroite avec la lecture, la pratique de l'oral et l'étude de la langue (Annexe 1). Les étapes qui le constituent sont moins un cadre figé que des balises à prévoir au moment de la conception de la séquence et à ajuster en cours de mise en œuvre. Elles envisagent l'alternance des modalités de travail (individuel, par groupe et collectif) au service d'une pluralité de dialogues sur les textes en cours d'élaboration (élève-élève, enseignant-élève, oral/écrit).

#### **3.1. Les étapes du protocole**

La première étape consiste à découvrir individuellement le sujet. Les élèves notent sur leur copie les idées qui les traversent à la lecture du sujet. Ces idées prennent des formes très variées (graphiques, photographiques, sonores, tactiles ou filmiques) et ne sont pas uniquement textuelles (Lumbroso, 2007). Un temps de mise en commun permet aux élèves de découvrir les propositions de leurs camarades et à l'enseignant

de constituer les groupes (idéalement quatre élèves ayant fait des propositions thématiques proches). Une fois les groupes constitués, les élèves utilisent un support d'écriture évolutif (une double feuille A4 où ils rangent tous leurs écrits et documents) leur permettant à tout moment d'évaluer l'évolution de leur texte et à l'enseignant d'observer et de commenter les choix effectués par les élèves.

La deuxième étape du protocole comprend deux temps : collégalement, les élèves définissent les attendus de l'écrit en répondant à la question « Si vous étiez le professeur et que vous donniez ce sujet à des élèves, qu'est-ce que vous voudriez qu'ils écrivent ? » ; ensuite, ils produisent en groupe un premier jet qui est annoté par le professeur (souvent sous forme interrogative) pour relancer l'écriture.

La troisième étape est réservée à l'élaboration des outils susceptibles de répondre aux besoins langagiers des élèves (Masseron, 2005). À partir des annotations, ce sont eux qui tentent de formuler leurs difficultés et d'envisager ce qui pourrait les aider à les surmonter. La leçon de grammaire répond ainsi à un réel besoin. Elle permet la révision et correction du texte qui donne lieu à un deuxième jet.

Lors de la quatrième étape, l'enseignant élabore la grille d'évaluation à partir des compétences visées dans le Livret Scolaire Unique (en fin de cycle 3) et les élèves procèdent à l'écriture définitive de leur texte.

Nous développerons l'étude de ces différentes étapes en faisant dialoguer deux voix : celles de l'enseignante, et celle du groupe de recherche collaborative qui analyse les productions écrites.

## **3.2. Le lancement de la production d'écrit**

### **3.2.1. Parole d'enseignante**

Lorsque je prévois que la production d'écrit soit réalisée en groupes, je fais préparer une feuille simple à chaque élève puis je leur distribue le sujet que je leur demande de coller sur la copie.

Je lis à voix haute le sujet et leur donne la consigne de travail : « Vous devez noter sur la feuille des mots, des expressions, des phrases, dessiner, faire un schéma un plan..., tout ce qui vous traverse à la lecture de ce sujet ».

Comme j'expérimente ce protocole depuis 3 ans et que je l'active à chaque production d'écrit, les élèves sont désormais habitués et savent qu'ils ne doivent pas faire immédiatement ce qui est demandé dans la consigne de la production d'écrit. Toutefois quelques rares élèves continuent à se lancer dans la tâche d'écriture. Interrogé, l'un d'eux explique « je fais vite comme ça on commence ».

### **3.2.2. Productions d'élèves et analyses**



Lors de la première mise en œuvre du protocole, les élèves ont reçu le sujet sous la forme suivante :

**LE MONSTRE AUX LIMITES DE L'HUMAIN (séquence 1)**

Expression écrite (séance 4)

Par groupes de trois ou quatre élèves, rédigez un récit imaginaire avec un personnage monstrueux.

Vous rédigerez votre récit aux temps du passé et imaginerez des actions extraordinaires.

Ces actions devront se suivre de manière logique (dans le temps et dans l'espace).<sup>1</sup>

**Encadré 1. La consigne.**

Sur les douze élèves observés lors de la première mise en œuvre du protocole, celui qui répond « je fais vite comme ça on commence » entre dans l'activité par une posture scolaire (Bucheton 2014 : 103) :

*Dans ce type de posture, les objets de travail que l'élève se donne sont inséparables de la tâche et se confondent avec elle. L'élève fait pour faire. La tâche est faite en aveugle car l'élève ne réfléchit pas à ce qui la motive, à ce qu'elle peut lui apporter à moyen ou long terme [...] Dans le meilleur des cas, il a développé une certaine technicité qui peut faire illusion.*

Le protocole permet d'identifier très en amont cette posture pour la travailler.

Parmi les autres élèves, deux ne produisent aucune trace matérielle : sont-ils déstabilisés par une demande qui ébranle leur posture scolaire ? sont-ils dans le refus de la tâche scolaire ou d'un mode d'expression qui les insécurise ? Seul l'échange peut le démêler. Pour ces élèves également, l'intérêt du protocole est de permettre une intervention précoce.

La majorité des élèves s'engage dans l'évocation de différentes façons : trois produisent un dessin figuratif – ils représentent un monstre ayant existé (un dinosaure) ou imaginaire ; trois produisent un dessin narratif qui laisse deviner une action du monstre et trois autres produisent un texte en « je » qui traduit un processus d'évocation.

---

<sup>1</sup> Pour une meilleure adaptation du document à des élèves présentant des difficultés de lecture ou des troubles du langage, il est recommandé d'éviter les polices à empâtement et d'éviter l'italiques en dehors des emplois obligatoires (titres, mots en mention). On préférera donc des polices telles que arial, calibri ou verdana corps 12.

A\*\*\* : Quand je lis sa je pense à un monstre dans l'espace<sup>2</sup>

L\*\*\* : un monstre qui doit faire une mission dans l'espace pour sauver sa planète (*au crayon noir, puis changement d'outil : stylo bleu*)

Ça ma fait penser a Godzilla car ce monstre détruit une ville comme **GODZILLA !**

J\*\*\* : Je sais pas pourquoi mais j'ai pensée à la belle et la bête. J'ai imaginé que j'allais écrire le texte avec mes amies et il aurait une belle ambiance. En plus j'aime bien écrire des histoires vu que j'ai une imagination débordante.

**Encadré 2. Écrits préparatoires traduisant le processus d'évocation.**

L'évocation suscite des références issues de la culture des élèves. Ainsi sollicités dans leur imaginaire, ces élèves adoptent une posture « première » dont Dominique Bucheton (op.cit., p. 104) affirme l'importance : « Elle est une sorte de sésame dans un premier jet d'écriture [...] C'est l'écriture du brut de pensée, du jaillissement de l'invention, de l'expérience non analysée. » Le rôle des émotions dans la mise en activité a été mis en évidence par les travaux de Damasio (1999) et avant lui de Wallon (1941). Toutefois, poursuit Dominique Bucheton (op. cit., p. 105), « le versant négatif est que cette implication tournée vers soi-même ou son imaginaire personnel se traduit par une absence assez spectaculaire d'opérations de contrôle du texte au plan syntaxique, orthographique et même sémantique ».

Une production d'élève a attiré notre attention : un élève (Annexe 2) amorce une description du monstre, la barre, amorce une histoire avec un titre, enclenchée par *il était une fois*, la barre à nouveau, puis produit un dessin narratif qui la prolonge. Il est difficile de savoir si les biffures successives sont liées à la perception d'une tension entre le projet d'écriture et la consigne de ne pas s'engager immédiatement dans la narration ou à une discordance entre ce récit en gestation et les formes qu'il prend successivement. La cohérence entre les réalisations verbales et graphiques laisse penser que la contrainte n'a pas entravé la mise en activité et que le passage par le dessin peut ménager une pause réflexive, sans toutefois permettre de dépasser la posture « première ».

On mesure la difficulté à passer à une posture seconde où l'écriture se donne pour objet « des contenus de pensée, des savoirs, des questions, des points de vue qu'elle analyse, questionne » (op. cit., p. 106). L'étayage de l'enseignant est nécessaire pour accéder à la seconde étape du protocole qui nécessite une prise de distance. Cet étayage peut s'appuyer sur certaines productions qui ont interprété différemment la demande d'évocation. Ainsi, un élève se projette d'emblée dans une analyse de la consigne, il anticipe en quelque sorte sur les attendus en se posant en concepteur d'un récit dont il identifie les contraintes et les espaces de liberté.

<sup>2</sup> La graphie des élèves a été maintenue, ici comme dans Corpus- ÉMA-écrits scolaires.

Jo\*\*\* : Il faut trouver une histoire imaginaire qui parle d'un monstre. Dans l'histoire faut qu'il est un temps du passé, un lieu imaginaire dans l'espace. Il faut trouvé un monstre laid et monstrueux. On peut aussi rajouter des personnage imaginaire

***Encadré 3. Écrit préparatoire pouvant servir de point d'appui à l'étayage d'un processus de secondarisation en oral collectif.***

L'élève formule ici des autoconsignes. Concept majeur de la génétique textuelle, l'autoconsigne, qui s'observe notamment dans l'écriture à programme, nous fait accéder à la « parole intérieure extériorisée » de l'auteur (Grésillon, 2002). Elle permet de verbaliser des choix d'écriture et par là-même offre la possibilité de les évaluer, de les discuter en les confrontant à d'autres pratiques possibles, par la médiation culturelle (Cf. 3.6.2 : Chabanne & Bucheton, 2002) et ainsi d'accéder à une posture réflexive, gage de secondarisation.

### **3.3. Les attendus**

#### **3.3.1. Parole d'enseignante**

Après avoir lancé la séance de production d'écrit en groupe, je demande aux élèves de partager leurs idées afin de créer des groupes d'affinités. Ensuite, collectivement, nous définissons les attendus.

Je demande aux élèves, s'ils étaient à ma place, ce qu'ils attendraient dans les copies des élèves. Ils trouvent assez aisément les attendus car la production d'écrit intervient généralement en milieu de séquence. Nous avons donc déjà défini un certain nombre d'éléments qui leur permettent de trouver ces critères qui deviendront les critères de réussite pour l'évaluation. Le rédacteur du groupe recopie, sur une feuille double cette fois (le groupe en a préparé une dédiée), les attendus que j'ai écrits au tableau au fil des propositions des élèves. Alors seulement, ils peuvent commencer à rédiger le premier jet.

#### **3.3.2. Productions d'élèves et analyses**

Les élèves qui composent le groupe 3, des garçons, ont produit des dessins de monstres sanguinaires ou inquiétants : soit un dessin narratif, soit un dessin figuratif assez schématique, soit des amorces de description et de récit avant un dessin narratif (Annexe 2). Leurs écrits préparatoires au débat qui a précédé l'écriture (Cf. séquence d'enseignement en annexe 1) montrent qu'ils associent le monstre à la peur, perçue comme un ressort de la fiction, mais qu'ils ne se limitent pas au stéréotype du monstre méchant.

**K\*\*\*** : Ca représente la peur dans une histoire mes aussi pour apprendre sur un ou plusieurs monstre sur des livres ou des compts XXX<sup>3</sup> on peut inventer des hisoire avec des monstre des grand ou des petit des méchant ou pas méchants.

**M\*\*\*** : [Les monstre dans les livre s'aie à faire peur]<sup>4</sup>

On utilise les <monstre><sup>5</sup> en littérature pour que il y a plus d'action §

On utilise les monstre en littérature pour faire peur

**Y\*\*\*** : Pour crée des histoires qui font peur et, pas peur pour les enfants.

Et pour les d'écrire XXX comme ils sont par exemple ils sont laid et méchant ou [b] gentil et malformée

***Encadré 4. Écrits préparatoires au débat sur le rôle des monstres dans la littérature.***

L'analyse collective de la consigne permet d'identifier les éléments qui la constituent, inscrits sous forme de liste au tableau, d'apporter des équivalents sémantiques, des précisions grammaticales et une justification. Recopiés sur la feuille double qui recueillera l'ensemble des versions, ces attendus sont le point de départ du premier jet.

**Les attendus**

- Un personnage monstrueux
- Actions extraordinaires (rares, hors du commun)
- Lieu
- Narration avec une suite logique
- Conjugué aux temps du passé (imparfait, passé simple, plus-que-parfait)
- P3/ P6<sup>6</sup>
- personnages secondaires pour rendre l'histoire plus intéressante

***Encadré 5. Les attendus inscrits progressivement au tableau et recopiés par les élèves.***

<sup>3</sup> Passage illisible.

<sup>4</sup> Passage barré.

<sup>5</sup> Passage ajouté.

<sup>6</sup> 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel.

### 3.4. L'élaboration en groupe du premier jet

#### 3.4.1. Parole d'enseignante

C'est un moment extrêmement important dans la mesure où les élèves doivent d'abord accepter de travailler ensemble et créer une cohésion pour avancer collégalement. Ensuite ils doivent relire attentivement le sujet et les attendus puis ils jettent pêle-mêle leurs idées pour retenir celles qui leur semblent les plus pertinentes.

J'ai pu remarquer que le scripteur désigné par le groupe (mais qui peut changer au fil des étapes du protocole), parfois auto-proclamé, avait une forte influence sur la trace écrite<sup>7</sup>.

#### 3.4.2. Productions d'élèves et analyses

Dans le groupe 3, le premier jet, très bref, présente une apparente contradiction entre le titre et la situation initiale du récit. Sans doute les élèves ont-ils eu du mal à se mettre d'accord sur l'histoire qu'ils allaient raconter : ils abandonnent le registre merveilleux des avant-textes pour finalement se rabattre sur un stéréotype de l'industrie du divertissement.

Le clown tueur
Il était une fois un clown gentil il faisait des blagues £ <sup>8</sup>
à longueur de journée mes les gens se lassait
<b>Professeur</b> : Je comprends que votre personnage est un clown et qu'il est monstrueux parce que c'est un tueur.
Attention : phrases, orthographe, accord SV
Où vit-il ?
Comment est-il ?

**Encadré 6. Transcription du premier jet (KAR-KOULIBALI 1-1 scans CO-6-2018-KARD1-G3 (1)).**

Plutôt que de pointer une incohérence, l'enseignante avance une interprétation possible. Elle adopte une posture revendiquée par Caroline Masseron (2005) pour se situer au plus près de l'intention de signifier de l'élève en la reformulant dans un résumé :

<sup>7</sup> Une alternative, proposée par Joëlle Keraven (Elalouf, 2005, corpus H), consiste à demander aux élèves de se mettre d'accord pour écrire chacun la même chose.

<sup>8</sup> Le signe £ indique une fin de ligne.

*Dans la mesure où les opérations résumantes privilégient un niveau d'appréhension globale, sémantique et cohérente, elles obligent à ne retenir qu'une orientation interprétative et à se détacher de la forme locale (littérale), erronée, ambiguë ou incomplète de ce qui est écrit. Ces résumés obéissent en réalité à deux règles « méthodologiques » qu'il convient d'explicitier. La première règle, qui n'étonnera pas les professeurs chevronnés, réside dans le postulat d'une coopérativité sémantique de la part de l'interprétant. On pose que le texte est cohérent et que les solutions graphiques de l'élève sont au plus près d'une idée globale, simple et économique, concernant les actions et les personnages. Le résumé s'efforce de rétablir la ligne principale de l'histoire présentée. La seconde règle est un peu l'envers, négatif, de la précédente et énonce « ce qu'il ne faut pas faire », si l'on veut lire de façon coopérative ; et deux écueils s'opposent à cette coopération sémantique :*

- l'attachement exclusif aux scories orthographiques et calligraphiques des textes*
- la conversion métalinguistique ou grammaticale des erreurs de surface des textes. (Masseron, 2005)*

Dans l'annotation du professeur, après l'essai d'interprétation, un appel à la vigilance invite à la relecture et des questions visent à relancer le processus d'écriture.

### **3.5. L'articulation avec la séance de langue**

#### **3.5.1. Parole d'enseignante**

Lorsque j'ai expérimenté le protocole pour la première fois, je parlais de leurs besoins pour envisager une nouvelle séance de langue au cours du protocole (étape 3).

Depuis l'an passé, je perle ma séance de langue. Ainsi, lors d'une production d'écrit portant sur le récit au passé mettant en scène un personnage monstrueux en 6<sup>e</sup>, j'ai amorcé la conjugaison des temps de l'imparfait et du passé simple au cours de la séquence et n'ai travaillé les valeurs aspectuelles que lors de l'étape 3 de la production d'écrit, en partant d'un corpus de phrases tirées de leur premier jet. L'impact sur le 2<sup>e</sup> jet et l'écrit final a été plus perceptible que lors de ma première expérimentation.

#### **3.5.2. Productions d'élèves et analyses**

Les productions du groupe 3 peuvent fournir des exemples de corpus d'enseignement à soumettre à la réflexion des élèves.

• Dans un récit, quel(s) temps peut-on utiliser pour apporter des informations sur un personnage ? Comparez les choix qui ont été faits dans deux versions du texte :

a- Il **attrapa** le petit garçon qui se **nomme** Nicolas et qui **habitat** près de la caravane du clown et le **mangea**.

b- le petit garçon qui se **nomme** Nicola Il **habitait** près de la caravane du clown. Le clown l'attrapa et le ramena dans sa caravane puis **mangea**.

• Dans un récit, comment exprimer le fait qu'une action se termine quand elle atteint son but ?

c- Ses parents le **chercha** partout jusqu'à qu'il **troue** sa chaussure à côté de la caravane du clown

d- Ses parents le **chercha** partout jusqu'à il **trouva** sa chaussure à coté de la caravane du clown.

• Dans un récit, quel(s) temps peut-on utiliser pour signaler un événement qui bouleverse l'histoire ?

Comparez les choix qui ont été faits dans deux versions du texte :

e- Les parents **apella** la police, la police **débarquent**

f- Les parents **appellèrent** la police ensuite Il **debarqua**

• Dans un récit, quel(s) temps peut-on utiliser pour décrire des conséquences qui durent au-delà du dénouement ? Comparez les choix qui ont été faits dans deux versions du texte :

g- la police (...) le **retrouva** Et le **tua**. Mes ses parents **sont** toujours tristes.

h- la police le **retrouva** et le **tua**. Mes ses parents **sont** tristes que leur enfant **est mort**.

#### **Encadré 7. Corpus d'enseignement sur le choix des temps dans un récit.**

Le point de départ de la réflexion n'est pas une erreur sur le choix d'un mode-temps, mais un problème narratif qui peut être résolu de différentes façons : apporter une information en utilisant l'imparfait descriptif (b- *habitait*) ou le présent d'énonciation (a- et b- *nomme*), ce qui conviendrait mieux à un récit interactif (Bronckart, 2022 [1997]) ; exprimer l'aboutissement d'une action en tenant compte de la contrainte morphosyntaxique *jusqu'à ce que* + subjonctif ; introduire une rupture avec le présent de narration (e-*débarque*) ; commenter les conséquences du drame dans le présent (g- et h- *sont toujours tristes*).

La conférence de consensus du CNETSCO « Écrire et rédiger – Comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? » préconise deux types de dispositifs permettant d'articuler l'étude de la langue et la production d'écrits (2018, p. 10) : « le premier

amène les élèves à travailler sur des dimensions d'étude de la langue directement sur leur propre texte. Le second consiste, pour l'enseignant, à proposer des activités indépendantes, décrochées, à partir des difficultés repérées dans les textes des élèves. »

L'avantage de la réflexion à partir de la production d'élèves réside dans la mise en évidence de la diversité des répertoires qui y apparaissent et l'identification des éventuels problèmes. Accompagner de manière positive des essais des élèves ne se limite pas à une correction normative mais propose un véritable raisonnement visant la compréhension du système linguistique et le rôle des paramètres pragmatiques ou discursifs qui motivent le choix d'une forme efficace du point de vue communicationnel.

Nous proposerons dans ce qui suit des pistes d'interprétation des choix temporels effectués par les élèves lors du premier et du second jet. La comparaison de deux productions soulignera le changement de perspective et d'organisation du texte qui a parfois amené les élèves à modifier le ou les temps verbaux.

Comme indiqué plus haut (voir encadré 5 « Les attendus »), les élèves devaient rédiger un récit imaginaire en utilisant les temps du passé, à savoir le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait. L'utilisation de ces temps nécessite la maîtrise de la conjugaison (orthographe grammaticale) et la connaissance des valeurs aspecto-temporelles associées aux temps mentionnés ci-dessus.

Nous avançons deux hypothèses pour analyser les temps verbaux de la phrase (a) :

- a- Il **attrapa** le petit garçon qui se **nomme** Nicolas et qui **habitat** près de la caravane du clown et le **mangea**.

Selon la première, les élèves ont articulé leur récit autour de deux temps : le passé simple (*attrapa, habitat, mangea*) et le présent (*se nomme*). Selon la seconde, le texte proposerait un troisième temps verbal – l'imparfait – si l'on considère que les élèves ont omis la lettre *-i* : *habitat* serait, en fait, *habitait*. La première hypothèse nous amène à observer les représentations que les élèves ont du passé simple, temps essentiel utilisé dans les écrits scolaires – textes et productions. Ce temps est généralement étranger aux pratiques langagières extrascolaires des élèves. Différents outils leur permettent de s'approprier la forme et le sens du passé simple, dont les manuels qui présentent le passé simple comme un temps évoquant des « actions importantes qui s'enchaînent et font avancer l'histoire, comme un temps qui souligne qu'une action est nettement délimitée dans le temps » (*Jardin des lettres – Étude de la langue cycle 4*, 2016 : 153). Lorsqu'il s'agit de plusieurs verbes au passé simple, ce temps verbal est utilisé pour introduire des actions uniques qui se succèdent (*Français 4<sup>e</sup> Livre Unique*, 2017 : 330). Si nous considérons que le texte propose trois verbes au passé simple, alors la succession des faits et leur ordre d'apparition dans la production écrite ont orienté les élèves vers leur choix de temps verbal. Le présent *se nomme* pourrait être la trace d'un discours oral ou bien l'expression de la stabilité, d'un état descriptif



associé à l'identité (prénom) du personnage. L'hypothèse selon laquelle il y aurait un imparfait dans le texte (a) et l'analyse de ce choix seront étudiées dans la phrase (b).

- b- le petit garçon qui se **nomme** Nicola Il **habitait** près de la caravane du clown. Le clown l'attrapa et le ramena

En (b), les élèves conservent le présent *se nomme* – sans doute pour les raisons évoquées plus haut – et procèdent à une nouvelle organisation du texte : ils posent un cadre au sein duquel se déroulent des actions. L'imparfait *habitait* renvoie à un processus et indique la stabilité sur le référentiel temporel tandis que tous les verbes renvoyant à des faits qui se succèdent sont au passé simple (*attrapa, ramena, mangea*).

- c- Ses parents le **chercha** partout jusqu'à qu'il **troua** sa chaussure à côté de la caravane du clown  
d- Ses parents le **chercha** partout jusqu'à il **trouva** sa chaussure à coté de la caravane du clown.

La comparaison de (c) et de (d) montre que le deuxième jet présente davantage des faiblesses par rapport à la première version du texte. Les deux versions manifestent des difficultés d'accord entre le verbe et le noyau du GN, liées à la proximité entre le pronom *le* et le verbe *chercher*. En (c) et (d), la première action *chercher* est au passé simple mais le subjonctif qui suit la locution *jusqu'à ce que* ajoute un niveau supplémentaire de complexité : la concordance des temps. En (c), le mode est respecté (*trou[v]e* est le subjonctif présent) selon les usages du français contemporain. En (d), on observe une tentative de mise en concordance des temps, qui se fait à l'indicatif, l'imparfait du subjonctif *trouvât*, certes homophone du passé simple, n'appartenant pas au répertoire langagier d'élèves de 6<sup>e</sup>.

- e- Les parents **apella** la police, la police **débarquent**

- f- Les parents **appellèrent** la police ensuite Il **debarqua**

La phrase (f) est grammaticalement correcte (excepté le genre du pronom *il*) : les faits *appelèrent* et *débarqua* qui renvoient à des événements (au sens aspectuel du terme) sont mis au passé simple. Les élèves ont supprimé la rupture temporelle (*débarque* en e) : le temps verbal de *débarquer* a été modifié et l'accord entre le sujet et le verbe corrigé.

- g- la police (...) le **retrouva** Et le **tua**. Mes ses parents **sont** toujours tristes.

- h- la police le **retrouva** et le **tua**. Mes ses parents **sont** tristes que leur enfant **est mort**.

En (g), c'est la présence de l'adverbe *toujours* et les modifications que sa suppression en (h) entraînent qui attirent notre attention. En (g), le présent *sont* associé à l'adverbe *toujours* nous oriente vers une lecture continuative porteuse de valeurs aspecto-

temporelles. La gravité des actes – leur fils a été tué par le clown – et l'utilisation de *toujours* montrent que la tristesse (*sont toujours tristes*) s'étend indéfiniment. Malgré l'intervention de la police (arrestation et exécution du tueur), la tristesse persiste. Comme le souligne Mosegaard Hansen (2004), *toujours* ne contient aucun élément de dynamisme ; il est au contraire essentiellement un marqueur statique. Les parents étaient et sont encore tristes. Les choix verbaux – passé simple et présent – en (g) et en (h) sont sans doute le résultat d'une rupture énonciative que les élèves ont souhaité marquer sans pour autant effectuer un retour à la ligne ou utiliser un marqueur temporel approprié. L'expression de sentiment *être triste* doit être suivie d'un verbe au subjonctif. Ainsi, le passé composé *est mort* nous interpelle. Nous avançons l'hypothèse que les élèves ont privilégié l'indicatif pour introduire un fait avéré.

### **3.6. La grille d'évaluation et le texte définitif**

#### **3.6.1. Parole d'enseignante**

La première année, une grille descriptive était co-construite à partir des attendus de chaque production d'écrit. Cela s'est avéré trop lourd à mettre en œuvre et peu adapté au suivi des compétences car la grille changeait à chaque production écrite. J'ai donc choisi à partir de la seconde année de mise en œuvre de partir des compétences visées dans le LSU en fin de cycle 3.

#### **3.6.2. Productions d'élèves et analyses**

Après avoir pris connaissance de l'interprétation de leur professeur et de ses questions (Cf. 2.4.2.), les élèves de ce groupe produisent trois versions très caractéristiques de ce que Dominique Bucheton (2014) appelle posture première. Elles portent la trace d'opérations de réécriture sans pour autant satisfaire aux attendus de l'exercice. Dans les versions 2 et 3, rédigées sans intervention écrite du professeur, les modifications apparaissent en gras, les suppressions sont entre crochets et les ajouts entre becquets.

2 <sup>e</sup> jet : version 1 CO-6-2018-KAR-D1-G3 (1)	2 <sup>e</sup> jet : Version 2 CO-6-2018-KAR-D1-G3 (1)	Version finale CO-6-2018-KAR-D1-G3 (2) (scan en Annexe 3)
<p>Il était une fois un clown télé- £ ent laid. Un jour il déménageat XXX New York dans £ les quartier les plus sombre, un jour un £ garçons passa à coté de sa caravane. Il £ le cinape dans sa caravane, puis le manga. £ Ces parents le chercha partout jusqu'à qu'il £ troue sa chaussur à côté de la caravane du £ clown, il toqua « toq toq toq » le clown £ reponda avec une voix étanche « qui est la » £ Les parents répondent « vous avez pas vue un £ enfant » Le clown repond « Non ». Les parent apella la police, la police débarquent £ Le clown sorti son arme pour se défendre la police £ Interviennent, le clown s'échapa, puis le retrouva £ Et le tua. Mes ses parents sont toujours triste.</p>	<p>Il était une fois [un] clown il était <b>tellement</b> laid. £ Un jour il déménagat à New York dans les quartier £ [les plus] sombre, un jour un garçons passa à coté de sa caravane £ Il <b>attrapa le petit garçon qui se nomme Nicolas et £ qui habitat près de la caravane du clown et l[e]e mangea.</b> £</p>	<p>Il était une fois un clown il était tellement £ laid. Un jour il déménagea[t] à New York £ dans les quartiers &lt;les plus&gt; sombres, un jour un garçon £ passa à coté de sa caravane. Il £ le cinape dans sa caravane le petit £ garçon qui se nomme Nicola. Il <b>habitait</b> £ près de la caravane du clown. Le clown £ l'attrapa et le ramena dans sa caravane [et] £ puis mangea. Ces parents le chercha partout £ jusqu'à il <b>trouva</b> sa chaussure à coté de £ la caravane du clown. Ces parents <b>toquèrent</b> £ &lt;et&gt; le clown <b>réponda</b> §<sup>9</sup> - qui est la ? § Les parents <b>répondèrent</b> - Nous avez pas vu un petit garçon ? § - [n] &lt;N&gt;on. Les parents appellèrent la police ensuite [la] Il <b>debarqua</b>. Le clow sorti son arme pour £ se défendre, le clown s'échappa puis <b>la £ police</b> le retrouva et le tua. Mes ses parents sont £ triste <b>que leur enfant est mort</b></p>

**Encadré 8. Transcription des trois versions du texte collaboratif.**

Cet écrit dénote un manque de contrôle des accords, parfois même de ceux perceptibles à l'oral, peut-être à cause d'un maniement difficile du passé simple. La

<sup>9</sup> § signale un retour à la ligne.

punctuation interphrastique n'est pas systématique. Certains choix de reprise anaphorique nuisent à la cohésion du texte, de même que les ruptures temporelles.

Dans la seconde version, les élèves prennent en compte un lecteur potentiel en présentant la victime : « Il attrapa le petit garçon qui se nomme Nicolas et qui habitait près de la caravane du clown ».

Dans la version suivante, ils choisissent de présenter l'enfant avant l'agression et de rétablir l'imparfait d'arrière-plan, mais au prix d'une construction syntaxique non normée : « le petit garçon qui se nomme Nicola Il habitait près de la caravane du clown ».

Les difficultés rencontrées dans le récit de l'intervention des policiers ne sont que partiellement surmontées : les interférences entre un nom collectif féminin (*la police*) et un nom masculin pluriel (*les policiers*) subsistent : « la police débarquent » devient « il débarqua » mais « le clown s'échappa et le retrouva » devient « le clown s'échappa puis la police le retrouva et le tua ».

Dans l'évaluation de la version finale (manuscrit en annexe 3), le professeur constate :

Vous n'avez pas su travailler en groupe ce qui a nui à votre travail.

Vous avez essayé de tenir compte de mes remarques mais il manque encore de nombreux éléments pour que votre histoire ait du sens : pourquoi le clown a-t-il tué Nicolas ? où le clown s'enfuit-il. Comment la police le retrouve-t-elle ?

#### **Encadré 9. Annotation de la version finale.**

Des nœuds symboliques restent à travailler : on peut regretter que les élèves aient renoncé à la caractérisation *une voix étanche*, dont l'impropriété pouvait relancer la recherche de métaphores pour rendre sensible l'énigme du clown assassin. De même, le texte pourrait s'épaissir, au sens que lui donne Dominique Bucheton, en évoquant le chagrin des parents que la mort du tueur ne peut consoler :

*Mais inévitablement ce sont d'autres histoires qui vont y introduire du mouvement, dénouer les liens, réinterpréter les événements, changer le sens [...]. Ce qui est prioritaire, c'est la médiation culturelle. Mais elle ne se fait pas en dehors du travail d'écriture, qui impose un vrai travail symbolique, en particulier en reconvoquant les fragments narratifs (lieux, événements, personnages, attitudes, conduites...) dont l'assimilation est la forme concrète de cette médiation. Nous sommes construits et nourris de leçons éthiques portées par les fictions – y compris quand elles sont ambivalentes et indécidables... On voit bien ici que la médiation des lectures et du dialogue avec l'adulte et les pairs est un enjeu central pour travailler la dynamique symbolique (Chabanne & Bucheton, 2002).*

Cette médiation est essentielle dans le processus de secondarisation, indissociable du chemin vers l'autonomie scripturale. Le protocole travaille à la fois la médiation du dialogue et la médiation culturelle, d'abord par la place faite au débat (Annexe 1), conçu comme un travail langagier et conceptuel qui vise un rapport non dogmatique au savoir permettant d'enrichir son point de vue grâce à l'intervention de chaque participant (Dolz et Schneuwly, 2009 ; Tozzi, 2012). Les élèves filmés par l'enseignante ont appris à maîtriser la technique du débat et la parole circule librement entre participants. Les élèves sont installés en cercle. Le président distribue la parole et effectue une transition entre deux interventions, en résumant brièvement l'idée exposée ou en formulant une nouvelle question qui fait avancer le débat.

On constate dans les échanges l'importance des représentations mentales initiales fortement influencées par les connaissances culturelles et encyclopédiques des élèves. L'image du monstre est nourrie par les lectures extra-scolaires des élèves, par leur culture cinématographique ou par les personnages des jeux vidéos. Mais l'enseignante veille à ce que les élèves complètent ces représentations mentales. Ils doivent, ainsi, en amont effectuer des recherches individuelles à la maison et rapporter des documents iconographiques. Lors du débat, les élèves identifient les genres littéraires dans lequel des monstres sont mis en scène : le conte et le mythe. Ils décrivent les traits physiques de ces créatures qui sont souvent extraordinaires (ils sont géants) ou stéréotypés (ils sont laids) et leur rôle dans l'intrigue : le monstre contribue, selon eux, à une complication actionnelle (Baroni, 2007).

Cette première expérience de distanciation par rapport au stéréotype du monstre se poursuit dans le travail d'écriture à plusieurs niveaux. La consigne de rédiger aux temps du passé est mise en perspective par un exercice qui la présente comme résultant d'un choix énonciatif. À travers les réécritures possibles du « Lièvre et de la tortue », les élèves découvrent qu'il y a différentes manières de positionner le « raconteur » par rapport aux faits racontés : la voyante qui anticipe, l'écrivain qui écrit bien après, les témoins directs qui rapportent et commentent (Péret, 2010). Les élèves élaborent la trace écrite suivante : « Ce document sert à bien choisir les temps et donc permet de décider qui parle. L'écrivain écrit ce qui s'est passé ; il connaît toute l'histoire. Il utilise l'imparfait et le passé simple. Les témoins peuvent intervenir dans le récit quand il y a un dialogue. » (CO-6-2018-KAR-D1-G3-(4).png)

Plus autonomes dans leurs choix énonciatifs, les élèves sont aussi amenés à l'être dans leurs choix lexicaux. Ainsi, alors que les élèves de 5<sup>e</sup>, dans le cadre d'une séquence sur la Chanson de Geste, sont invités à imaginer le discours que les Sarrasins enverraient aux Chrétiens, une « énigme lexicale » leur est proposée avec une page du dictionnaire de Jean-Claude Rolland et Jacqueline Picoche, *Vocalire* : « Voici diverses façons de demander. À votre avis, quelles sont celles que choisira un ambassadeur ? » La question permet d'investiguer différentes constructions lexicales et d'aborder frontalement la notion d'acceptabilité, à l'origine de la réflexion (KAR-KOULIBALI 2-métadonnées > D1\_5<sup>e</sup>\_document).

## Conclusion

---

On sait d'expérience qu'il est difficile d'utiliser en formation un corpus recueilli par d'autres, si l'on entend le traiter non comme un simple document mais comme une archive vivante. C'est conscientes de cette difficulté que nous avons restitué le projet de formation qui a sous-tendu la constitution du corpus. Il se caractérise par une recherche collaborative depuis le questionnement initial, l'appropriation de lectures en didactique du français, jusqu'à la conception, la mise en œuvre et l'analyse du protocole d'accompagnement à l'autonomie scripturale grâce aux traces que constitue le corpus (Monceau, 2025). Les élèves observés ont-ils atteint à la fin du cycle 3 cette autonomie suffisante en lecture et en écriture que préconisent les programmes ? D'autres recherches seraient nécessaires pour le vérifier. Ce que l'on peut néanmoins constater, c'est qu'ils ont expérimenté des situations dans lesquelles ils ont dû faire des choix et les justifier.

Plus qu'un modèle à reproduire, le protocole est apparu davantage comme un dispositif permettant à l'enseignante d'observer les élèves engagés dans l'écriture collaborative et d'ajuster ses interventions à ces observations. Le corpus a joué le rôle de médiateur entre l'enseignante et le collectif, la classe et le séminaire. Ses effets formatifs se sont prolongés au-delà, dans l'itinéraire professionnel de l'enseignante (Elalouf, 2026 à paraître) ainsi que dans la thèse de Yelle Koulibali (2023) : c'est l'examen du corpus qui a mis en évidence la récurrence des verbes hyperfréquents de parole et d'états mentaux tandis que la démarche de « coopération sémantique » (Masseron, 2005) a permis d'y voir non pas des répétitions signes de pauvreté lexicale, mais des portes d'entrée pour une transformation des scripts en récits accessibles à tous, ainsi qu'un levier pour diversifier les usages de familles de verbes. Les conditions d'une réappropriation d'une recherche collaborative ne sont pas écrites à l'avance, c'est son potentiel que nous avons essayé de mettre à disposition de la communauté éducative.

## Bibliographie

---

Ahr, S. et Patrick J. (2012). *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université*. Dyptique, Presses universitaires de Namur.

Ahr, S. (2018). *Former à la lecture littéraire*. Canopé éditions.

Barré de Miniac, C. 2002. Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques* n°113-114 – *Images du scripteur et rapport à l'écriture*. [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2002\\_num\\_113\\_1\\_1943](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1943)

Barré de Miniac, C. (2011). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. AIRDF, Presses universitaires de Namur.

Baroni, R. 2007. *La tension narrative*. Seuil.

Bensadia, K. (2018). *Accompagner des enseignants expérimentés dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques : supervision, guidance et cohésion*. Mémoire de MEEF4 Pratiques et ingénierie de la formation sous la direction de Marie-Laure Elalouf. Université de Cergy-Pontoise ESP2 de l'académie de Versailles.

Bernardin, J. (Eds.) (2014). *Le français aujourd'hui 185, Culture écrite et inégalités. Penser et combattre les inégalités*. Armand Colin.

de Biasi P.-M. 2011. *La génétique des textes*. CNRS Editions.

Bishop, M.-F. (2018). <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/de-la-recherche-lire-ecrire-aux-ressources-pour-la-formation/former-a-la-comprehension>

Boré, C. (2000). Le brouillon, un introuvable objet d'étude. *Pratiques* 105-106, 23-49.

[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2000\\_num\\_105\\_1\\_2401](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2401)

Boré, C. & Elalouf, M.-L. (2017) : Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles. In C. Doquet, J. David et S.Fleury, *Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires, problèmes de transcription, d'annotation et de traitement*. *Corpus*, 16, 31-63 <https://journals.openedition.org/corpus/2731>

Bronckart, J.-P. (2022 [1997]). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme sociodiscursif*. Deuxième édition revue et corrigée. Éditions Lambert-Lucas.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnel ajustés*. Octares.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave-CRDP de l'académie de Versailles.

CNESCO (2018) Rapport de la conférence de consensus *Écrire et rédiger – Comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?*

Damasio, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi*. Odile Jacob.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral*. ESF.

Elalouf, M.-L. (Eds.) (2005). *Écrire entre 10 et 14 ans*. CRDP de l'académie de Versailles.

Elalouf, M.-L. & Boré, Catherine (2007) : « Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires », *Revue Française de Linguistique Appliquée XII-1*, pp. 53-70.

Elalouf, M.-L. & Péret, C. (2022). Littératie, alphabétisation, illettrisme. In G. Labinal et V. Tellier (Eds.) *Dictionnaire des termes utilisés en formation*. Laboratoire ÉMA, Hypotheses.org.

Elalouf, M.-L. (2026, à paraître). Genèse d'une recherche et prolongements dans d'autres contextes (2014-2024). Dans Gilles Monceau (Eds.) *Réfléchir les recherches collaboratives. Miroir des pratiques*. PULM

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Retz.

Goody, J. (2006). La technologie de l'intellect. *Pratiques* 131-132, 7-30.

[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2006\\_num\\_131\\_1\\_2114](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2006_num_131_1_2114)

Grésillon, A. (2002). Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée, *Langages*, 147, 19-38.

Kervyn, B. & Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques* 161-162 <http://journals.openedition.org/pratiques/2172>

Koulibali, Y. (2023). Les constructions des verbes hyperfréquents dans des corpus d'écrits scolaires : contribution d'une étude textométrique à la connaissance des usages des verbes de parole et d'états mentaux par des collégiens de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> en éducation prioritaire. Thèse en sciences du langage de CY Cergy paris Université, dirigée par Marie-Laure Elalouf.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. PUL.

Lumbroso, O. (2007). Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur », *Revue française de pédagogie* [Online], 159 <https://doi.org/10.4000/rfp.1151>



Monceau, G. (2025). Chercher avec les premiers concernés... Qu'est-ce que ça change ? *Éducation permanente*, 245, 25-34.

Mosegaard Hansen, M.-B. (2004). La polysémie de l'adverbe *toujours*. *Travaux de linguistique* 2004/2 n°49 [en ligne], 39-55. <https://shs.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2004-2-page-39?lang=fr>

Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont-Terranova & D. Colin (Eds.) *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Presses Universitaires de Namur. 33-54.

Péret, C. (2010). Le lièvre et la tortue. In Jean-Pierre Sautot & Solveig Lepoivre-Duc, *Enseigner la grammaire*, (pp. 103-108), CRDP Grenoble.

[https://scolagram.u-cergy.fr/attachments/article/199/Lièvre\\_et\\_Tortue.pdf](https://scolagram.u-cergy.fr/attachments/article/199/Lièvre_et_Tortue.pdf)

Rolland, J.-C. & Picoche, J. (2015). *Vocalire, Les 7500 essentiels du lexique français*, ISBN : 978-1-326-39630-5, <http://www.lulu.com/spotlight/Jeanclaude>

Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chroniques sociales.

Vibert, A. (2013). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? *Ressources pour le collège et le lycée*, Eduscol.

Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin.

## Programmes

Bulletin officiel n°10 du 19 novembre 2015, *Programmes d'enseignement des cycles 3 et 4*.

Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020, *Programmes d'enseignement des cycles 3 et 4*.

## Manuels

*Français 4<sup>e</sup> Livre Unique*. (2017). Hatier.

*Jardin des Lettres – Étude de la langue Cycle 4*. (2016). Magnard.

## Annexes

---

## Annexe 1 : Présentation de la séquence d'enseignement

(KAR-KOULIBALI 1 métadonnées, D1\_6°\_progression)

Cette séquence de début d'année s'inscrit dans la thématique : « Le monstre, aux limites de l'humain » et présente la problématique suivante : « Pourquoi utilise-t-on le personnage du monstre en littérature ? » ; 8 séances sont prévues par l'enseignante au moment de sa conception ().

Au cours d'une première séance dont l'objectif est de faire entrer les élèves dans l'univers du monstre, l'enseignante invite les élèves à réfléchir à ce qu'est un monstre pour eux et réalise sous leurs yeux et à partir de leurs propositions une carte heuristique. Elle prolonge la réflexion par un travail lexical et donne à chercher des textes et images en lien avec ce qui a été élaboré (travail en groupe).

La deuxième séance doit permettre aux élèves de (re)découvrir le débat, de confronter leurs idées en tentant de répondre à la problématique. Après avoir défini ce qu'est un débat par ces échanges entre pairs sous sa conduite, l'enseignante pose un cadre de communication, puis invite les élèves à élire un président et deux assesseurs, l'un pour faire respecter le cadre, l'autre pour faire la synthèse des échanges. Le débat est alors géré de manière autonome par les élèves ; l'enseignante prend des notes qui lui permettront, après le débat, de mettre en exergue les formulations, les réponses pertinentes au regard de la question posée.

La troisième séance est consacrée à l'élaboration collégiale du corpus, chaque groupe devant présenter ses supports et justifier ses choix (une adaptation de la *Belle et la Bête*, un documentaire sur le monstre du Loch Ness et des images prises sur internet, voir par exemple CO-6-2018-KAR-D1-G1 (9 à 16).png ; le cas échéant, l'enseignante apporte également textes et images pour nourrir le corpus, car elle a remarqué que les images fournies par les élèves ne sont pas suffisamment variées pour faire évoluer leurs représentations mentales (des extraits des *Métamorphoses d'Ovide*, « Apollon et Daphné », « Arachné »). Cette proposition vise à impliquer les élèves dans la suite de la séquence, puisqu'elle sera nourrie des documents qu'ils auront en partie fournis.

La séance 4 vise à cerner la spécificité de chaque extrait. Chacun est lu, explicité collectivement ; des questions ouvertes de l'enseignante permettent d'identifier le cadre spatio-temporel de l'histoire et de caractériser le texte. Le travail de production d'écrit est alors engagé avec l'étape 1 du protocole (Cf. 2. Le protocole d'accompagnement scriptural).

La séance 5 a pour objectif de retravailler l'emploi des temps du passé dans le récit, en s'appuyant sur le corpus étudié. C'est l'occasion pour l'enseignante de s'assurer de la maîtrise ou non de la conjugaison de l'imparfait et du passé simple et d'aborder les principales valeurs aspectuelles de ces temps. À l'issue de ces activités qui nécessitent de partir des connaissances ou représentations des élèves, de les

consolider ou déconstruire, l'enseignante propose l'étape 2 du protocole d'accompagnement scriptural afin qu'ils puissent mettre en pratique ce qu'ils ont appris (1<sup>er</sup> jet). Une évaluation formative viendra en début de séance 7 vérifier la bonne acquisition de la conjugaison de ces temps.

La séance 6 permet de se focaliser sur le personnage monstrueux de chaque extrait et de mettre en évidence ses différentes caractéristiques, à la fois physiques et morales. L'enseignante propose à chaque groupe, en fin de cours, de choisir une image et de faire la fiche d'identité du monstre qu'elle représente afin que cela nourrisse le 2<sup>e</sup> jet.

La séance 7 est consacrée à l'étude des événements extraordinaires dans chacun des extraits, puis l'enseignante met immédiatement en regard cette activité et le texte de chaque groupe afin que ceux-ci puissent développer cette dimension narrative de leur texte.

Les dernières séances sont exclusivement dévolues à la production d'écrit (étapes 3 et 4 du protocole d'accompagnement scriptural).



**Annexe 2 : avant-texte d'un élève du groupe 3**

## ~~Le monstre noir~~

~~Un monstre, composé d'une tête noir~~

## ~~Le lac des monstres~~

~~Il y avait une fois, dans un petit village près de Bruxelles, qui s'appelait Terburen, un grand parc, et au milieu~~

## ~~Le lac des monstres~~

~~Il y avait une fois, dans un petit village près de Bruxelles, qui s'appelait Terburen, un grand parc, et au milieu de ce parc, il avait une forêt gigantesque; et dans cette forêt, il avait un lac, obscur et ténébreux, dans lequel vivait un ~~monstre~~ monstre, qui s'appelait Monsta. Monsta avait déjà mangé tous les monstres qui ~~se~~ vivaient dans le lac et tous les enfants qui s'étaient approchés du bord du lac et, à ~~cause~~ cause de cet appétit, il avait un ventre énorme et rebondi; il était si gros que, quand le monstre bougeait, il le traînait par terre et pour mieux se déplacer, il devait s'accrocher aux branches des arbres qui entouraient le lac, et toutes étaient à moitié arrachées et presque à la hauteur de l'eau.~~



**Annexe 3 : Version définitive du groupe 3 (CO-6-2018-D1-G3-(2).png)**

G3  
P2

Il était une fois un clown. Il était <sup>très</sup> tellement laid. Un jour, il déménageait à Cléves-Val, dans les quartiers les plus sombres, un garçon passa à côté de sa caravane. ~~Le~~ petit garçon qui se nommait Nicolas. Il habitait près de la caravane du clown. Le clown l'attrapa et le ramena dans sa caravane et puis le mangea. Les parents le cherchaient <sup>trouvaient</sup> jusqu'à ce qu'ils trouvaient sa chaussure à côté de la caravane du clown. Les parents toquaient à la porte et le clown répondit :

« Qui est là ? »  
Les parents répondirent demandèrent :  
« Vous n'avez pas vu un petit garçon ? »  
« Non »  
Les parents appelèrent la police ensuite <sup>qu'il</sup> il débarqua. Le clown sortit son arme pour se défendre, le clown s'échappa puis la police le retrouva et le tua. <sup>Malheureusement</sup> ~~Malheureusement~~ <sup>car</sup> ~~car~~ <sup>un</sup> ~~un~~ <sup>enfant</sup> ~~enfant~~ est mort.

## **Annexe 4 : références bibliographiques organisées pour l'atelier d'écriture (mars 2020)**

### **1. De la rédaction à la production d'écrit**

#### **1.1. La rédaction et les autres exercices d'écriture, approche historique et épistémologique**

« La controverse fondatrice porte sur la rédaction, comme en atteste le titre de *Pratiques* 29, « La rédaction ? ». Elle entraîne, dans cette revue, des contrepropositions : consignes d'écriture, coopération scripturale à l'intérieur de groupes d'élèves, modalités de socialisation des écrits produits, nouveaux modes d'évaluation qui laissent une large part à la réécriture. Le projet d'écriture longue, dispositif proposé en contremodèle de la rédaction, suppose une gestion différente de la temporalité des enseignements, un contrat plus explicite avec les élèves sur les apprentissages et une modification de leurs motivations, une articulation différente entre lecture et écriture. La contestation de la tradition scolaire est, au début des années 80, radicale pour la rédaction au collège, comme elle l'a été dans la décennie précédente à l'école primaire avec le plan Rouchette et les programmes de 1972. Elle se poursuit de manière plus indirecte par l'introduction d'innovations au cœur même des exercices scolaires, avec, par exemple, le travail proposé dans plusieurs numéros de *Pratiques* sur les textes argumentatifs au début des années 90, jusqu'à l'institutionnalisation de l'écriture d'invention au lycée dans la décennie suivante. » Claudine Garcia-Deban (2016).

• André Petitjean (2001). « La description scolaire au secondaire (collège) de 1960 à 1997 ». *Pratiques* 109-110, 125-163.

• André Petitjean (2005). « Écriture d'invention au lycée et acquisition de savoirs et de savoir-faire ». *Pratiques* 127-128, 75-96.

• Claudine Garcia-Deban (2016). « Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014. *Pratiques* et *Repères* : consensus, controverses et points aveugles ». *Pratiques* 169-170.  
<https://journals.openedition.org/pratiques/3143>

#### **1.2. La découverte de la fonction cognitive de l'écrit**

Les travaux de psychologue Vygostki et de l'anthropologue Goody (1968) se rejoignent pour mettre au jour la fonction cognitive de l'écrit qui permet une représentation de la langue et donc une mise à distance qui génère des capacités cognitives de décontextualisation, de généralisation, de conceptualisation et de réflexivité. Les écrits intermédiaires de l'écrit en cours d'élaboration ne se limitent pas à accueillir la pensée en formation, ils influent sur cette dernière et la développe, provoquant ainsi sa modification, par là-même, celle de l'écrit. En permettant la production d'objets



finalisés (textes, schémas, l'écrit est un agent de transformation de son usager, dans le sens d'un développement accru de la potentialité réflexive.

### Écrire pour penser et apprendre

- Ministère de l'éducation nationale (1997) : *La maîtrise de la langue au collège*. CRDP, Savoir-Livre
- Dominique Bucheton & Jean-Charles Chabanne (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris, PUF.
- *Pratiques* n°131-132 (2006). *La littératie autour de Jack Goody*.
- Martine Jaubert & Maryse Rebière (2011). « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? » *Pratiques* n°149-150, pp. 112-128.
- *Penser à l'écrit*, Le français aujourd'hui n°174, 2011. Paris, Armand Colin
- Marie-Françoise Faure (2011). « Littératie : statut et fonctions de l'écrit. » *Le Français aujourd'hui* n°174 – *Concevoir, écrire*.

### 1.3. Repenser la place de l'écriture dans l'enseignement du français

« Dans le principe, on a toujours cherché à figurer au plus juste la charpente verticale [la matrice de concepts qui donnent sa cohérence à la discipline ] dans l'organisation horizontale [l'organisation de l'emploi du temps de l'élève]. Au temps de la composition française comme « exercice de couronnement » de l'enseignement du français, l'économie de la matière se régulait de façon simple : deux sous-matières à programme d'enseignement rigide, grammaire et orthographe, une sous-matière d'imprégnation à œuvres choisies, la lecture littéraire, et un moment d'investissement de l'ensemble, l'écriture, dont il n'était pas très évident qu'il faille s'occuper spécialement. [...] L'entreprise de rénovation entamée depuis une trentaine d'années arrive à son terme. Elle s'est caractérisée par la contradiction entre le maintien du dispositif horizontal ancien et le bouleversement de la matrice. [...] Où trouver aujourd'hui un référentiel en ordre des savoirs utiles, non pas pour la didactique de l'écrit, non pas pour didactique de la lecture, non pas pour la langue, mais pour la matière dans tous ses aspects ? Jean-François Halté (2002).

- Jacques David et Sylvie Plane (1998). *L'apprentissage de l'écriture*. Paris, PUF.

Jean-Claude Chabanne, Dominique Bucheton (2002). *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris, Delagrave.

- Jean-François Halté (2002). « Didactique de l'écriture, didactique du français, vers la cohérence configurationnelle ». *Pratiques* 115-116, 15-28.

Repères n°52 (2015), *Lecture et écriture, les choix des enseignants au début de l'école élémentaire*.

Jean-Louis Chiss & Jacques David (2018). *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris, Armand Colin.

#### **1.4. Écriture et langue**

- Caroline Masseron (2011). « L'analyse linguistique des écrits scolaires », *Pratiques* n°149-150, pp. 129-162.

• Caroline Masseron (2014). « Contradiction et nécessités de l'enseignement de la grammaire : la difficulté empirique des énoncés complexes en production, entre morphosyntaxe, lexicque et et pragmatique. » *Repères* 50, pp. 217-240.

• Écrits d'élèves, contraintes de la langue, *Le Français aujourd'hui* n° 181, juin 2013

• *Pratiques* n° 156-157 (2012) : *Lexique et écriture*

<https://journals.openedition.org/pratiques/2047>

• Rapport scientifique de la conférence de consensus du CNESCO *Écrire et rédiger* par Catherine Brissaud et Michel Fayol

<http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/VDEF-rapport-Brissaud-Fayol.pdf>

• Fiches de synthèse de la conférence de consensus du CNESCO *Écrire et rédiger* : « étude de la langue et production écrite »

[http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411\\_CCEcrire\\_-\\_notes\\_experts.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_CCEcrire_-_notes_experts.pdf)

## **2. Des types de textes aux genres**

### **2. 1. Définitions**

Tout texte est singulier, il est l'œuvre d'un individu ou d'un collectif à un moment donné. Or, cet acte de rédaction, construction de sens, s'inscrit dans une époque, dans une culture, s'écrit dans une langue et selon une visée particulière. Dans la perspective historico-culturelle qui est la nôtre, nous croyons à l'instar de Bronckart (1996) que tout membre d'une communauté est confronté à un univers de textes « déjà là », univers organisé en « genres » empiriques et historiques, c'est-à-dire en forme d'organisations

concrètes qui se modifient avec le temps. Socialement et culturellement, tout texte est donc un exemplaire de genre. [...] La notion de genre s'avère centrale pour la construction de capacités langagières des apprenants. [Dolz & Gagnon, 2008]

Les genres premiers « naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet. » [Schneuwly, 1994]

Les **genres premiers** peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent.

Les **genres sont seconds**, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer. Ceci implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité.

- Bakhtine M. 1984. « Les genres du discours – Problématique et définition », *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. p. 265-272.
- Bronckart, J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly B., 1994. « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques ». In : Reuter Y. (eds), *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- Christine Barré de Miniac, Yves Reuter (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon, INRP.
- Joaquim Dolz & Roxane Gagnon (2008). « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. In : *Pratiques – La didactique du français* 137-138. p.179-198.
- Yves Reuter (1998). *La description, théories, recherches, formation, enseignement*. Presses universitaires du Septentrion.
- Nathalie Denizot (2010), « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques*, n° 145-146, *Recherches en didactique du français*, Metz, CRESEF, p. 211-230.
- Fiches de synthèse de la conférence de consensus du CNETSCO *Écrire et rédiger* : « Variété des écrits »

[http://www.cnetesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411\\_CCEcrire\\_-notes\\_experts.pdf](http://www.cnetesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_CCEcrire_-notes_experts.pdf)

*Pratiques* n°143-144 (2009) : *Écrits de savoirs*

<https://journals.openedition.org/pratiques/1373>

## 2.2. Exemples

### Écrire des fictions à l'école

- André Petitjean (1980). « Apprendre à écrire un texte de fiction ». *Pratiques* n°27, 89-119.
- Sylvie Plane et Frédéric François (2006), *La fiction et son écriture*, *Repères* n° 33.
- Catherine Boré (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris, l'Harmattan.

### La diversification des formes scolaires d'écriture dans la revue *Pratiques*

.Après la rédaction au collège dans la période précédente, les objets d'étude sont principalement les textes argumentatifs (*Pratiques* 68. « La dissertation », 1990 ; 73, « L'argumentation écrite », 1992 ; 75, « Apprendre à rédiger », 1992 ; 84, « Argumentation et langue », 1994) mais aussi récits et descriptions (66, « Didactique des genres » ; 83, « Écrire des récits »), textes injonctifs (avec l'article de G. Vigner dans *Pratiques* 66), textes explicatifs, dans l'article de M. Laparra du numéro 77, « Écriture et langue » (1993) ou écrits documentaires (*Pratiques* 79, « Le dossier et la note de synthèse », 1993). Le numéro 66, « Lecture/écriture » (1995) aborde des questions aussi diverses que la construction du personnage dans le récit à l'école élémentaire et la prise de notes au collège. Le maître-mot est celui de diversification des genres. (Claudine Garcia-Debanc, 2016).

### Écriture et création

- Catherine Boré et Eduardo Calil (2013). *L'école, l'écriture et la création : études françaises et brésiliennes*. Louvain la neuve-Académia.
- Jean-Charles Chabanne, Jean-Louis Dufays (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels*. *Repères*, n° 43. Lyon, Ifé.

### 3. Du produit au processus

#### 3. 1. La découverte des brouillons, analyser un texte en devenir

« 1. Quelle est l'activité exacte qui se lit dans les brouillons ? Inventer, rechercher ce qu'on ne sait pas encore, mais dont on a « l'idée » ? Corriger, reprendre, remanier ce qu'on sait ne pas être le résultat visé ? Essayer, collectionner, faire proliférer, « pour voir », ou par plaisir ? Prévoir ? Déconstruire et reconstruire ? Sans doute tout cela à la fois ! En fait, il faut se demander comment situer l'objet d'étude « brouillon » par rapport à l'activité de révision en général, ce qui amènera à s'interroger sur les notions voisines de « reformulation » et de « paraphrase ».

2. Parlera-t-on du ou des brouillons ? Le risque existe d'en faire un objet unique (unifié) qui serait en somme la norme du brouillon. Or le brouillon, avant d'être un objet théorique, est un objet concret qui peut revêtir diverses formes : plan, notes, listes, ratures, versions, copies et recopies, etc. » Catherine Boré (2000)

• Catherine Boré (2000). Le brouillon, impossible objet d'étude. *Pratiques* 105-106, pp. 23-49 [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2000\\_num\\_105\\_1\\_2401](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2401)

• Claudine Fabre-Cols (2002). *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris, ESF.

- Remplacements : 45%
- Ajouts : 30%
- Suppressions : 21%
- Déplacements : 2%

% sur un corpus de brouillons à cycle 2 et 3

Modifications en cours d'écriture/ à la relecture

• Sylvie Plane (2006). « Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont-Terranova & D. Colin (Eds.) *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Presses Universitaires de Namur. 33-54

• Repères n°47 (2013). *Premières pratiques d'écriture, état des recherches francophones*.

• Bernadette Kervyn et Jérôme Faux, « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014 <http://pratiques.revues.org/2172>

• *Pratiques* n° 173-174 (2017). *Le « déjà-là dans l'écriture*.

<https://journals.openedition.org/pratiques/3239>

- Fiches de synthèse de la conférence de consensus du CNESCO *Écrire et rédiger* : « Premiers écrits »

[http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411\\_CCEcrire\\_-notes\\_experts.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_CCEcrire_-notes_experts.pdf)

### **3.2. La prise en compte du rapport au langage, rapport à l'écriture**

« Le rapport au langage exigé par les pratiques scolaires pourrait être défini par :

- La capacité à prendre le langage pour objet, à le manipuler artificiellement, comme dans les activités de grammaire, de commentaire littéraire ou les jeux d'écriture ;
- La capacité à utiliser la langue dans des situations sans relation directe avec l'action ; à mettre en œuvre des *genres scolaires* de l'oral comme de l'écrit, distincts clairement des genres sociaux (pratiqués à la maison, dans la rue, entre copains...) ;
- La capacité à apprendre en écrivant, à intégrer dans et par l'écriture, des savoirs, de l'expérience, des formes langagières, des modèles de raisonnement, etc. ;
- La capacité à se servir du langage et de formes culturelles pour élaborer un texte personnel (qui donne à voir une signification nouvelle et singulière ;
- La capacité à accepter et à comprendre les normes sociales et scolaires de l'écriture (désir de les contrôler, sentiment de progresser...) ;
- La capacité à donner du sens à la tâche, à interpréter efficacement la consigne ; à clarifier le contrat pédagogique, sur un double plan : *je sais ce que je dois faire [...], je sais ce que je fais [...], mais aussi je sais pourquoi je dois le faire.* » Jean-Charles Chabanne (2002)

D'après Lahire [1993], certains élèves sont en échec parce qu'ils ne parviennent pas à maîtriser les formes sociales et scripturales du langage, et le type de rapport au langage et au monde qui les caractérisent. Il est important ici de convoquer les travaux de Barré-de Miniac [2002] afin de mieux comprendre les difficultés que les élèves peuvent rencontrer lors de l'écriture. Elle propose la distinction entre force d'investissement (l'intérêt affectif pour l'écriture et la quantité d'énergie que l'on y consacre) et le type d'investissement (les situations et les contextes d'écriture ainsi que les types d'écrits associés à ces situations, et donc la nature et la force des contraintes associées à ces écrits). Les élèves manifestent globalement un vif intérêt pour l'écriture. Ils lui associent des expériences personnelles, des souvenirs et lui trouvent des fonctions. La difficulté de l'élève dans le geste scriptural, mais aussi la difficulté de l'enseignant à initier l'élève à ce geste repose sur le conflit entre ces deux investissements : l'un concerne l'écriture personnelle et l'autre une écriture plutôt scolaire.

Bernard Lahire (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

- Jean-Charles Chabanne (sous la direction de Dominique Bucheton) (2002). *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave, CRDP de l'académie de Versailles.
- Christine Barré de Miniac (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques* n°113-114 – *Images du scripteur et rapport à l'écriture*.
- Jacques Bernardin (2014). « *Culture écrite et inégalités* ». (entretien avec Jacques David) *Le français aujourd'hui* n°185. Paris : Armand Colin.

### **3.3. Changer le regard du lecteur**

- Claudine Fabre-Cols (dir.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles, De Boeck.
  - Se confronter à des textes bruts
  - Suspendre l'activité normative
  - S'entraîner à l'induction et à l'interprétation
  - Tenir compte de la dynamique d'apprentissage
  - Accepter un traitement non exhaustif des problèmes
- Dominique Bucheton (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris, Retz.
- Marie-Laure Elalouf & Hella Feki (2017) : « Faire évoluer les écrits d'élèves de 1<sup>er</sup> STMG en décrochage scolaire : quelle possible utilisation d'un éditeur de textes ? » In Bertrand, O. & Schaffner, I., *Le français écrit à l'heure du numérique*. Palaiseau, éditions de l'École Polytechnique, pp. 197-211.
- *Le Français aujourd'hui* n° 203 (2018) : *Que faire avec les écrits d'élèves ?*
- Marielle Besnard & Marie-Laure Elalouf (2018). (Ré)apprendre à lire des textes de jeunes scripteurs ? *Le Français aujourd'hui* n° 203

## **4. Concevoir et analyser des dispositifs didactiques**

### **4.1. Constituer des corpus de textes d'élèves**

- Marie-Laure Elalouf (dir.) (2005) : *Écrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses et des repères pour la formation*. CRDP de Versailles. (Avec cédérom de textes d'élèves et fiches bibliographiques)

- Marie-Laure Elalouf & Catherine Boré (2007) : « Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires », Revue Française de Linguistique Appliquée XII-1, pp. 53-70.

### **Les écueils d'une lecture fractionnée**

- Absence d'anticipation
- Non perception de la structure globale du texte
- Manque de hiérarchisation
- Non prise en compte du projet du sujet écrivant. (*Écrire entre 10 et 14 ans*, pp. 128-130)

### **Une analyse outillée des écrits scolaires**

- Marie-Laure Elalouf (2007) : « La fonction « statistiques » de *Tropes* : une aide au diagnostic de la cohésion textuelle ? », *Dyptique* 10. Presses universitaires de Namur, pp. 167-183.
- Catherine Boré & Marie-Laure Elalouf. (2017) : Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles. Dans Claire Doquet, Jacques David et Serge Fleury, *Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires, problèmes de transcription, d'annotation et de traitement*. Corpus, revue annelle de l'UMR 7320, 31-63

#### **4.2. Exemples d'analyses de dispositifs**

Dans la revue *Pratiques* avant sa mise en ligne :

<http://www.pratiques-cresef.com/cres8013.htm#00410>

<http://www.pratiques-cresef.com/cres8014.htm#00412>

- *Pratiques* n°161-162 (2014) : *Écrire, faire écrire*
- Marie-Laure Elalouf (2017) : Examen d'un dispositif mobilisant le déjà-là d'apprentis scripteurs en baccalauréat professionnel. *Spirale* 59, 95-106.
- *Repères* n° 57 (2018). *Collecter, interpréter, enseigner l'écriture*.

<https://journals.openedition.org/reperes/1424>

- Régine Delamotte, Marie-Claude Penloup et Anne-Marie Petitjean (2016). Didactique de l'écriture en situation de raccrochage : une entrée par les compétences ? *Repères* n°53, 129-148.



<https://journals.openedition.org/reperes/1047>

#### 4.3. Formuler des consignes pour faire évoluer un texte

- Quelles évolutions peuvent être rapportées au dispositif de réécriture choisi ?
- Quelles évolutions peuvent être rapportées aux choix d'une voix qui s'affirme ?
- Quelles évolutions peuvent être rapportées au changement ou à la diversification de postures d'écriture ?

#### Dimensions évaluées

- **Dimension énonciative** et pragmatique en fonction du genre d'écrit (voix, polyphonie, visée pragmatique)
- **Dimension sémantique et symbolique** en fonction de la thématique d'un genre et des choix esthétiques qui le caractérisent.
- **Construction d'un rapport à la norme** linguistique, générique (composition), scolaire (consigne, attentes de l'enseignant).

(Synthèse des dimensions évaluées à partir des travaux de Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton, Jean-Paul Bernié, Catherine Boré ; Marie-Laure Elalouf)

• de Jean-Charles Chabanne & Dominique Bucheton (2002). *Écrire en REP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris, Delagrave.

• Marie-Laure Elalouf (2016). « L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014 » *Pratiques* 169-170.

<https://journals.openedition.org/pratiques/3150>

#### 4.4. Prendre en compte le médium d'écriture : le cas de l'écriture numérique

Marie-Laure Elalouf & Chantal Bertagna, C. (dir.) (2010) : *Numérique et enseignement du français à l'Université*, *Études de linguistique appliquée* n°160, octobre-décembre 2010.

Marie-Laure Elalouf, M.-L., (dir.) (2012) : « Les connaissances cachées développées par la lecture et l'écriture électronique extrascolaires : enjeux pour la didactique du français », *Études de linguistique appliquée*, n°166.

Le Français aujourd'hui n°178 (2012). *L'enseignement des lettres et le numérique*.

Le Français aujourd'hui n°196 (2017). *Écriture numérique, des usages sociaux aux formations*.

Fiches de synthèse de la conférence de consensus du CNETSCO *Écrire et rédiger* :  
« Nouvelles pratiques d'écriture »

[http://www.cnetesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411\\_CCEcrire\\_-\\_notes\\_experts.pdf](http://www.cnetesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_CCEcrire_-_notes_experts.pdf)

*Le français aujourd'hui* n° 200 : Écriture numérique, la conversion du littéraire.

Pierre Moinard (2019). Narrations d'hier et d'aujourd'hui sur des forums et des blogs d'apprentis lecteurs. Quels usages des récits pour quels apprentissages ? *Pratiques* 181-2. <https://journals.openedition.org/pratiques/6217>

#### **4.5. L'écriture professionnelle et la formation à l'enseignement de l'écriture**

*Le Français aujourd'hui* (2014), *Pratiques de l'écrit en formation*.

*Pratiques* n° 171-172 (2016), L'écriture professionnelle <https://pratiques.revues.org>  
(et notamment l'article de Magali Brunel et Fanny Rinck « Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ? »  
<https://journals.openedition.org/pratiques/3197>

Joaquim Dolz & Roxane Gagnon (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq. Presses universitaires du Septentrion