



- Planification
- Formulation, c'est-à-dire élaboration du message linguistique, ce qui suppose des connaissances sur le lexique, l'orthographe, la grammaire, la cohérence textuelle...
- Révision ou évaluation du texte en cours avec comme objet de l'améliorer.
- Scription, c'est-à-dire réalisation physique de la trace écrite (le geste graphique n'est automatisé qu'à l'âge de 15 ans).

Ces procédures ne sont pas à comprendre comme différentes phases successives, mais comme des boucles qui interfèrent les unes sur les autres : la mise en mots provoque de nouvelles idées, qui modifient la planification du texte, etc. Les différents processus rédactionnels ne font pas l'objet du même degré d'automatisation, ce qui peut entraîner une surcharge mentale : les processus de planification et de révision nécessitent une part importante de traitements conscients et contrôlés. Si les processus de plus bas niveau (exécution grapho-motrice, récupération lexicale – en particulier pour les élèves allophones) ne sont pas suffisamment automatisés, les processus contrôlés de plus haut niveau peuvent ne pas être correctement ni aisément mis en œuvre par manque de ressources. *A contrario*, les scripteurs experts du domaine convoqué produisent des textes plus longs, comportant plus d'idées articulées par des relations plus complexes et variées : l'expertise référentielle permet au rédacteur de consacrer alors plus de ressources cognitives à d'autres traitements (cohérence, mise en texte, etc.).

En outre, les représentations que certains élèves se font de l'écriture peuvent freiner l'implication dans cette tâche. Nous renvoyons à l'analyse qu'en fait Jacques Bernardin<sup>3</sup> :

#### Rapport à l'écriture : quelques « noyaux-durs »... très différenciateurs (cycle 3-6<sup>ème</sup>)

Pour les élèves « rétifs » à écrire	Pour ceux qui investissent l'écriture
« <i>C'est long, fatigant, difficile, ça fait mal à la main</i> »	« <i>C'est utile, amusant : on peut inventer, raconter, résumer, réfléchir</i> »
Pratique sans bénéfices clairs (exigences scolaires ou externes)	Pratique aux usages mieux identifiés (en phase avec pratiques sociales de référence : s'exprimer, communiquer, garder trace, fonction cognitive)
Acception parfois réduite à graphier/ copier Bloqués par la peur de faire des fautes d'orthographe	Conception qui conjugue la recherche et la structuration des idées ET l'attention aux éléments linguistique permettant l'intercompréhension à distance
Sentiment d'impuissance lié à l'absence d'inspiration (qu'on a ... ou pas). Écriture au fil des idées, comparable au flux de l'oral	Écriture comme travail, nécessitant plusieurs reprises
Illusion d'une évidence de la signification pour le futur lecteur faute d'une prise en compte de la spécificité de la communication écrite (à l'oral, les interlocuteurs sont fréquemment dans l'implicite partagés, s'appuient sur des gestes explicatifs...)	Capacité à se mettre à la place du futur lecteur afin de parer aux risques d'incompréhension.
<b>➔ Centration sur la forme</b>	<b>➔ Centration sur le contenu</b>

<sup>3</sup> *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, Jacques BERNARDIN, De Boeck, 2013, p 78-79

Voir l'intervention de Jacques BERNARDIN lors de la journée académique de formation « Construire les compétences langagières en éducation prioritaire », 17 septembre 2018 :

<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-prioritaire/conference-jacques-bernardin-lundi-17-septembre-2018-1165472.kjsp>

Faute de savoir à quoi sert l'écriture et de maîtriser les différents processus à mobiliser, certains élèves – plus nombreux en éducation prioritaire qu'ailleurs – en viennent à ne plus vouloir écrire, pensant qu'ils en sont incapables. Or, comme l'écrit Nathalie MONS dans l'éditorial des Actes de la Conférence de consensus du CNETSCO : « Ecrire et rédiger, comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? » :

*« Il n'est pas nécessaire d'être un lecteur expert pour se lancer dans l'écrit. Plus l'élève produit des textes, plus il développe des automatismes, plus il progresse dans l'écrit. »*

Pour aider les élèves à dépasser les obstacles rencontrés, il importe donc d'imaginer des scénarios didactiques et pédagogiques dans lesquels les élèves se sentiront **en sécurité** pour s'exercer à écrire.

## **II Faire écrire, oui, mais comment ?**

Il s'agit de construire et accompagner l'écriture comme **processus** par un enseignement explicite des stratégies à mettre en œuvre. Les programmes de cycle 3 de 2016 précisent – et ce passage est repris sans modification dans les modifications de programme parues au BO du 26/07/18 :

*« Tout comme le produit final, le processus engagé par l'élève est valorisé. A cette fin sont mis en place brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus. »*

« Enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert »<sup>4</sup>, c'est notamment enseigner les fonctions et les formes que peuvent prendre ces écrits préparatoires. Si certains ont besoin de rédiger pour trouver leurs idées, on n'en montrera pas moins à la classe d'autres types d'écrits, de « traces », qui favorisent la recherche d'idées et ainsi allègent les autres gestes, dont le geste graphique, encore coûteux au collège : listes, schémas, cartes mentales, tableaux, dessins, corolles lexicales autour de mots clés, nuages de mots... La planification pourra prendre la forme d'un plan, d'une arborescence...

Le processus d'écriture s'inscrit nécessairement dans la durée ; il importe donc de prévoir le temps pour que « s'épaississe » le texte, au sens que D. Bucheton donne à cette expression :

*« Le travail de réécriture d'un texte amène son auteur à multiplier, complexifier les **significations** de celui-ci. Pour autant, le texte ne s'allonge pas forcément. Il peut même parfois être plus dense et plus court. Ce travail d'**épaississement** des significations s'accompagne d'une complexification importante des usages du langage devenant plus souple et polysémique. »<sup>5</sup>*

La reprise de son texte à distance peut suffire à susciter des réécritures fécondes. Pour favoriser l'expérimentation de différentes options dans l'expression et l'émergence d'un sujet scripteur, F. Le Goff et V. Larrivé proposent de généraliser l'écriture de **la variation** : il s'agit de faire réécrire un texte en proposant une nouvelle consigne :

*« La pratique de la réécriture installe l'idée que l'objet du discours ne préexiste pas nécessairement au texte mais que c'est l'exercice même de l'écriture qui le développe, lui donne une consistance que la pensée n'avait pas élaborée auparavant. »<sup>6</sup>*

---

<sup>4</sup> Axe 1 du référentiel de l'éducation prioritaire : « Garantir l'acquisition du Lire, écrire, parler et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun.

<sup>5</sup> D. BUCHETON : *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Retz, 2014, p. 45

<sup>6</sup> F. LE GOFF, V. LARRIVÉ : *Le temps de l'écriture, Ecritures de la variation, écritures de la réception*, UGA Editions, 2018, p. 19

Si le premier écrit permet l'expression du *déjà-là*, la nouvelle consigne pose un problème d'écriture dont la résolution se nourrit de l'analyse d'œuvres littéraires, motivée par des questions que l'élève s'est lui-même posées en tant qu'auteur de son propre texte.

*« Une nouvelle campagne d'écriture peut alors devenir un efficace levier de restauration de compétences cognitives et langagières largement sous-exploitées. En ce sens, l'écriture de la variation cherche à combiner l'intégration progressive de formes langagières nouvelles et la mise en travail du disponible langagier de l'élève. »<sup>7</sup>*

La réécriture ainsi préconisée n'est donc **pas assimilable à une correction** : il ne s'agit pas de remplacer une formulation défailante, mais plutôt d'explorer différents possibles, « susceptibles d'ouvrir de nouvelles voies que le projet initial n'avait pas imaginées »<sup>8</sup>:

*« Plutôt que de fixer a priori des formats de réalisation scripturale qui figeraient l'écriture dans du convenu, elle encourage au contraire la circulation dans la langue, la reconnaissance de l'essai et de la dérivation, comme l'ouverture des possibles. L'écriture de la variation [...] s'emploie donc à concilier une posture double d'objectivation et d'implication, de distance critique et d'investissement subjectif. »<sup>9</sup>*

**Exemples de projets d'écriture s'appuyant sur des réécritures successives développés dans l'ouvrage de F. Le Goff et V. Larrivé, *Le Temps de l'écriture***

En 6<sup>ème</sup>, autour de la métamorphose<sup>10</sup>

- A partir d'un support image, rédaction d'une métamorphose
- Réécriture de la métamorphose après étude des verbes exprimant la transformation
- Après lecture de plusieurs métamorphoses d'Ovide, réécriture à partir de l'interrogation suivante : Quels sont les gains et la perte de la métamorphose pour le personnage ?
- Transposition dans un conte merveilleux

En 4<sup>ème</sup>, avec la poésie lyrique<sup>11</sup>

- Production d'une liste « Jouets eus, rêvés, désirés »
- Mise en espace de la liste (épaisseur, espacement, couleurs, position, disposition, répétition...) et justification orale des choix opérés
- Attacher des souvenirs à chacun des jouets de la liste par le biais d'expansions (structure anaphorique)
- Ecriture d'un poème qui dit le manque du jouet de l'enfance

En substituant différentes tentatives à la seule correction linguistique comme prolongements d'un premier écrit, **l'écriture de la variation** vise notamment à faire évoluer la posture des élèves. D. Bucheton<sup>12</sup> a bien décrit les différentes postures que peut mobiliser un élève pour réaliser les tâches scolairement prescrites ; les élèves en situation de réussite sont ceux qui disposent du plus large éventail de postures :

- Posture scolaire : désir de conformité à ce que l'élève se représente comme les attentes du maître. L'élève ne donne pas de sens aux tâches, il fait pour faire, non pour apprendre, et sans s'impliquer en tant que sujet.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 33

<sup>8</sup> *Ibid.*, p.25

<sup>9</sup> *Ibid.*, p.36

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 41

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 55

<sup>12</sup> D. BUCHETON : *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Retz, 2014, p. 103

- Posture première : ce qui prime, c'est l'action concrète, des résultats rapides : jaillissement de l'invention, des affects ; l'implication est forte mais souvent tournée vers soi-même : peu de contrôle du texte au plan syntaxique, orthographique, et même sémantique, « sorte d'oral intérieur transcrit », sans prise en compte de la situation de communication ; sans consigne particulière, ces élèves peinent à faire évoluer seuls leur texte.
- Posture ludique, créative : l'élève tente de détourner la consigne, d'échapper aux normes imposées, pour pouvoir s'investir dans une tâche qu'il se sera appropriée ; il court le risque du hors-sujet, fortement sanctionné par le système scolaire.
- Posture de refus : refuse de s'engager dans les tâches proposées.
- Posture dogmatique : l'élève est convaincu qu'il sait déjà
- Posture réflexive ou seconde : l'élève réfléchit à ce qu'il fait, ce qu'il a appris : il voit l'objectif en termes d'apprentissages, au-delà de la tâche demandée. Cette posture nécessite un grand sentiment de sécurité.

Même si toutes les postures (ou presque) sont nécessaires pour s'engager dans l'écriture, c'est la posture réflexive qui permet la prise de conscience des apprentissages et leur réinvestissement dans d'autres situations. Il importe donc de s'interroger sur les gestes professionnels qui la favorisent.

#### Les 5 postures de correcteur selon Jean-Luc Pilorgé<sup>13</sup>

*Gardien du code* : l'enseignant pointe les erreurs de langue ; cette posture enseignante renforce la représentation de l'écriture des scripteurs les plus fragiles (voir supra l'analyse de J. Bernardin) ; elle contribue à une posture scolaire, voire de refus chez les élèves.

*Stimulus-réponse* : vérifie l'adéquation du texte produit avec la consigne et le degré d'activation des connaissances attendues. Là aussi, c'est la dimension scolaire de l'écriture qui est soulignée, ce qui peut limiter l'intérêt et l'implication dans la tâche ; on conçoit toutefois que cette posture puisse être nécessaire pour amener progressivement un élève qui endosse la posture ludique à le faire de manière à respecter le cadre imposé.

*Lecteur naïf* : s'intéresse à l'univers imaginaire proposé par l'élève.

*Editeur* : invite à des révisions textuelles.

*Critique* : suggère des améliorations d'un point de vue littéraire

Jean-Luc Pilorgé remarque que les postures qui s'intéressent le plus au « fond » des écrits n'apparaissent que pour les devoirs jugés de qualité. L'une des recommandations de la conférence de consensus est au contraire :

*« Lors de la première phase de la production d'un écrit, l'enseignant se placera surtout en **lecteur** plutôt qu'en évaluateur du travail de l'élève. Dans un souci d'enrichissement, il pourra aider les élèves à réfléchir sur leur texte sous forme d'un dialogue focalisé sur le contenu et son organisation et non sur des aspects formels. Une évaluation de l'orthographe serait prématurée à ce premier moment de la production d'écrits. »<sup>14</sup>*

<sup>13</sup> J-L PILORGE : « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », in *Pratiques*, 145-146, 2010, consultable en ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1513>

<sup>14</sup> Cnesco (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Dossier de synthèse, p.8. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

L'enseignant n'est pas le seul à pouvoir engager un élève-auteur dans ce dialogue : l'apprentissage de l'écriture en classe, la production d'écrits en classe sont favorisés par la disponibilité de tous ou plusieurs élèves d'une même classe qui sont à la fois auteurs, scripteurs, lecteurs des productions et amis-critiques. **Le concours** qui veut offrir une situation d'écriture en classe, dans le cours ordinaire des projets d'enseignement des professeurs, présente tout particulièrement cette occasion de processus collectifs et collaboratifs. Ainsi que le signale la conférence de consensus :

*« Les recherches conduites en classe montrent que les échanges entre élèves contribuent à l'amélioration des productions d'écrits. Le travail collaboratif est particulièrement important pour discuter les formulations, reformuler, confronter les compréhensions, verbaliser les stratégies. »<sup>15</sup>*

**La dimension collaborative** permet notamment de

- Dépasser des blocages
  - Réflexion collective pour trouver des idées, par exemple en sollicitant les différentes formes d'intelligences représentées par l'ensemble de la classe, à partir de mots-clés, d'images, de mimes, d'improvisations, d'objets...
  - Travail sur le lexique à mobiliser ...
- Faire prendre conscience du destinataire de l'écrit, de sa réception : en éprouvant son texte au sein de petits groupes de lecteurs, chacun interroge les impressions de lecture produites par son texte pour aider à construire une posture d'auteur.
- Partager les tâches pour éviter la surcharge cognitive
  - Se répartir la recherche des connaissances propres au contexte dans lequel les élèves inscrivent leurs productions à la suite d'un incipit
  - Répartir entre différentes disciplines la connaissance de ces contextes
  - Se répartir les épisodes à écrire
  - Se répartir le texte à corriger ; distance pour corriger un texte que l'on n'a pas soi-même écrit...

En complément du travail collectif et coopératif, le travail individuel permet

- Que **chaque élève** se confronte à l'expérience d'écriture,
- Qu'il puise dans son imaginaire et son vécu, en relation avec des schèmes culturels transmis de manière explicite par l'école, pour nourrir son texte
- Que chacun se pose la question des ressorts qui animent son/ ses personnages/s (valeurs par exemple)

L'articulation de temps de travail collectif et de temps d'écriture individuelle permet ainsi de tirer le meilleur parti de chacune de ces modalités. Par exemple, même si les élèves commencent par écrire leur nouvelle individuellement ou en petits groupes, plutôt que de sélectionner les meilleures productions pour le concours, il peut être particulièrement pertinent de rassembler des premiers jets qui vont dans le même sens, de retenir pour tous des « trouvailles » de certains... On retravaille ainsi collectivement un nombre moindre de textes et chacun participe à l'élaboration de l'œuvre (des œuvres) finalement soumise(s) au jury.

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, p.10

Les ressources du **numérique** gagneront à être sollicitées, notamment pour

- La mise en forme
- Le partage des textes
- Les fonctions Déplacer Remplacer Supprimer qui permettent de travailler l'écriture comme processus tout en allégeant le geste graphique
- L'emploi d'un correcteur orthographique
- La fonction Rechercher pour mettre en évidence des répétitions...

### **III Les bénéfices attendus d'un projet d'écriture dans le cadre du concours ; des indicateurs pour évaluer le projet**

Ce projet a vocation à s'inscrire dans le déroulement ordinaire de la classe ; il répond aux objectifs des programmes et du socle.

Les thématiques des programmes dans lesquelles le concours 2018-2019 peut par exemple prendre place :

- En CM1-CM2 : Se confronter au merveilleux, à l'étrange. Vivre des aventures. Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres
- En 6<sup>e</sup> : Récits d'aventure : comprendre pourquoi le récit capte l'attention du lecteur et la retient ; s'interroger sur les raisons de l'intérêt qui l'on prend à leur lecture.
- En 4<sup>e</sup> : Individu et société, confrontation de valeurs ? *s'interroger sur les conciliations possibles ou non entre les systèmes de valeurs mis en jeu.*
- En 4<sup>e</sup> : La fiction pour interroger le réel : s'interroger sur la manière dont les personnages sont dessinés et sur leur rôle dans la peinture de la réalité
- **En 3<sup>e</sup> : Se raconter, se représenter** : *comprendre les raisons et le sens de l'entreprise qui consiste à se raconter ou à se représenter*
- **En 3<sup>e</sup> : Agir dans la cité, individu et pouvoir** : *découvrir des textes et des œuvres du XX<sup>e</sup> siècle en lien avec les bouleversements historiques majeurs qui l'ont marqué*

L'incipit dédié aux classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> autorise tout particulièrement un travail en interdisciplinarité : histoire, EMC, arts plastiques, langues vivantes étrangères par exemple.

### **Compétences du Socle mobilisées**

#### **➔ Domaine 1 : « Les langages pour penser et communiquer » (*Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française*)**

- En écriture : le concours donne l'occasion de mettre en évidence les stratégies d'écriture transférables à toute situation d'écriture ; il suscite et/ou consolide le plaisir d'écrire en connivence avec un auteur.

**Indicateurs** : quantité des temps de distance réflexive sur les processus ; progrès d'écriture chez les petits scripteurs ; réinvestissement dans d'autres activités d'écriture.

- En langue : le concours apporte l'opportunité de donner du sens à l'étude de la langue, celle-ci venant répondre à des problèmes que l'élève s'est posé ; la lecture des textes par un public élargi rend plus prégnante la question de la correction de la langue.

**Indicateurs** : nombre de faits de langue dont l'étude est sollicitée par les élèves dans les phases d'épississement et d'amélioration ; vigilance orthographique lors de la relecture finale.

→ **Domaine 2: « Les méthodes et outils pour apprendre » (*Coopération et réalisation de projets*)**

Le concours fait des élèves des équipiers responsables des choix de leur classe ; le travail collectif renforce le sentiment d'appartenance de tous les élèves à un collectif.

**Indicateurs** : soin apporté à la présentation des productions finales ; gestion des émotions pendant le projet ; mixité dans les échanges ; inclusion des ENA / allophones ; climat de classe.

→ **Domaine 3 : « La formation de la personne et du citoyen » (*Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres, sens de l'engagement et de l'initiative*)**

Les phases collaboratives sont l'occasion d'utiliser l'oral pour « interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue », « en respectant la parole de l'autre », d'argumenter afin de mener à bien une réalisation commune.

Les choix entrepris sur les valeurs portées par les personnages peuvent être l'occasion de débats

. **Indicateurs** : qualité d'écoute, capacité à justifier sa position, qualité des débats (contenus, tenue)...

Martine HUSSON et Sophie SAVAGE,  
IA-IPR de lettres  
Correspondance académique de l'éducation prioritaire